



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO INTEGRADO DE AULAS - CIA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

PÂMELLA DE SOUZA NASCIMENTO

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO E O ENEM: O QUÊ E
COMO FAZER?**

Campina Grande - PB
2015

PÂMELLA DE SOUZA NASCIMENTO

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO E O ENEM: O QUÊ E
COMO FAZER?**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Me. Marcelo Vieira da Nóbrega

Campina Grande - PB
2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

N244p Nascimento, Pâmella de Souza
A produção textual no 3º ano do ensino médio e o Enem
[manuscrito] : O que e como fazer? / Pamella de Souza
Nascimento. - 2015.
86 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.
"Orientação: Prof. Me. Marcelo Vieira da Nóbrega,
Departamento de Letras e Artes".

1. Ensino Médio 2. Letramento 3. Texto Dissertativo-
Argumentativo 4. Redação - ENEM I. Título.

21. ed. CDD 373

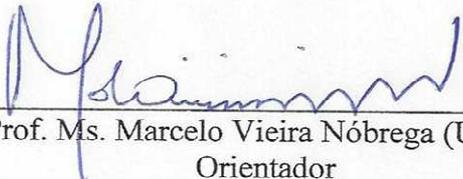
PÂMELLA DE SOUZA NASCIMENTO

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO E O ENEM: O QUE E
COMO FAZER?

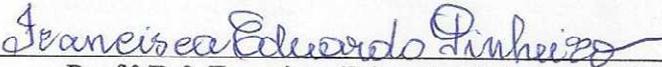
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado à Coordenação do Curso de
Letras – Língua Portuguesa – da
Universidade Estadual da Paraíba, como
pré-requisito para obtenção do título de
Licenciatura Plena em Letras.

Trabalho aprovado em: 07 de dezembro de 2015.

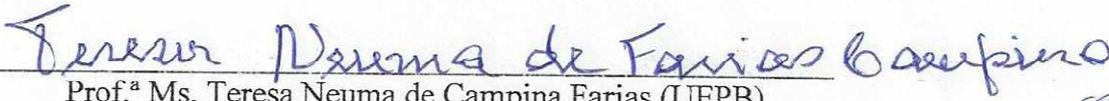
BANCA EXAMINADORA


9.0

Prof. Ms. Marcelo Vieira Nóbrega (UEPB)
Orientador


9.0

Prof.ª Dr.ª Francisca Eduardo Pinheiro (UEPB)
Examinadora


9.0

Prof.ª Ms. Teresa Neuma de Campina Farias (UEPB)
Examinadora

Campina Grande - PB
2015

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, meu refúgio e sustento que sempre iluminou o meu caminho; a minha mãe Regina Maria de Souza Nascimento; meu pai Marcelo de Souza Nascimento; meu esposo Robson Rogério Ramos; e ao professor e orientador Marcelo Vieira Nóbrega, por todo carinho, dedicação e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades em todos os momentos da minha vida, por ter sido guia, sustentáculo e razão do meu existir.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio incondicional e por, apesar dos momentos difíceis, me apoiarem nas horas de desânimo e cansaço.

Ao meu esposo, Robson Rogério Ramos, por estar sempre ao meu lado me apoiando, pela paciência e por sempre me incentivar a nunca desistir dos meus sonhos.

Aos meus irmãos e sobrinhos. De um modo especial a minha irmã Stefanie de Souza Nascimento, por toda paciência em ler e ouvir cada novidade descoberta ao longo desse trabalho, por me apoiar e motivar para que eu não desanimasse no percurso dessa caminhada.

Agradeço a meus colegas de curso que fizeram parte da minha formação, por todo carinho e conhecimento compartilhado no decurso de nossa graduação. Em especial a Renally Arruda Martins de Lima, por ser uma grande amiga com quem eu convivi no período do curso inúmeras dificuldades e, apesar disso, sempre permaneceu ao meu lado me auxiliando e incentivando.

A todos os professores que passaram por minha vida, do ensino básico à universidade, por me proporcionarem o conhecimento, possibilitando, assim, que eu chegasse a um curso de nível superior.

A um grande mestre que eu sempre admirei, meu professor e orientador dessa pesquisa, Marcelo Vieira Nóbrega, por ter, junto a mim, elaborado essa proposta de trabalho, por haver me ensinado o que de fato é ser um pesquisador, por todo carinho, apoio, compreensão e amizade.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Paulo Freire, 1979).

RESUMO

O presente trabalho reporta-se a analisar a eficácia das aulas de produção textual do Ensino Médio e suas implicações referentes às competências e habilidades exigidas para a elaboração da redação do ENEM. Como *corpus* tem-se a observação de 08 (oito) aulas de Língua materna em duas turmas do 3º ano, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dona Nenzinha Cunha Lima, localizada na cidade de Campina Grande (PB). No período matutino as observações das aulas ocorreram nos dias 21, 23, 28 e 30 do mês de outubro e nos dias 4 e 6 do mês de dezembro de 2014. Já no período noturno as observações das aulas foram nos dias 29 e 31 de outubro; 5, 12 e 19 de novembro; e 3 e 5 de dezembro de 2014. Além do exposto, foram elaborados questionários e entrevistas semiestruturadas, aplicados aos alunos e professores, respectivamente, da mencionada escola, como também realizada uma análise da abordagem que o Livro Didático de Português de Abaurre, Abaurre e Pontara, *Português-contexto, interlocução e sentido*, adotado pela escola alvo dessa pesquisa, faz do texto dissertativo-argumentativo, além de expor uma breve análise do LDP, *Português-Linguagens*, de Cereja e Magalhães, com o propósito de apresentar como o livro didático de Português trazia o dissertativo-argumentativo antes do ENEM se tornar um dos únicos meios de se conseguir uma vaga no ensino superior. No sentido de viabilizar um suporte teórico que proporcione bases consistentes de análise, foram pertinentes os estudos realizados em Marcuschi (2008), Kleiman (2005), Travaglia (2007), Buzen (2006) e Bakhtin (1992), entre outros teóricos. Diante de todo o exposto, podemos afirmar que as aulas de redação nas escolas têm se pautado no ensino do texto dissertativo-argumentativo, o que tem ocasionado o afastamento dos discentes das práticas de letramento e, conseqüentemente, do trabalho com os mais diversos gêneros e tipologias que circundam a sociedade.

Palavras-chave: Letramento. Dissertativo-argumentativo. Produção textual. ENEM.

ABSTRACT

This work reports to analyze the effectiveness of textual production of classes of high school and its implications regarding the skills and abilities required for the preparation of the wording of ENEM. As corpus as observed 8 (eight) Native language classes into two classes - in the morning the observations of the lessons took place on 21, 23, 28 and 30 of October and on 4 and 6 in December of 2014, in contrast at night the observations of the classes were on 29 and 31 October; 5, 12 and 19 November; and 3 and of December, 2014 – at Escola de Ensino Fundamental e Médio Dona Nenzinha Cunha Lima, located in the city of Campina Grande (PB). Besides the above, questionnaires and semi-structured interviews were prepared, applied to students and teachers, respectively, of the mentioned school, but also carried out an analysis of the approach that the Textbook of Portuguese Abaurre, Abaurre and Pontara, Portuguese- context, dialogue and direction , adopted by the school target of this research is of argumentative-argumentative genre, and expose a brief analysis of the LDP, Portuguese- Languages of Cereja e Magalhães, in order to present itself as the textbook Portuguese brought the dissertative-argumentative before ENEM become one of the only ways to get a place in higher education. In order to enable a theoretical support that provides a consistent basis for analysis were relevant studies conducted in Marcuschi (2008), Kleiman (2005), Travaglia (2007), Buzen (2006) and Bakhtin (1992) and other theorists. In this vein, we can say that the writing classes in schools have been based on the teaching of dissertative-argumentative, which has led to the distance of students of literacy practices and hence work with the most diverse genres and typologies that surround the society.

Keywords: Literacy. Dissertative-argumentative. Text production. ENEM.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Proposta de redação do ENEM 2014.....	40
Figura 2	Elucidação do conceito de dissertação.....	41
Figura 3	Introito da unidade 8 - Exposição e argumentação nos vestibulares.....	50
Figura 4	Apresentação do uso de citações em redações presente no livro didático Português- Contexto, interlocução e sentido.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Média nacional, referente aos anos 2010, 2011 e 2012; e da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dona Nenzinha Cunha Lima, dos anos 2012 e 2013, da redação do ENEM.....	18
Tabela 2 As médias nas provas do Enem dos alunos do 3º ano do ensino médio por rede de ensino..	18
Tabela 3 Resposta dos professores entrevistados sobre a progressão continuada nas escolas.....	19
Tabela 4 Níveis e pontuações referentes à prova de redação do ENEM.....	20
Tabela 5 Exposição das competências redacional do ENEM e seus níveis.....	21
Tabela 6: Detalhamento das aulas ministradas pela professora, P1, na turma A, do período matutino no ano de 2014.....	47
Tabela 7: Detalhamento das aulas ministradas pela professora, P2, na turma B, do período noturno no ano de 2014.....	48
Tabela 8 Resposta dada, através do questionário, pelos alunos do 3º ano do ensino médio ao serem inquiridos:Como é feita a correção do texto pelo professor?.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Apresentação quantitativa de Produções Textuais presentes no livro didático <i>Português - Contexto, Interlocução e Sentido</i>	51
Gráfico 2 Apresentação quantitativa de Produções Textuais presentes no livro didático <i>Português- Linguagens</i>	52
Gráfico 3 Resposta dada, pelos alunos do 3º ano do ensino médio, turma T1, através do questionário ao serem inquiridos: O professor já fez referência, em sala de aula, às Matrizes de Competência de correção das Redações do Enem, propostas pelo INEP?.....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 Historiando sobre o ENEM.....	16
1.2 A Redação do ENEM: Conhecimentos e competências.....	17
1.3 O Letramento e a Redação do ENEM: Uma relação nem sempre harmônica.....	29
1.4 Redação ou produção textual? Eis a questão.....	32
1.5 Reescrita da redação: fazer o que, por que, e como com o texto produzido?.....	35
2 GÊNEROS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS: DISTINÇÃO FUNDAMENTAL PARA A REDAÇÃO DO ENEM	37
2.1 Dissertativo-argumentativo: Tipologia ou Gênero Textual?.....	40
2.2 O dissertativo-argumentativo nos livros Didáticos de Português.....	42
3 METODOLOGIA	45
4 ANÁLISE DE DADOS	50
4.1 Os Livros Didáticos de Português e o dissertativo-argumentativo:Uma questão a ser discutida....	50
4.2 Teoria e Prática:Uma proposta de ensino.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES	77
Apêndice A Entrevista realizada com a professora do 3º ano do ensino médio do turno matutino.....	77
Apêndice B Entrevista realizada com a professora do 3º ano do ensino médio do turno noturno.....	80
Apêndice C Questionário aplicado aos alunos do 3º ano do ensino médio.....	84
Apêndice D Tabela com o resultado dos questionários aplicados aos alunos do 3º ano.....	87

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, no seu prelúdio, em 1988, foi utilizado como instrumento de caráter avaliativo, com a finalidade primordial de aferir as médias dos alunos do ensino médio das escolas públicas. A partir do ano de 2009 o exame passou a ser utilizado como meio de ingresso em cursos de nível superior nas universidades federais brasileiras e, posteriormente, em todas as universidades brasileiras, públicas e privadas. Dito isso, podemos afirmar que, atualmente, o processo seletivo do ENEM é de extrema importância para os estudantes que possuem o interesse de prosseguirem os estudos em um curso de nível superior. No entanto, como se pode constatar através de pesquisas, que serão expostas no decorrer desse trabalho, as escolas públicas possuem inúmeros fatores que inclui desde o fracasso escolar até, principalmente, a falta de qualificação profissional dos professores para um ensino eficaz no que concerne às aulas de Língua materna, o que tem contribuído para a incidência de notas baixas na redação do ENEM.

Desse modo, todos os anos quando o INEP divulga as notas do ENEM, nos deparamos com as inúmeras críticas feitas às escolas públicas pelas notas baixas na média do exame. Ante o exposto, tive a curiosidade em saber porque essas escolas obtêm médias tão ínfimas? O erro estaria na didática do docente? Na falta de capacitação do educador? Ou o problema está unicamente no aluno que não quer aprender? A partir dessas indagações o presente trabalho foi elaborado com o propósito de buscar respostas para contribuir, através dessa pesquisa, no sentido de fornecer dados, análises e propostas que poderão ser adotadas para um ensino mais qualificado e condizente com as práticas eficazes de ensino, que se adapte à realidade social atual.

Por esta ótica, partimos da hipótese de que os professores de Língua materna não têm utilizado práticas eficazes para o aprendizado do aluno, interferindo negativamente, na formação de competências e habilidades dos discentes e, conseqüentemente, acarretando na dificuldade dos mesmos em fazerem a prova de redação do ENEM.

Diante dessas considerações, a presente pesquisa está pautada no seguinte questionamento: Qual é a contribuição efetiva das aulas de Língua materna no 3º ano do Ensino Médio para a formação de competência e habilidades na produção de textos para o ENEM? Para respondermos a esta questão, tomamos como objetivo geral investigar a contribuição das aulas de produção textual do 3º ano do Ensino Médio para o ENEM. Já os objetivos específicos consistem em comparar as competências e habilidades exigidas para a redação do ENEM com as metodologias de ensino de Produção Textual no 3º ano do Ensino

Médio, analisar os diversos conceitos de texto dissertativo-argumentativo e suas implicações nas aulas de Produção Textual no 3º ano e, por fim, avaliar a abordagem que o Livro Didático de Português (LDP), *Português: contexto, interlocução e sentido*, do 3º ano do Ensino Médio, faz do texto dissertativo-argumentativo. É válido salientar que também foi empreendida uma breve análise no LDP, utilizado anteriormente pela escola, *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães, com o propósito de apresentar como os livros didáticos de Português traziam o texto dissertativo-argumentativo antes das reformulações do ENEM em comparação ao livro adotado atualmente pela escola. Considerando que tais reformulações são de suma importância para o nosso trabalho e, ponderando, que foram elas que impulsionaram o corpo docente das escolas, o alunado, bem como os autores dos LDP's, a se preocuparem com o que é cobrado pelo ENEM.

Para a elaboração do presente trabalho foi adotada a pesquisa quali-quantitativa, possibilitando, assim, uma explicação e compreensão melhor e mais ampla do tema abordado. Além disso, o presente trabalho foi de cunho bibliográfico, com o intento de enriquecer o debate, por intermédio da leitura de artigos, publicações e livros relacionados ao tema e documental. Cabe destacar, ainda, que fundamentaram o nosso estudo os postulados teóricos de Marcuschi (2008), Kleiman (2005), Travaglia (2007), Buzen (2006) e Bakhtin (1992), entre outros.

No tocante à coleta de dados, foram observadas oito aulas redacionais de Língua materna em duas turmas de 3º ano do ensino médio, uma do turno matutino e a outra do turno noturno. No período matutino as observações das aulas ocorreram nos dias 21, 23, 28 e 30 do mês de outubro e nos dias 4 e 6 do mês de dezembro de 2014. Já no período noturno as observações das aulas foram nos dias 29 e 31 de outubro; 5, 12 e 19 de novembro; e 3 e 5 de dezembro de 2014. O estabelecimento educacional eleito para a análise dessa pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dona Nenzinha Cunha Lima, localizada na Rua Fernandes Vieira, no bairro de José Pinheiro, em Campina Grande (PB).

O texto produzido ao longo dessa pesquisa constitui-se da presente introdução, de três capítulos, considerações finais, referências e apêndices. No primeiro capítulo são apresentados os teóricos que fundamentaram o presente trabalho, com a exposição de informações sobre o ENEM, a apresentação das competências exigidas pelo exame e a exibição conceitual de letramento e sua relação com a redação do ENEM, como também as discrepâncias existentes entre o ensino de redação e de produção textual. No segundo capítulo será realizada uma discussão acerca da distinção de tipologia e gênero textual, com o propósito de, além de evidenciar a conceituação de cada um, expor do que se trata o texto

dissertativo-argumentativo, se é uma tipologia ou um gênero? No terceiro capítulo apresentamos a Metodologia utilizada para a realização desse trabalho, a análise do *corpus*, que consistiu nas oito aulas observadas, nos questionários, entrevistas e nos livros didáticos, aplicados ao aporte teórico estudado.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Historiando sobre o ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído em 1998 com o propósito de avaliar o desempenho dos alunos ao fim da escolaridade básica, bem como o de pleitear certificados de conclusão do ensino médio para os que obtivessem nota satisfatória no exame. Tal avaliação externa é um dos meios que o governo se utiliza para, de acordo com os resultados obtidos, investir na área da educação, seja com planejamentos ou com projetos educacionais, o que, segundo o Ministério da educação, contribui para a qualidade do ensino público, como também para a atenuação das desigualdades.

A posteriori, no ano de 2009, foi difundido *O Novo ENEM*, uma recente versão do exame que teve como escopo unificar a seleção das faculdades públicas federais. Desse modo, os discentes ao se inscreverem no Sistema de Seleção Unificada (SISU) concorrem a uma vaga em curso superior de qualquer faculdade federal no âmbito brasileiro. Além disso, em 2004, houve a inserção do programa criado pelo governo federal, Programa Universidade para todos (PROUNI), em que, com a nota do ENEM, o aluno ao se inscrever concorre a bolsas de estudos parciais ou integrais em instituições de ensino superior das redes privadas. Atualmente, o exame além de ser utilizado como meio de inserção para os cursos de graduação nas Universidades Federais e no PROUNI, é adotado também por um número significativo de Universidades estaduais e particulares do Brasil.

Em 2014, o ENEM rompeu fronteiras e a nota do exame passou a ser aceita em graduações da Universidade de Coimbra, em Portugal. O protocolo que regulariza o acesso dos estudantes brasileiros na universidade estrangeira foi assinado, em 2014, pelo presidente do INEP e o reitor da Universidade de Coimbra.

Diante das situações ocorridas durante o ENEM, é axiomático afirmar que o exame, desde o seu prelúdio, é alvo de grandes questionamentos e polêmicas, sejam pelos “vazamentos” dos temas das redações, bem como da prova na íntegra, sejam por alguns discordarem ou não da composição de questões ou do tema da redação, pelo suposto erro nas correções dos textos produzidos pelos participantes, como também pelas famosas receitas de macarrão instantâneo e de hinos de futebol presentes na área destinada à escrita da redação. Diante do exposto, não poderia ser diferente com a divulgação realizada pelo MEC das remanescentes notas do ENEM, o que causou grande espanto na população e preocupação por parte do corpo docente. Isso porque, no último exame, em 2014, dos 6.193.565 participantes

do ENEM, 529.374 candidatos, o que corresponde 8,5 %, obtiveram nota zero na redação do exame e, apenas, 250 participantes conquistaram a nota máxima. Com isso, pode-se aduzir que os alunos, em prevalência, não possuem competências e habilidades para produzirem o texto sugerido pelo exame regularmente, visto que as competências e habilidades exigidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's e conseqüentemente pelo ENEM, não são trabalhadas de forma eficaz em sala de aula.

Ante o exposto, em consequência das reclamações relacionadas ao ENEM, o Ministério da educação - MEC disponibilizou no ano de 2015, em seu site, questionários virtuais com a intenção de, em conformidade com a opinião dos participantes, aprimorar o exame em seu formato e aplicação, voltando - se assim, para as possíveis deficiências com o fim de superá-las, bem como para a adoção de ideias plausíveis que possam contribuir para a construção de um exame profícuo. O desígnio de tal proposta foi inspirada na campanha *Diretor principal*, também idealizada pelo MEC, que tinha como propósito contribuir, através de opiniões, com o trabalho dos diretores das escolas de todo o Brasil. O ex Ministro da educação, Cid Gomes, na divulgação do aludido questionário, também comentou sobre a possibilidade do ENEM passar a ser feito em plataforma digital.

1.2 A Redação do ENEM: conhecimentos e competências

De acordo com o MEC, a média da redação do ENEM dos concluintes do ensino médio do ano de 2015, em comparação à média do último exame, em 2014, teve um declínio de 9,7%. Esse fato se deu, consoante o ex Ministro da Educação, Cid Gomes, porque a temática *Publicidade Infantil no Brasil* não foi discutida suficientemente nos meios sociais. A declaração do ministro, que também é a alegação de muitos participantes que não conseguiram obter um desempenho satisfatório na redação do ENEM-2015, é mais um motivo para atentarmos para os processos de pré-escrita das produções textuais, o que inclui a leitura de textos prévios e o conhecimento a respeito do tema que se vai escrever. Apesar do exposto, não devemos nos utilizar unicamente dessa justificativa para explicar tal fracasso, considerando que as médias das redações de exames passados também foram abaixo do satisfatório. Segundo o MEC, as médias da redação do ENEM, entre os anos de 2010 e 2011, tiveram um declive de, aproximadamente, dezessete pontos e no ano subsequente a média teve um aumento ínfimo. Do mesmo modo, ocorreu com as médias da escola alvo dessa pesquisa, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dona Nenzinha Cunha Lima, que

também teve um aumento ínfimo entre os anos 2012 e de 2013, como podemos constatar com a apresentação das tabelas abaixo

Tabela 1 - Média nacional, referente aos anos 2010, 2011 e 2012; e da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dona Nenzinha Cunha Lima, dos anos 2012 e 2013, da redação do ENEM.

Média Nacional				Escola Nenzinha Cunha Lima		
ANO	2010	2011	2012	ANO	2012	2013
MÉDIA	511,22	494,6	529,14	MÉDIA	467	475

Fonte: INEP

O mencionado fracasso, que está relacionado ao ensino escolar é, sem dúvida, uma explicação plausível para a incidência de médias baixas na redação do ENEM. Em conformidade com Patto (1999), o fracasso escolar obstina-se no decorrer da história da escola pública brasileira e as ações desenvolvidas com o propósito de superá-lo parecem estar imune. Apesar do fracasso ser comumente conexo a evasão e a repetência escolar, podemos afirmar que o fenômeno vai além do exposto, pois o fracasso também atinge aos que são anuídos nas *progressões continuadas*, conhecidas popularmente por *aprovação automática*, como também, é ocasionado pela carência de professores que não são formados adequadamente e pela desmotivação dos docentes ocasionada pela desvalorização salarial e ausência de materiais didáticos.

De acordo com o INEP, apesar das escolas privadas desde o início do exame manterem suas médias mais elevadas em relação às escolas de ensino público, na última edição do exame, em 2015, as escolas federais alcançaram médias superiores a das escolas privadas, conforme o apresentado na tabela abaixo:

Tabela 2: As médias nas provas do Enem dos alunos do 3º ano do ensino médio por rede de ensino.

Dependência Administrativa	Média da Redação
Federal	618,7
Privada	570,8
Municipal	458,2
Estadual	434,7

Adaptado: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/alunos-de-escolas-federais-tem-maiores-medias-nas-provas-do-enem.html>.

Ainda assim, as escolas estaduais e municipais mantiveram notas inferiores em relação às escolas privadas e federais. Mais uma vez se torna evidente que os colégios que recebem mais investimentos, inclusive no tocante à remuneração de professores, são as que obtêm as melhores médias. Além disso, as referidas aprovações automáticas, em que os alunos, apesar de não estarem aptos a avançarem por não terem absorvido as matérias de determinado ciclo, avançam para a série posterior, sendo assim, ignorado, deixado para trás, o que não foi aprendido pelo educando. Em relação a essa situação corriqueira nas escolas brasileiras, a USP, Unicamp e Centro de estudos e pesquisas realizaram uma pesquisa¹, com 10 mil professores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, com abordagem pautada na progressão continuada. E os resultados foram o seguinte:

Tabela 3: Resposta dos professores entrevistados sobre a progressão continuada nas escolas.

Não reconheceram um aumento do interesse dos alunos pelos conteúdos ministrados.	93,3%
Não verificaram uma diminuição dos problemas de indisciplina na escola.	95,5%
Apontaram a passagem dos alunos de uma série para outra sem domínio dos conteúdos ministrados.	91,9%
Consideram que este processo vem resultando em frustração dos professores.	91,2%

Fonte: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/TEXTO2.pdf>

A progressão continuada possui suporte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em sua seção III, Art. 32, inciso IV, parágrafo 2º

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Como podemos observar, a lei mencionada vai de encontro ao exposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que defende a educação como sendo um direito de todos,

¹ Pesquisa realizada pela Subseção do Dieese e Coletivo de Formação da Apeoesp e publicada na Revista de Educação nº 13, da Apeoesp, em maio de 2000.

visando o pleno desenvolvimento da pessoa, como também o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, diverge do que é trazido pelos PCN's, que defendem o desenvolvimento das competências para que o discente tenha subsídios para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Por esta ótica, a progressão automática, que segundo recomendação do MEC, deve ser utilizada até o 4º ano do ensino fundamental, vem sendo implantada nas escolas públicas de todo o Brasil, inclusive, no município de Campina Grande. Desse modo, conforme a própria pesquisa nos revela, a inserção desse sistema nas escolas, não tem contribuído para o aprendizado do alunado, ponderando que, como alegam 91% dos professores entrevistados, os discentes avançam para a série posterior sem possuir o domínio dos conteúdos ministrados, impossibilitando assim, o acesso do educando ao conhecimento.

No que se refere à correção da redação exigida no ENEM, é estabelecido que o candidato tenha o domínio de cinco competências presentes na Matriz de Correção do exame em questão. Cada competência totaliza a pontuação de 200 (duzentos) pontos, que - se for multiplicada ao número de competências, nesse caso 5 (cinco) - resulta na pontuação máxima, 1.000 (mil) pontos. As notas referentes a cada nível, de acordo com o INEP, são distribuídas da seguinte forma:

Tabela 4 - Níveis e pontuações referentes à prova de redação do ENEM.

NÍVEIS	PONTUAÇÃO
1- PRECÁRIO	40
2- INSUFICIENTE	80
3- MEDIANO	120
4- BOM	160
5- EXCELENTE	200

FONTE: INEP

Ainda se tratando da pontuação das redações do ENEM, existem três terminologias para designarem as redações nota zero, a seguir discriminadas: a) as que são “desconsideradas”, representada pela consoante D, cuja redação não corresponda ao que foi solicitado pelo exame, seja relacionado à estrutura - dissertativo-argumentativo - ou a temática; b) As redações em “branco”, representadas pela letra B, designa os textos inferiores a sete linhas e quando o participante não escreve na área destinada à redação,

sendo considerado insuficiente; c) Quando o texto está indecifrável na íntegra, com desenhos na folha destinada à escrita da redação ou, ainda, parte do texto deliberadamente desconectado do tema proposto (como os exemplos do caso da receita de macarrão instantâneo e do hino futebolístico), recebe a denominação de anulada, evidenciada com a letra A; d) Colocações que ferem os direitos humanos presentes no texto; e) Texto deliberadamente desconectado com o tema proposto.

Diante das considerações citadas, vimos que a redação do ENEM contempla cinco competências cognitivas. Estas visam ir de encontro ao ensino pautado na memorização dos conteúdos, priorizando assim, um ensino em que as habilidades cognitivas e reflexivas são, ou pelo menos deveriam ser, utilizadas no plano educacional. Assim, pode-se afirmar que o ENEM foi elaborado com o intuito de aferir as “[...] estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos” (BRASIL, 2005).

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006), há uma relevância em se formar leitores críticos, o que não deve ser considerado, apenas, para alunos do ensino médio. É algo que deve ser construído desde o início da vida escolar do aluno, para que o discente se torne crítico e reflexivo, pois, de acordo com os PCN’s irá contribuir para que o mesmo produza textos e consiga desenvolver vários temas, suscitando em um excelente desempenho linguístico e de letramento.

Segundo o *Guia do participante - redação do ENEM 2013*, o texto solicitado na avaliação discursiva do exame deve abarcar temas atuais referentes à ordem cultural, política, social e científica. No tocante aos aspectos de avaliação, estes devem ser alusivos às competências exigidas pelo ENEM, sendo interpretadas para uma situação singular da produção textual. Destarte, o quadro a seguir explicita cada competência redacional do referido exame, bem como seus respectivos níveis avaliativos.

Tabela 5 - Exposição das competências redacionais do ENEM e seus níveis.

COMPETÊNCIA		NÍVEIS
I	Demonstrar domínio da	1. Domínio precário da norma culta, com graves e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. 2. Domínio razoável da norma culta, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções

	norma culta da língua escrita.	da escrita, pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade. 3. Bom domínio da norma culta, com pontuais desvios gramaticais e de convenções da escrita. 4. Muito bom domínio da norma culta, com raros desvios gramaticais e de convenções da escrita.
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.	1. Desenvolvimento tangencial do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolvimento tangencial do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo argumentativo; ou desenvolvimento razoável do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 2. Desenvolvimento razoável do tema, a partir de considerações próximas do senso comum, e domínio precário do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 3. Desenvolvimento razoável do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 4. Bom desenvolvimento do tema, a partir de um repertório cultural produtivo e de considerações que fogem ao senso comum, e bom domínio do texto dissertativo-argumentativo.
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	1. Apresenta informações, fatos e opiniões precariamente relacionados ao tema. 2. Apenas apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes ao tema proposto, ou limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação. 3. Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, organizando-os e relacionando-os de forma pouco consistente em relação ao seu projeto de texto. 4. Seleciona, organiza e relaciona, de forma consistente, informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa do ponto de vista defendido em seu projeto de texto.
IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	1. Desarticulação das partes do texto. 2. Articulação precária das partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização dos recursos coesivos. 3. Articulação razoável das partes do texto, com problemas eventuais na utilização dos recursos coesivos. 4. Boa articulação das partes do texto, sem problemas graves na utilização de recursos

		coesivos.
V	Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não elabora explicitamente uma proposta e não fere os princípios dos valores humanos e da diversidade sociocultural. 2. Esboça algumas ideias que podem ser o núcleo de uma proposta, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 3. Elaborar proposta genérica de intervenção sobre a problemática desenvolvida, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 4. Elaborar proposta específica, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

FONTE: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/33/arquivos/Criterios_para_a_correcao_das_redacoes.pdf. Acesso em 15 Jan. 2015.

De acordo com os níveis referentes à primeira competência, *demonstrar domínio da norma culta da língua escrita*, se pode constatar que para se alcançarem resultados plausíveis na redação do ENEM, o primordial é obter o domínio formal da língua escrita, já que sem essa as outras competências são prejudicadas.

Em consonância com Saussure (1981, p. 23) “a língua é um fato social, no sentido de que é um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social”. De tal modo, podemos asseverar que o ser humano, antes de adentrar no âmbito escolar, já é um falante da língua, utilizando-se de vocábulos que são advindos de seu meio familiar, os quais o faz compreender o mundo a sua volta, bem como comunicar-se de acordo com o que necessita. No entanto, essa linguagem utilizada no âmbito familiar é diferenciada da ensinada nas escolas, avaliando que a linguagem informal, conhecida também por coloquial, está mais vinculada à oralidade, sendo empregada no cotidiano, em conversações, ou até mesmo em escritas, que não se exija a utilização das regras gramaticais da Língua Portuguesa. Por sua vez, a linguagem formal, também denominada de culta, é a linguagem tanto falada, quanto escrita, que está relacionada diretamente aos padrões linguísticos formais. Portanto, de acordo com os PCN’s (1998), o ensino da língua culta é fundamental para a inserção do aluno no meio social, por isso a escola tem o dever de colocá-los em contato com o ensino linguístico formal para que tenham a oportunidade de se tornarem cidadãos críticos, autônomos e reflexivos.

Apesar de muitas pessoas tenderem a escrever do mesmo modo que oralizam, é indubitável reconhecer que a fala e a escrita são processos que possuem suas peculiaridades.

Conforme infere Marcuschi (2008, p.208) “[...] não há equívoco mais inconveniente do que tratar a escrita como mera transposição da fala para o papel na forma gráfica. A escrita não é a representação gráfica da fala”. Desse modo, ao escrever a redação do ENEM se faz necessário que o aluno detenha-se às possíveis discrepâncias existentes entre a língua oral e a língua escrita, para que o discente não traga para o seu texto elementos típicos da oralidade. Segundo Fávero (2005, p.09), “a escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto”. Apesar das diferenciações entre ambas, não se deve pormenorizar a modalidade falada em face da língua escrita, pois cada uma tem sua magnitude de acordo com o uso que lhe é cabível .

A competência em questão preza pela escrita de acordo com os padrões da norma culta da Língua Portuguesa, o que inclui a sujeição do participante em relação às regras de concordâncias e regências, verbais e nominais, pontuação, flexão de nomes e verbos, colocações de pronomes oblíquos, grafia dos vocábulos e translineação, enfim, as regras da gramática normativa que compõem o sistema linguístico português - formal.

A segunda competência a ser apreciada na redação do ENEM é a compreensão do tema proposto. O participante ao escrever deve ter uma bagagem cultural considerável para desenvolver o texto satisfatoriamente. Destarte, é de suma importância que o discente, ao desenvolver o texto, compreenda as várias possibilidades de abordagem para um tema proposto, cabendo ao mesmo atentar para qual é o mais congruente e que, principalmente, não vá além do que é sugerido.

Ainda em se tratando do tema, como exemplifica o *guia de redação do ENEM 2013*, na proposta de redação do exame em 2012, muitos alunos abordaram, exclusivamente, o assunto mais amplo, *movimento migratório*, talvez até por falta de conhecimento em relação ao tema proposto, *imigração no Brasil, em específico do século XIX*. Por isso, pode-se dizer que houve uma abordagem superficial e parcial, denominado de tangenciamento ao tema, que se diverge de fuga ao tema e de acordo com o mencionado no guia (2013, p.15) ocorre “quando nem o assunto mais amplo nem o tema proposto são desenvolvidos”, ou seja, se distancia totalmente da temática proposta.

Outro ponto exigido pela competência em questão é o atendimento ao tipo textual, nesse caso, o de um texto dissertativo-argumentativo. O mesmo é considerado uma “criação” do âmbito escolar, que posteriormente foi inserido nos vestibulares, inclusive no ENEM.

Como se sabe, o dissertativo e o argumentativo são considerados tipologias textuais distintas, porém, com essa inovação advinda das escolas, compreende-se que o dissertativo -

argumentativo trata da junção de ambas. Sobre isto, Travaglia (1991, p. 49-50) diz que ao se escrever um texto dissertativo, o “enunciador se coloca na perspectiva do conhecer, na busca do refletir, do explicar, do avaliar, do conceituar, do expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações [...]”. Desse modo, assegura-se que é exigido do discente a exposição e explicação de suas ideias como meio de apresentar a tese que será defendida.

Em se tratando da argumentação, Garcia (2000, p.380) a define como sendo o ato de “Convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente”. Logo, o discente deve utilizar-se de argumentos válidos com intuito de defender a tese que foi exposta, para assim, persuadir o leitor.

A terceira competência contemplada pelo exame refere-se a como o discente seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista. Assim sendo, ao expor seus argumentos, o aluno deve fazê-lo de forma clara, objetiva e condizente com a realidade. Segundo o guia do participante do ENEM (2013, p. 18), tal competência “trata da inteligibilidade do texto, ou seja, da sua coerência, da plausibilidade entre as ideias apresentadas.” Portanto, é imprescindível que o participante organize suas ideias de forma sequencial e as selecione, de modo que o texto se torne compreensível e os vocábulos utilizados sejam adequados com o objetivo de evitar a ambiguidade no texto.

No que concerne a coerência, que deve ser priorizada na redação do ENEM, Beaugrande/ Dressler (*apud in* MARCUSCHI, 2008, p. 121) observa que a mesma “diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos”. Nessa perspectiva, compreende-se que um texto coerente é aquele que preza pelo encadeamento lógico das ideias que são expostas e, em consequência de tal organização, se torne compreensível. Por conseguinte, conforme afirma Marcuschi (2008, p.122) a “coerência não é uma propriedade empírica do texto em si, mas ela é um trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto.” Posto isto, podemos asseverar que o autor ao produzir um texto deve atentar para o que escreve, devendo manter as ideias do texto de forma lógica e sequencial com o propósito do texto não se tornar incongruente, comprometendo o entendimento do leitor.

Em consenso com Fávero (2006) um dos elementos essenciais da coerência é o conhecimento prévio, que abarca os níveis de conhecimentos linguístico, textual e de mundo.

Segundo a autora é devido à interação entre eles que, como aduz Fávero (2006, p. 73) “[...] o leitor/ouvinte constrói o sentido do texto”. Esses conhecimentos são essências para o processo de entendimento do leitor diante de um texto, como também para a escrita. Portanto, são elementos que devem ser conhecidos tanto pelo leitor, quanto pelo autor.

O conhecimento linguístico compreende a ciência, por parte do leitor e/ou autor, dos itens lexicais e gramaticais que compõem a língua que, se organizados da forma adequada, fará com que o encadeamento entre as frases se tornem lógico, logo, compreensíveis. Conforme o exposto por Kleiman (2009, p. 13), o mencionado conhecimento inclui desde o “conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento do vocabulário e das regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua”.

Em relação ao conhecimento textual, este se dá através da discriminação dos mais diversos gêneros e tipologias textuais. O conhecimento no que se refere à classificação e à estrutura dos textos, auxiliará o autor na escrita de uma produção, como também, segundo Fávero (2006), permitirá que o leitor/ouvinte compreenda o texto satisfatoriamente.

O conhecimento de mundo, por sua vez, também denominado de conhecimento enciclopédico, é o adquirido tanto formalmente, através de informações obtidas por meio de estudos científicos, quanto informalmente, o que inclui os conhecimentos contraídos por intermédio do senso comum e pela experiência de vida de cada indivíduo em dada sociedade. O conhecimento aludido é imprescindível para a compreensão de um texto, como também para a escrita de uma produção, pois, muitas vezes, ao escrevermos, necessitamos de nos reportarmos a fatos já ocorrentes para trazer veracidade ao que está sendo escrito. Tornando-se, do mesmo modo, essencial que o leitor conheça a respeito de tais fatos presentes no texto, para que o entendimento dele não fique comprometido.

No que se refere à quarta competência do ENEM, que trata dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, são conjecturados os meios utilizados para manter a estrutura formal e lógica de um texto. Tais mecanismos linguísticos são considerados de suma importância para a estruturação do texto, pois permite o encadeamento entre as ideias de forma lógica e sequencial, esquivando-se assim, de frases fragmentadas, o que compromete a estrutura lógico-gramatical de um texto, tornando-o incoerente.

Para que tal defluência textual ocorra de forma plausível é necessária a utilização de elementos coesivos, como os advérbios, conjunções, preposições e pronomes relativos, possessivos, pessoais e demonstrativos.

Segundo Marcuschi (2008), a coesão foi vista por muito tempo como um fenômeno típico da superfície textual, mas, como veremos adiante, essa construção conceitual errônea de coesão será desconstruída a partir das acepções defendidas por Marcuschi e Fávero.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 99), “Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência do texto, seja por recursos conectivos ou referencias”. Para Fávero, além dos recursos mencionados, a coesão pode ocorrer pelos modos recorrencial e sequencial. Em vista disso, inferi-se que os recursos conectivos se referem a conjunções que interligam os termos de uma oração, estabelecendo assim, um encadeamento harmonioso. Já em relação ao recurso referencial, consoante Fávero (2006, p.18) “constitui um primeiro grau de abstração: o leitor/alocutário relaciona determinado signo a um objeto tal como ele o percebe dentro da cultura em que vive”, quer dizer, trata-se da utilização de pronomes, advérbios, artigos ou vocábulos para referir-se a palavras ou termos colocados anteriormente no texto com o propósito de não se tonarem repetitivas. Segundo a autora, a Coesão referencial pode ser obtida por *substituição* ou por *reiteração*. A coesão por substituição, de acordo com Fávero, ocorre “quando um componente é retomado ou precedido por uma pro-forma”. A pro-forma que a autora se refere são os elementos gramaticais representantes de uma categoria, podendo elas serem pronominais, verbais, adverbiais ou numerais, como, por exemplo, se uma oração é colocada da seguinte forma: “*Elaine e Vera* são lindas. *Ambas* são modelos”. O vocábulo “ambas” se trata de uma pro-forma numeral, que foi utilizada para “substituir” as palavras Elaine e Vera, com o propósito de não se repetirem.

A Coesão por reiteração, consoante Fávero (2006, p.23), “é a repetição de expressões no texto”, possuindo as expressões iteradas a mesma referência. A reiteração pode ocorrer pela *repetição do mesmo item lexical; pela utilização de sinônimos ou por hiperônimos e hipônimos; por expressões nominais definidas*, que ocorre por meio do conhecimento de mundo do escritor, o exemplo exposto pelo autor em relação a essa classificação é o referenciamento a Machado de Assis que também é conhecido por ser o “maior escritor brasileiro”, “mestre” e “bruxo de Cosme velho”; e por fim, por *nomes Genéricos*, que “são os nomes gerais como ‘gente’, ‘pessoa’, ‘coisa’, ‘negócio’[...]” (FÁVERO, 2006, p.25).

A segunda Coesão analisada é a recorrencial. De acordo com Brown e Yule (apud FÁVERO 2006, p, 26) a mesma institui “um meio de articular a informação *nova* (aquela que o escritor/locutor acredita não ser conhecida) à *velha* (aquela que acredita conhecida ou porque está fisicamente no contexto ou porque já foi mencionada no discurso).” A reminescente coesão pode dar-se por *termos, paralelismo, paráfrase* e por *recursos fonológicos*. No entanto, nos deteremos à explicação das três primeiras, por ser a última mais

recursiva em textos literários. A recorrência por *termos* ocorre quando a repetição dos vocábulos possui a função de enfatizar e intensificar o que se pretende. O *Paralelismo*, de acordo com Fávero (2006, p.27), sobrevém “quando as estruturas são reutilizadas, mas com diferentes conteúdos”. Nesse caso, o paralelismo se dá pela repetição das estruturas de um texto, podendo o conteúdo ser ou não recorrente. Já a *Paráfrase*, advém pela escrita de um texto tendo por base outra produção que já fora escrita, desse modo, o novo texto conterà novos vocábulos e até mesmo uma nova forma de escrita, porém as ideias principais do texto base se conservaram. Segundo Fuchs (apud FÁVERO, 2006, p.28), a paráfrase ocorre pela reformulação qual “bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não, se restaura o conteúdo de um texto-fonte, num texto derivado”.

Por fim, se tem a Coesão sequencial, que compreende a relação semântica ou pragmática, permitindo o encadeamento entre os elementos textuais corroborando, de acordo com Fávero (2006) para que o texto progrida, fazendo caminhar o fluxo de informações. A referida coesão pode subdividir-se em sequenciação temporal ou por conexão. Aquela, conforme assegura Mira Mateus et alii (1983, p. 197 *apud* FÁVERO, 2006, p. 33) ocorre por “satisfazer as condições conceptuais sobre localização temporal e ordenação relativa que sabemos serem características dos estados de coisas [...]”. Já esta, abrange a subordinação e interdependência existentes entre as proposições de um texto, o que segundo o autor, ocorre através de operadores do tipo lógico, operadores discursivos e pausas.

Os operadores do tipo lógico, conforme o próprio nome sugere, é a função que tem como fito manter o vínculo lógico entre os períodos de um texto, o que se difere dos operadores discursivos, que de acordo com Fávero (2006, p.35), tem “por função estruturar através de encadeamentos, os enunciados em textos, dando-lhes uma direção argumentativa, isto é, orientando o seu sentido em dada direção”. Por fim, se tem as pausas que são representadas na escrita pelas pontuações em substituição aos conectores frásicos, podendo ainda apontar relações díspares, o que pode ser melhor compreendido através do seguinte exemplo: “A lei do bafômetro é eficiente; os policiais colaboram para que os que não a cumprem sejam punidos”. A partir dessa oração, podemos ressaltar que a pontuação ponto e vírgula (;), poderia ser substituída por um conector, nesse caso a conjunção porque, sem comprometer a estrutura lógica do texto.

A quinta e última competência da redação do ENEM trata-se de uma proposta de intervenção para o problema que fora apresentado pelo participante em um primeiro momento. Tal proposta deve manter nexos com a tese apresentada, bem como com os argumentos expostos. Além da apresentação da proposta, que será ponderada pelo

conhecimento de mundo do discente, este deve evidenciar, adequadamente, os meios como a mesma será realizada. Dessa forma, pode-se inferir que as propostas de redações vêm sempre acompanhadas de textos de apoio com o propósito de acionar os conhecimentos de mundo do discente, estes que muitas vezes são prejudicados por se limitarem aos poucos textos lidos e, conseqüentemente, pelo baixo letramento dos discentes.

As propostas de redação para serem consideradas profícuas devem estabelecer uma relação com a realidade, atendendo assim, às seguintes indagações: Como? O quê? Quem irá fazer? O que possibilitará um vínculo de exequibilidade da proposta, acarretando assim na possibilidade efetiva da mesma ser realizada. No entanto, propostas vagas, incoerentes e inconsistentes, bem como as que vão de encontro aos preceitos dos direitos humanos, além das que transgridem os valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural, não serão contemplados na redação do ENEM.

1.3 O Letramento e a Redação do ENEM: uma relação nem sempre harmônica

O presente capítulo tem como escopo estabelecer uma relação entre os níveis de letramento e a redação do ENEM, que, como o subtópico sugere, nem sempre é uma relação harmônica, pois, diferente da redação do exame, que preza por um único modelo textual, o dissertativo-argumentativo; o letramento, por ser mais abrangente, abarca todas as práticas sociais. Sendo assim, pelo enfoque que é dado pela escola no ensino do dissertativo-argumentativo, por ser o que é exigido no ENEM, os discentes se distanciam das tão importantes práticas de letramento.

O vocábulo Letramento foi trazido à luz na década de 80 pela linguista Mary Kato em sua obra *No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. A partir daí o Letramento, que é considerado a capacidade que um indivíduo possui em dominar a escrita e saber como e quando utilizá-la em diversas situações sociais, começou a ser inserido no âmbito educacional brasileiro. De acordo com Kleiman (2005, p.21) o termo letramento é utilizado “para referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita.”.

Desse modo, com o propósito de facilitar o processo de ensino aprendizagem, a escola deixou de considerar, em termos de uso da escrita, apenas as práticas escolares, permitindo aos alunos adquirirem novas competências e habilidades no que concerne às práticas de escrita que fazem parte da vida social. Diante do exposto, Garcez (2010, p. 14) sugere que

O texto somente se constrói e tem sentido dentro de uma prática social. Assim, o que mobiliza o indivíduo a começar a escrever é a motivação, é a razão para escrevê-lo; emitir e defender uma opinião, reivindicar um direito, expressar uma emoção ou sentimento, relatar uma experiência, apresentar uma proposta de trabalho.

Neste sentido, pode-se afirmar que a motivação é uma ferramenta fundamental para a escrita de um texto, fazendo-se necessário à existência de um objetivo para que se possa produzir determinado gênero de acordo com o contexto em que o aluno está inserido.

No tocante às aulas de redação, estas devem associar-se ao ato de escrever como algo ligado às instâncias sociais, para que assim, como os PCN's (2001, p. 34) sugerem, o discente possa compreender o mundo à sua volta, entrando em contato com os vários textos que circundam a vida em sociedade. Destarte, é indubitável considerar que a esfera comunicacional em que o discente está inserido, como também o conhecimento de mundo adquirido por este no decorrer de sua existência, são um grande influente para a construção da escrita do educando. É o que afirma Soares (2000, p. 72) ao assegurar que o "Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social."

Consoante Kleiman (1995) o termo letramento não é exclusivo do âmbito escolar e tem como intento fazer com que os discentes se aprofundem nas práticas sociais que abarcam a leitura e a escrita. Assim, os alunos, além de dominarem o código alfabético, devem saber se comunicar diante das mais diversas situações sociais. Dessa forma, pode-se aduzir que o termo letramento é mais abrangente, como enfatiza Scribner (1984 *apud* SOARES, 2000, p. 73)

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura, ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas.

Conforme assegura Soares (2000, p.39), o termo letramento surgiu para designar as exigências que a sociedade necessita no que concerne às práticas sociais que fazem parte do cotidiano e que estão relacionadas à leitura e escrita, permitindo assim, que o indivíduo compreenda o uso dos vocábulos nos mais diversos contextos, bem como os mais variados tipos de textos presentes na sociedade, o que de acordo com os PCN's correspondem "à

primeira e talvez a mais importante estratégia para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual" (PCN, 2001, p. 55).

De acordo com Kleiman (1995), é de suma importância que o educador seja capacitado e esteja sempre se atualizando para corresponder às mudanças ocorrentes na sociedade. A autora ainda enfatiza quais são as etapas que um “professor letrado” deve seguir. A saber: estar sempre ciente das novas práticas sociais que estão presentes na vida dos alunos, amoldando-as ao que será trabalhado em sala de aula, para que assim os discentes estejam sempre em contato com as práticas sociais atuais; incentivar os discentes para que os mesmos possam praticar socialmente tanto a leitura quanto a escrita; engendrar ações com o intento de ensinar como a escrita pode ser utilizada nos mais diversos contextos sociais; utilizar-se da leitura e da produção textual de diversos gêneros como meio de desenvolver no discente habilidades relacionadas à escrita e leitura no âmbito social; considerar o conhecimento empírico dos alunos, avaliando-os de forma individual; realizar uma avaliação atendendo à pluralidade de vozes, considerando, assim, a bagagem cultural de cada aluno; ser, além de professor, um constante aprendiz, ativando o seu intelecto; e, por fim, deixar de utilizar metodologias repetitivas, descontextualizadas, reconhecendo a importância do letramento.

Apesar de algumas práticas de letramento serem minimizadas no âmbito escolar, é válido salientar que a sala de aula precisa e deve ser o espaço que possibilite ao aluno o contato com essas práticas, para que assim eles compreendam a funcionalidade de cada texto. Conforme afirma Cafiero (2010, p. 88) a escola deve assumir o compromisso de "possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente".

Consoante com os PCN's (2001, p. 34) “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno”. Viabilizando assim, que os discentes interajam com as mais diversas práticas sociais, utilizando-se da escrita e da leitura como um meio para se tornarem indivíduos críticos e democráticos.

Conforme o exposto, pode-se afirmar que, ao contrário do que é sugerido pelos PCN's, nas aulas de Língua materna do ensino médio, o docente almeja, principalmente, “treinar” os discentes para que os mesmos obtenham notas satisfatórias na redação do ENEM. Assim sendo, é trabalhado com mais afinco, em sala de aula, o dissertativo-argumentativo, por ser o requisitado nas avaliações discursivas do já referido exame. Tal desprezo dos professores pelo ensino dos mais variados textos presentes no âmbito social resulta na impossibilidade de o aluno relacionar-se de modo satisfatório com as diversas práticas sociais, resultando assim, no que é comumente visto nas escolas, alunos com baixo nível de letramento.

1.4 Redação ou produção textual? Eis a questão.

A palavra Redação teve origem no final da década de 70 para designar tal modalidade que foi inserida, obrigatoriamente, nos vestibulares após o decreto federal nº 79.298, de Fevereiro de 1977. A partir daí as redações passaram a ser “ensinadas” no âmbito escolar com a finalidade de prepararem os discentes para ingressarem no ensino superior. Ao contrário da redação, a terminologia produção textual começou a ser empregada pelos profissionais da área de ensino anos mais tarde, com o propósito de aduzir uma nova concepção de ensino aprendizagem, que se baseava na inserção, dos mais diversos textos que circundassem a vida cotidiana dos discentes, na esfera educacional.

As “famosas” Redações Escolares são consideradas de suma importância para os discentes, não só pela nota atribuída, mas, principalmente, por serem cobradas nos vestibulares e no ENEM, possuindo um peso muito significativo para a inserção do alunado em um curso de nível superior.

O que muitos professores não sabem é que há distinção entre Redação e Produção Textual. Para Geraldi (2003, p.136), “nesta, produzem textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola.” Considerando a proposta aludida pelo autor, podemos inferir que a redação não abarca as práticas sociais, limitando-se no que é comumente abordado em sala de aula: a gramática, aspectos ortográficos e concordância, resultando em práticas não construtivas que são exigidas, dos alunos, como produtos desprovidos de objetivos, sentido e sem possuir uma funcionalidade social. Já as produções textuais são vistas como atividades tipicamente escolares, que seguem um padrão aceitável pelo docente e possuem como único objetivo, a obtenção de notas.

Quando se trata de redações, nota-se que as mesmas são consideradas produtos acabados, ou seja, não passam pelos processos necessários que antecedem à escrita. Sendo assim, muito comum nas escolas, a escrita como produto, em que a produção final do texto é o foco principal, que tem como objetivo, apenas, a obtenção da tão esperada nota, além das aglomeradas observações em vermelho com o propósito de “habilitar” os alunos, para que os mesmos possam atingir notas satisfatórias ao fazerem a redação exigida pelo vestibular e/ou pelo ENEM. Nesse sentido, consoante Oliveira (2010, p. 149) a redação escolar

[...] apresenta como gênero obrigatório porque o vestibular e o Enem exigem. [...] Em primeiro lugar, ela só circula na escola, em algumas instituições que a exigem em concursos públicos, aí incluídos o vestibular e o ENEM. Em segundo lugar, a redação é um gênero que os alunos escrevem sem saber exatamente para quem (só

sabem que é para alguém que irá avaliá-la) e para que propósito comunicativo (só sabem que é para ser avaliada).

Percebe-se assim, em linhas gerais que, na atualidade, praticamente todas as escolas trabalham de forma mais afínca a redação, o que consiste, principalmente, no ensino do texto dissertativo-argumentativo, por ser o mais solicitado nos concursos de vestibulares e no ENEM, não antepondo, assim, o ensino pautado nos diversos textos que circulam em sociedade e sem priorizar as etapas necessárias que antecedem a escrita. Isto posto, Buzen (2006, p.149), sugere que “os alunos não deveriam produzir “redações,” meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extra-escolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar”.

É necessário, ainda, que compreendamos o ler e o escrever como atos pertencentes ao mesmo processo cognitivo, já que de acordo com Garcez (2001, p. 23) “nossa forma de ler e nossas experiências com textos de outros redatores influenciam de várias maneiras nossos procedimentos de escrita”. Desse modo, o texto deve ser entendido como processo, sendo necessária a divisão por etapas de produção. No entanto, como podemos observar nas “aulas de redação”, a prática de produção textual tem se pautado na escrita dos textos sem os momentos que antecedem a escrita. Nesse sentido, Antunes (2006, p.167) reporta-se à escrita como sendo

[...] uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente escrever.

Logo, devemos compreender o ato de escrever como algo complexo em que, antes da escrita, é necessário que seja realizado com os discentes, pesquisas, discussões, reflexões e a leitura prévia de textos que abarquem a proposta. Diante do exposto, pode-se afirmar que para o êxito da escrita de um texto, não se faz mister, tão somente, os conhecimentos linguísticos e gramaticais que os professores tanto prezam. De acordo com Antunes (2006, p.168), escrever engloba “uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística”.

Nesta perspectiva, é inegável reconhecer que os alunos apresentam uma grande dificuldade em escrever a respeito de determinada temática. Isso ocorre por não terem contato prévio com textos que abordem o tema proposto na produção textual. Desse modo, a primeira das etapas que deve ser considerada no processo da escrita de um texto são as leituras prévias,

que têm como intento fazer com que o aluno entre em contato com a temática e possa deparar-se com os mais variados posicionamentos, possibilitando que o discente discorra sobre o assunto com mais facilidade, já que, quando este não tem o que escrever, por não ter conhecimento em relação ao tema, fica desmotivado a fazê-lo. E, quando o faz limita-se apenas a cumprir a tarefa imposta e, conseqüentemente, obter a nota. Como afirma Evangelista (1998, p.121)

[...] ninguém escreve bem sem ter o que dizer, sem saber alguma coisa sobre o assunto de que deverá tratar. Muitas vezes, por não ter conhecimento suficiente sobre o tema, o aluno vê como única saída tentar “enrolar” o leitor: dispondo de poucos dados e sem tempo para amadurecer uma opinião pessoal, é realmente muito difícil armar uma argumentação consistente, capaz de convencer o interlocutor.

Outro aspecto que deve ser apreciado ao solicitar que o discente produza um texto são os objetivos, o que na maioria das vezes não acontece, ponderando que a intenção de parte significativa dos docentes são, apenas, conferir uma nota ao texto. Assim sendo, os alunos permanecem em uma zona de conforto, construindo textos padronizados, com um único objetivo, o de atenderem a expectativa do professor e, assim, obterem uma pontuação satisfatória. Esses objetivos, propostos pelos PCN's e defendido por Geraldi (2003), consideram que para elaborar uma produção textual, se faz mister que o discente possua “uma razão para dizer o que se tem a dizer”.

Assim, o aluno, ao produzir textos, deve ser visto como o detentor de sua produção, o que segundo Buzen (2006, p.149) importa dizer que o mesmo deve ter o que dizer, razões para dizer o que tem a dizer, assumir-se como sujeito para dizer o que diz; escolher estratégias para dizer; e saber para quem escrever, o que nem sempre ocorre, fato que gera com efeito textos superficiais, sem nenhum fim útil. De acordo com Antunes (2009, p.89), “[...] as redações escritas para “ninguém”, numa mutilação ostensiva do outro sujeito que integra a atividade comunicativa, só podem resultar no desinteresse e na ineficácia de que somos testemunhas, na maioria dos casos.”

O discurso da tradição, em conformidade com Sercundes (2001), compreende a escrita como produto por abordá-la como consequência de um dom. Nessa perspectiva, o aluno escreve por possuir uma habilidade inata, “[...] fruto de uma emoção, de um momento de inspiração” (FIAD E MAYRINKSABINSON, 2001, p. 57). Essa concepção de escrita, é nociva para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois, como alega Rocha (*apud* LINO E SILVA, 2010, p. 102) a concepção - discurso da tradição - “[...] quando aplicada na escola, inspira a realização da produção textual sem atividades de preparação, tais como o estudo de

uma temática, o estudo das características do gênero a ser produzido e a definição do interlocutor e do suporte”. Atividades essas, que compreendem a escrita como processo e de fato auxiliam o educando na escrita de um texto.

A escrita como processo tem adotado as contribuições das teorias textuais, cognitivas e sociocognitivas em que são consideradas para a produção textual o contato do indivíduo com os mais diversos modelos de textos que estão presentes na sociedade, bem como o seu conhecimento de mundo, das tipologias textuais e da própria língua. Diferentemente da escrita como produto, na escrita como processo, a aprendizagem não se dá pela memorização dos elementos que compõem a língua, mas sim pela vivência constante do estudante com a heterogeneidade de textos, o que acarretará na internalização paulatina de tais elementos.

1.5 Reescrita da redação: fazer o que, por que, e como com o texto produzido?

A reescrita dos textos produzidos é outra etapa que deve ser considerada em relação às produções textuais, por ser um meio de o discente analisar a língua como um todo, além de poder estruturá-la de uma forma reflexiva. Ainda assim, é de grande importância que o discente se identifique como sendo o autor de sua produção, considerando que a importância da reescritura está no diálogo existente entre o autor e o texto produzido.

Segundo Bakhtin, (1997, p. 289-290) o enlace entre o “eu-escritor” e o “tu-escritor” é denominado de “cadeia da comunicação verbal”, em que o discente interage com o seu texto, possibilitando que o mesmo possa atender as sugestões propostas pelo professor de forma significativa. Nesse caso, de acordo com o autor (BAKHTIN, 1997, p. 290), o aluno “concorda ou discorda, completa, adapta, apronta-se para executar” o que foi sugerido como correção pelo docente, adotando assim o que Bakhtin (1997) denomina de atitude responsiva ativa.

Nas aulas de redações, os erros identificados pelos docentes, por estarem mais fáceis de serem visualizados, são os erros de coesão e os de gramática, fazendo assim, com que o texto do aluno se resuma a um aglomerado de “correções” em vermelho. Neste ponto, Antunes (2006, p. 165) afirma que “avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto”.

Neste sentido, é indubitável reconhecer que a reescrita contribui para que os educandos tenham um posicionamento crítico em relação à sua própria escrita, atentando para suas dificuldades referentes à competência linguística, que podem estar relacionadas a

elementos linguísticos, o que abrange o léxico e a gramática; e aos elementos de textualização, que abarcam coesão, coerência, informatividade, etc., permitindo assim, a superação de tais inadequações, o que é contemplado por uma perspectiva dos PCN's

O objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ter procedimentos de revisão [...]A seleção deste tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. (MEC, 1997, p.47-48)

Dessa forma, pode-se dizer que o método de fazer observações no texto solicitando que o discente o entregue com as correções superficiais impostas pelo professor é completamente ineficiente. Reconhece-se que tais “retificações” não permitem que o aluno possa refletir em relação a sua escrita, não admitindo, assim, que ele seja o autor do seu texto. Isto exposto, é axiomático reconhecer que as sugestões propostas pelos docentes, para melhorarem o texto como um todo, são válidas. Porém, o que é inverossímil são os alunos se tornarem submissos a observações superficiais e mecanizadas que lhe são impostas, com o único propósito de “consertar” os erros mais aparentes do texto, sem estimular as habilidades cognitivas, reflexivas e o raciocínio do discente.

Do mesmo modo que se aprende a ler lendo e só se aprende a escrever, escrevendo, o discente, ao fazer a reescritura, quantas vezes forem necessárias, irá perceber que o texto pode ser modificado e que essa reescrita faz parte de um processo. Assim, o aluno - pelo contato que tem com os textos que produz e que, se necessário, conseqüentemente, com a reescritura - internalizará, paulatinamente, as regras que compõem um texto, sejam elas gramaticais, coesivas, de coerência, lexicais, e etc. Nesse sentido, como assegura Sercundes (1997, p. 89)

[...] partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento, estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e, conseqüentemente, aprender a variedade padrão e inteirar-se dela.

Ao contrário do que muitos pensam, escrever não é um trabalho instantâneo, mas sim um processo laborioso, em que para alcançar um texto profícuo exige-se a intervenção do docente, o que para os PCN's é fundamental. Portanto, não se pode deixar de considerar o professor como um mediador nas correções dos textos, porque é com os apontamentos feitos por ele que o discente será norteado para que assim, possa atentar para os possíveis erros. O trabalho do docente, nesse contexto, contribuirá para o desenvolvimento e planejamento de

atividades que façam com que o discente reflita em relação ao texto - seja a partir da reescrita do texto de modo singular, como através de análises coletivas de um determinado texto selecionado pelo professor.

2 GÊNEROS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS: DISTINÇÃO FUNDAMENTAL PARA A REDAÇÃO DO ENEM.

A distinção entre os termos tipologia e gêneros textuais é de suma importância, pois, para muitos, as referidas terminologias possuem uma relação sinonímica. Segundo Oliveira (2010, p. 77) os discentes, ao concluírem o ensino médio, possuem uma falsa crença que está relacionada “à ideia de que um texto é apenas narrativo, descritivo ou dissertativo. Isso se deve ao fato de eles não terem o conhecimento de dois conceitos importantes: tipos textuais e gêneros textuais.” Nesta lógica, é o que propomos neste capítulo, distinguir os gêneros textuais das tipologias sob a ótica de alguns autores, como Marcuschi e Bakhtin, avaliando que tal discriminação se torna imprescindível para que o docente, nas aulas de Língua materna, possa conduzir o trabalho com os educandos de forma plausível, tanto no que concerne à compreensão da leitura dos textos, quanto às produções textuais.

O termo gênero teve origem na cultura ocidental com os estudos realizados por Platão para designar os gêneros relacionados à literatura. No entanto, com o passar dos séculos houve uma abrangência em relação ao termo. Consoante Swales (1990, p. 33 *apud* MARCUSCHI 2002, p. 10), hodiernamente “gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

Apesar de ter sido Platão o precursor da expressão, foi o pesquisador russo, Mikhail Bakhtin, o primeiro a se utilizar da palavra gênero ao fazer referência às distintas modalidades de textos que utilizamos como meio de comunicação em situações do cotidiano. Para o autor, os gêneros sofrem constantes transformações com o passar do tempo. Por isso, ele assegura que “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo” (Bakhtin, 1997, p.106).

Bakhtin em sua obra: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2002) apresenta de forma clara e objetiva a sua visão a respeito da língua, ao afirmar que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo lado

psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada pela enunciação ou pelas enunciações. (BAKHTIN, 2002, p.123)

Assim, a partir da assertiva mencionada, pode-se deduzir que o enunciado, evento comunicativo concreto que advém de um determinado contexto, também concreto, é o objeto principal na teoria de Bakhtin. Tal objeto foi designado por ele de gêneros. Na perspectiva bakhtiniana o gênero é contemplado em uma abordagem enunciativo-discursiva com destaque na noção de enunciado e no processo de interação verbal. Para o autor, os gêneros são imensuráveis em relação a sua diversidade, por ser inesgotável a multiplicidade virtual da atividade humana. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Desse modo, por existir uma linha tênue entre os gêneros e as mais diversas práticas sociais, cabe à escola inserir em seu âmbito, atentando para as práticas sociais atuais, ações que proporcionem aos discentes conhecerem sobre a finalidade e especificidade de cada gênero, o que resultará no desenvolvimento dos alunos em saber se comunicar de forma mais congruente em cada situação comunicacional do cotidiano.

No tocante à classificação dos gêneros, segundo Bakhtin, os mesmos podem vincular-se a duas vertentes, a saber: os gêneros primários ou simples, e os gêneros secundários, conhecidos também por compostos. Como o próprio nome sugere, nos primeiros há uma interação verbal espontânea. Já os segundos estão vinculados às trocas culturais - principalmente a escrita - consideradas mais complexas. Segundo Bakhtin (1997, p.283), estes se tornam indispensáveis para qualquer estudo, não podendo ser desprezado, pois

ignorar a natureza do enunciados e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

Como se pode observar, para Bakhtin, o enunciado é a unidade de comunicação utilizada pelos sujeitos. Desse modo, é válido salientar que, no tocante à divisa do enunciado, a alternância dos sujeitos falantes se sobrepõe de forma equivalente aos mais variados gêneros, possuindo estes, segundo o autor, as mesmas propriedades do enunciado.

Assim como Bakhtin, o linguísta Marcuschi (2002, p. 22), considera que os gêneros “são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.” Isto posto, pode-se constatar que os gêneros possuem a função de organizar as atividades comunicacionais dos indivíduos de uma sociedade.

Recentemente, os gêneros textuais têm sofrido constantes alterações, em virtude das necessidades da sociedade e dos novos suportes em que eles circulam. Temos como exemplo célebre, o gênero carta, que antigamente era muito utilizado, mas que, com o advento de novas tecnologias, tornou-se inviável e o envio de um whats app, realizado através do aparelho de celular, se converteu em um meio mais eficiente e prático.

Em referência aos suportes, é válido ressaltar sua designação, considerando que um dos tópicos desse trabalho se deterá na análise de um suporte textual muito utilizado em sala de aula: Os livros didáticos de Português (Doravante LDP's). Segundo Marcuschi (2006, p.174), entende-se por suporte de um gênero, o “locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Dentre as classificações, apesar de algumas divergências, os livros se encaixam como sendo suportes convencionais, por serem, segundo o autor, elaborados com a função de portarem ou fixarem os textos. De acordo com Marcuschi (2006, p.179), apesar dos LDP's possuírem inúmeros gêneros, estes não são alterados em sua identidade, apesar de, ao serem transpostos, obterem outra função, o que o autor designa de *reversibilidade de função*.

Marcuschi (2002, p.19-20) ainda assegura que os gêneros textuais estão profundamente conexos à vida social e cultural, por serem fenômenos históricos que se particularizam mais por exercerem funções comunicativa, institucionais e cognitiva, do que por especificidades linguísticas e estruturais. Portanto, pode-se considerar que embora a forma nem sempre distinga um gênero, não deve ser ignorada, pois, apesar de não ser a regra, a maioria dos gêneros possuem a função determinada por sua estrutura, acabamento e pela relação verbal entre participantes, o que foi denominado de plano comunicacional por Schneuwly (2004, p.26).

Como já foi dito, em decorrência da origem, os gêneros foram, habitualmente, associados à literatura. Devido a esse fato, é comum os alunos incidirem no erro ao relacionarem o termo tipologia textual a textos lidos e requisitados pelos docentes nas aulas de redação. Sobre isso, Marcuschi (2008), em seus estudos, evidencia a diferença entre essas duas entidades. Acerca dessa questão o autor elucida que, diferente dos gêneros textuais, a tipologia

designa uma espécie de construção teórica (em geral uma seqüência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (...) Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (Marcuschi, 2008, p.154)

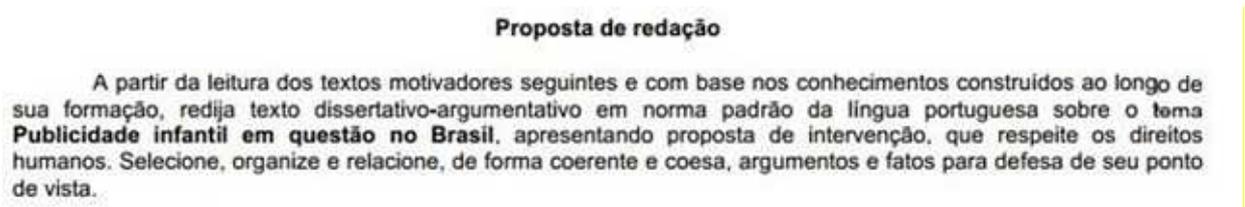
Já Cavalcante (2012, p.64), assim como Marcuschi, designa tipologia textual como sendo uma sequência textual, na qual seu conteúdo temático pode ser organizado através de sequências básicas, a saber: argumentativa, narrativa, explicativa, descritiva, injuntiva e dialogal. Por conseguinte, pode-se afirmar que a tipologia é considerada um meio de sistematizar o texto como um todo, em que impera peculiaridades linguísticas típicos de um determinado texto. No entanto, no caso do dissertativo - argumentativo a sistematização ocorre, não por uma única tipologia, mas sim, pelo uso dos tipos dissertação e argumentação, que no caso da redação do ENEM subsistem de forma adstrita.

Apesar da diferença existente entre gêneros e tipologias, não se pode afirmar que ambos não possuam uma relação. Como sugere Marcuschi (2008, p. 156), tanto os gêneros quanto as tipologias textuais “não subsistem isolados, nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento”. Portanto, de acordo com o autor, apesar de ser importante identificar cada instituto, é imprescindível reconhecer a relação complementar e integral existente entre ambos.

2.1 Dissertativo-argumentativo: Tipologia ou Gênero textual?

Em meio a tantas considerações e definições acerca de tipologia e gênero, permanece a indagação: O dissertativo-argumentativo, proposto nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio, trata-se de um gênero ou de uma tipologia? Se observarmos a folha da prova de redação do ENEM - 2015, como apresenta a figura abaixo, é solicitado, apenas, que se redija um texto, sem identificá-lo como sendo gênero ou tipo. Inclusive, os que elaboram as propostas de redação nunca se pronunciaram em relação a essa questão.

Figura 1 - Proposta de redação do ENEM 2015



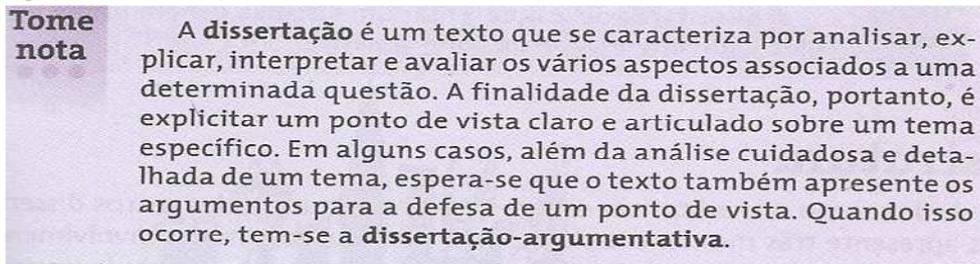
Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_2_07_AZUL.pdf

Para chegarmos à resposta do que se trata o Dissertativo-Argumentativo, vamos considerar a premissa do mesmo como sendo um texto, como aduz o próprio ENEM. De

acordo com Marcuschi (2008, p. 72) o texto é “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Ainda, segundo o autor, o texto é considerado uma unidade concreta que se materializa no gênero textual. Seguindo por esse viés, pode-se afirmar que o Dissertativo-argumentativo é um gênero textual. Porém, não nos deteremos apenas a essa concepção.

Em relação ao livro didático intitulado *Português - Contexto, Interlocução e sentido*, utilizado pela escola alvo de minha pesquisa, as autoras, Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Pontara, ao responderem o tópico: *Dissertação - Definição e usos* (2008, p. 479), elucidam que a dissertação trata da junção do texto dissertativo e o argumentativo, como se ambos fossem distintos e ao mesmo tempo complementares, quando necessário. Como podemos observar na exposição a seguir (ABAURRE, ABAURRE, PONTARA, p. 479, 2008).

Figura 2 - Elucidação do conceito de dissertação



FONTE: Livro Didático, Português – Contexto, Interlocução e Sentido, pág. 479.

Em seguida, as autoras do livro didático (2008, p. 479) afirmam que a dissertação é “considerada um gênero escolar porque é nesse contexto que aparece referida dessa forma, principalmente nas aulas de produção de texto do Ensino Médio”. Desse modo, podemos compreender que a dissertação recebe essa nova designação, gênero escolar, por ter originado-se nesse âmbito e pelo trabalho constante da escola com o referido gênero, devido a sua inserção nas provas redacionais dos vestibulares e, posteriormente, no ENEM. As autoras do livro didático supracitado ainda complementam que os textos dissertativos, além de serem trabalhados em sala de aula, também são utilizados em exames de vestibulares, o que faz do contexto de produção restrito ao âmbito escolar e dos vestibulares.

Seguindo essa perspectiva, Meurer (*apud* SILVA *in* LINO & SILVA, 2010, p. 15) assegura que a redação de vestibular se trata de um gênero textual por ser um “tipo específico de texto, caracterizado e reconhecido pela função específica, pela organização retórica mais ou menos típica e pelo contexto onde é utilizado.” Nesse caso, a redação do ENEM se adequa satisfatoriamente, considerando que o exame possui o “tipo específico”, nesse caso o

dissertativo-argumentativo, sendo caracterizado e reconhecida por uma função específica, como pré-requisito para o ingresso em uma universidade. Além disso, o ENEM possui uma organização retórica em decorrência do contexto em que é utilizada.

De acordo com a análise feita no livro em questão, foi observado que as autoras do LDP não se “arriscam” em escreverem Dissertativo-Argumentativo ao fazerem tais conceituações e considerações, apesar de ficar subentendido que seja do texto dissertativo - argumentativo a que elas se referem, pois as autoras inferem que o “gênero dissertativo” é típico do âmbito escolar e dos vestibulares, quando na realidade sabemos que é o texto dissertativo-argumentativo que vem sendo muito utilizado no vestibular do ENEM e, conseqüentemente, nas aulas de Língua materna. Isto posto, pode-se assegurar que pela designação dos gêneros textuais realizada por Marcuschi (2002), como já vimos no tópico desse trabalho intitulado: *Gêneros e tipologias textuais: Distinção fundamental para a redação do ENEM*, as autoras do Livro Didático consideram o dissertativo-argumentativo, como gêneros textuais por se manifestarem através de uma forma de ação social, por se manterem nesse âmbito com as mesmas características e por estarem situadas em comunidades de práticas sociais, nesse caso nas escolas e no ENEM.

2.2 O Dissertativo-argumentativo nos Livros Didáticos de Português

Os livros didáticos foram elaborados pelo Ministério da Educação - MEC e tiveram origem em 1985 com o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Posteriormente, em 1988, com o advento da Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 208, inciso VII, foi garantido ao alunado, em todas as etapas da educação básica, o material didático escolar, incluindo assim, o livro didático. Os LD's foram criados com o propósito, como alude Batista & Rojo (2005, p. 15), de “auxiliar no ensino de uma determinada disciplina”. Por serem considerados ferramentas típicas do domínio pedagógico, os livros didáticos sofreram constantes alterações com o passar dos anos, como sugere o PNLD, com o intuito de se adaptarem à realidade social hodierna, como também o de integrar em sua composição novas teorias de ensino-aprendizagem consideradas mais eficazes.

Posto isto, é indubitável afirmar que, com o advento dos livros didáticos houve, por parte dos professores, certo comodismo e submissão no que era trazido pelos LD's. Não existia a criticidade, pelo menos por grande parte dos docentes, em selecionar o que era bom ou não para o ensino. O que estava nos livros didáticos era seguido à risca, com a intenção de, muitas vezes, poupar o trabalho dos professores em planejarem as aulas e elaborarem

exercícios. Em decorrência do notório, pode-se asseverar que o docente foi perdendo paulatinamente seu espaço em sala de aula e dando espaço para os Livros Didáticos, que passou a ser o ditador das regras, “[...] uma vez que as suas aulas já vinham preparadas, dentro de uma realidade que nem sempre era a de seus alunos, e a sua obrigação era ‘cumprir’ um programa pré-estabelecido [...]” (ZANINI, 1999, p. 81).

De acordo com Bezerra (2002), os livros didáticos são considerados de suma importância para o âmbito escolar, por ser, na maioria das vezes, o único material de ensino/aprendizagem disponível nas escolas, tanto que o interlocutor dos educandos, ao invés de ser o professor, se tornou o autor do livro didático. De modo que, o docente permaneceu submisso ao que era posto pelo Livro didático, “[...] dificultando a interação com os alunos, e porta voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor” (BEZERRA *apud* DIONISIO & BEZERRA, 2002, p.35).

Não obstante o livro didático ser de suma importância no âmbito escolar, por ser um material didático auxiliar no trabalho do professor, não devem ser vistos como o único material utilizado na prática pedagógica do docente. O que significa dizer que o professor não deve se eximir de seu papel em sala de aula, como mediador ele deve analisar o que será ensinado aos alunos, se utilizando também de outros materiais didáticos. Pois, conforme Silva (1998) colige, os livros didáticos não devem ser impostos aos professores, mas sim, serem “destinados a informar, orientar e instruir o processo de aprendizagem”. (SILVA, 1998, p.13).

Devido ao fato do ENEM ter crescido gradativamente com o passar dos anos e, atualmente, ser praticamente o único meio de conquistar uma vaga em um curso superior, podemos observar nas “aulas de redações”, um enfoque maior, por parte dos educadores, no que é cobrado pelo exame. E isso se dá, conforme afirma Moraes (2011, p. 18) porque

Embora algumas universidades já apresentem propostas de produção de variados tipos de texto para avaliar a capacidade de escrita do aluno, o que se tem ainda de maneira predominante é a exigência de um modelo dissertativo argumentativo, em que um aluno deve defender um ponto de vista acerca de determinado assunto a fim de demonstrar, dentre outras coisas, sua capacidade de argumentar construindo um texto coerente.

Em se tratando dos livros didáticos não podia ser diferente, por serem considerados ferramentas típicas do domínio pedagógico, os mesmos se adaptaram a realidade social atual dos discentes. Quando averiguamos os LDP’s de anos passados, como o célebre livro didático *Português - Linguagens*, de William Cereja e Thereza Magalhães, não vemos capítulos que se dedicam com tanta veemência ao dissertativo-argumentativo, ao contrário dos LDP’s

atuais. Logo, podemos observar a discrepância, no tocante a abordagem do dissertativo-argumentativo, de um livro que foi elaborado antes e após as modificações realizadas pelo ENEM.

3 METODOLOGIA

Para a elaboração do presente trabalho foi adotada a pesquisa qualitativa. Consoante Giddens (2012) esta é realizada através do método misto, possibilitando assim, uma explicação e compreensão melhor e mais ampla do tema abordado. Além disso, o presente trabalho foi de cunho bibliográfico, com o intento de enriquecer o debate, por intermédio da leitura de artigos, publicações e livros relacionados ao tema e documental.

No tocante à coleta de dados, foram observadas oito aulas redacionais de Língua materna. As turmas escolhidas eram de 3º ano do ensino médio, pelo fato de ser a última série do ensino escolar, em que os alunos e os professores se preocupam com os assuntos atinentes ao exame redacional do ENEM. O estabelecimento educacional eleito para a análise dessa pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dona Nenzinha Cunha Lima, a mesma foi a escolhida por ser uma escola pública, o que era essencial para a realização dessa pesquisa, considerando que as escolas públicas, em específico as estaduais, são as que possuem as médias menos elevadas no ENEM². Ademais, por ter sido a escola em que eu cursei o ensino médio, permitindo, assim, que de algum modo eu pudesse contribuir através dessa pesquisa no sentido de fornecer dados, análises e propostas que poderão ser adotadas para um ensino mais qualificado e dinâmico que se adapte à realidade social atual, configurando, desse modo, em uma Pesquisa-ação, que possibilita ao pesquisador intervir na problemática social através da reflexão crítica das ações, como na busca de estratégias que visem encontrar soluções para os possíveis problemas evidenciados.

A pesquisa foi do tipo exploratória quanto ao seu objetivo, propondo uma estreita familiaridade com a problemática estudada, a fim de torná-la explícita, o que implicou num levantamento bibliográfico com base na realização de um estudo de caso, que abarcaram as entrevistas, os questionários, a observação das aulas de produção textual e a análise do LDP no que concerne o texto dissertativo-argumentativo.

Desse modo, num primeiro momento, convidei quatro professores da escola para participarem do projeto, sendo que, apenas, duas aceitaram, ambas do 3º ano do ensino médio, uma do período matutino e a outra do noturno. No entanto, no decurso da pesquisa, como

²Informação disponível no G1-Educação, no endereço eletrônico: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/08/escolas-publicas-sao-menos-de-10-entre-mil-com-maior-nota-no-enem.html>>. Acesso em: 15 de Out. de 2015.

estava muito próximo do ENEM, as educadoras utilizaram os horários que estavam reservados para o ensino de gramática e literatura para focarem no ensino de redação.

No decorrer do presente trabalho, em respeito ao direito dos sujeitos de se manterem anônimos, as turmas, bem como os docentes serão reconhecidos simbolicamente, conforme o apresentado na tabela abaixo:

PROFESSORA	TURMA	TURNOS	NÚMERO DE ALUNOS
P1	“A”	Matutino	20
P2	“B”	Noturno	18

As educadoras P1 e P2, informantes da presente pesquisa, são graduadas em Letras - Língua Portuguesa. A primeira possui mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), leciona há quatro anos em escolas públicas e privadas da cidade de Campina Grande-PB. A segunda possui especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e ensina há doze anos em escolas públicas e particulares também de Campina Grande.

No que concerne à coleta de dados, foram observadas oito aulas de redação em cada turma, cada aula com a duração de 50 minutos. Na turma “A”, as aulas aconteceram nas terças e quintas do final do mês de outubro, nos dias 21, 23, 28 e 30, e no início do mês de novembro, nos dias 4 e 6, do ano de 2014. As aulas nesta turma ocorreram todas vezes que compareci, sem nenhum imprevisto. Porém, na turma “B”, em que aulas aconteciam nas quartas e sextas, estivemos inúmeras vezes na escola, visto que, principalmente, às sextas feiras, raramente havia aula, algumas vezes pelo fato da professora não se fazer presente; outras, pelos alunos combinarem entre eles de não irem. Apesar do exposto, com muita paciência e persistência consegui assistir as oito aulas no período noturno, nos dias 29 e 31 de outubro; 5, 12 e 19 de novembro; e 3 e 5 de dezembro do ano de 2014. Em relação às entrevistas realizadas com as docentes, estas foram previamente estruturadas e gravadas sendo, posteriormente, escritas com o propósito de facilitar a análise; os questionários também foram anteriormente estruturados e aplicados aos alunos ao fim da penúltima aula observada, para que assim, se por ventura algum aluno faltasse, como de fato ocorreu, o questionário pudesse ser aplicado na última aula, tornando assim, o resultado da pesquisa mais completo por possibilitar a participação de todos os alunos.

Para melhor compreensão da análise que será realizada das aulas observadas, nas duas turmas de 3º ano do ensino Médio, será exposto um quadro com informações gerais das aulas ministradas pelas docentes P1 e P2.

Tabela 6: Detalhamento das aulas ministradas pela professora, P1, na turma A, do período matutino no ano de 2014.

DATA	AULA/HORAS	DETALHAMENTO DAS AULAS
21 de Outubro	1/ 50 min	A educadora iniciou a aula com comentários sobre a escrita do gênero Reportagem pelos alunos e solicitou a leitura de um texto sobre o tema Publicidade Infantil.
23 de Outubro	2/ 50 min	Explicação minuciosa sobre as matrizes do ENEM com exemplificações de redações escritas em exames anteriores.
28 de Outubro	1/ 50 min	Leitura de textos sobre a internet. Em seguida a docente entregou aos alunos duas propostas de redações para que eles pudessem escolher uma e começassem a escrever. A primeira era sobre a “amizade” e a segunda sobre “Viver em rede no século XXI”.
30 de Outubro	2/ 50min	A professora orientou os alunos individualmente no que eles haviam escrito em casa e também na escrita em sala de aula. A docente disse aos alunos que os mesmos ainda teriam as aulas de Letramento, à tarde, para concluírem e entregarem a redação.
4 de Novembro	1/ 50 min	A educadora entregou as redações com as propostas de reescrita. A priori ela fez uma correção coletiva enfatizando os erros mais cometidos nas redações. Em seguida, orientou os alunos, individualmente, na reescrita dos textos.
6 de Novembro	1/50 min	A professora levou para os alunos a correção dos textos reescritos para que alguns alunos fizessem a reescrita novamente. A docente também fez considerações a cerca de erros cometidos nas redações.

Fonte: Própria

Tabela 7: Detalhamento das aulas ministradas pela professora, P2, na turma B, do período noturno, no ano de 2014.

DATA	AULA/HORAS	DETALHAMENTO DAS AULAS
29 de Outubro de 2014	2/ 50 min	Aula destinada à escrita do texto dissertativo-argumentativo de tema bullying.
31 de Outubro de 2014	1/ 50 min	Aula destinada à escrita do texto dissertativo-argumentativo de tema bullying.
05 de Novembro de 2014	1/ 50 min	Aula destinada à escrita do texto dissertativo-argumentativo de tema bullying.
12 de Novembro de 2014	1/ 50min	Aula destinada à escrita do texto dissertativo-argumentativo de tema bullying.
19 de Novembro de 2014	1/ 50 min	Aula destinada à escrita do texto dissertativo-argumentativo de tema bullying.
03 de Dezembro de 2014	1/ 50 min	Aula destinada à escrita do texto dissertativo-argumentativo de tema bullying.
05 de Dezembro de 2014	1/50 min	Parte da aula foi destinada à escrita do texto dissertativo-argumentativo. Ao fim da aula a professora solicitou a entrega do texto para compor a nota do último bimestre.

Fonte: Própria

Em relação ao livro didático analisado, *Português: contexto, interlocução e sentido*, esse foi o escolhido por ser utilizado pela escola alvo dessa pesquisa. No referido LDP foi realizado um estudo da abordagem que este faz do texto dissertativo-argumentativo e uma avaliação a respeito dos processos pré e pós escrita, bem como das competências do ENEM presentes no livro didático. Contudo, é válido salientar que, além do livro adotado atualmente, também empreendemos uma breve análise no LDP utilizado anteriormente pela escola, *Português: Linguagens*, com o propósito de apresentar como os livros didáticos de Português traziam o dissertativo-argumentativo antes das reformulações do ENEM em comparação ao livro utilizado atualmente pelos alunos. No tocante as reformulações impostas pelo exame, as

que devem ser consideradas no presente trabalho são os fatos da nota do ENEM ter sido aderida como um meio de ingresso nas universidades públicas e por ser oferecido bolsas de estudos, através do PROUNI, aos que obtivessem as maiores notas no exame em questão. Tais reformulações são de suma importância para o nosso trabalho, considerando que foram elas que impulsionaram o corpo docente das escolas, o alunado, bem como os autores dos LDP's a se preocuparem com o estudo afincado do que é cobrado pelo exame.

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 Os Livros Didáticos de Português e o Dissertativo-Argumentativo: Uma questão a ser discutida

No que se refere à abordagem do texto dissertativo-argumentativo nos LDP's, optamos por, além de analisar o livro objeto de nossa pesquisa, *Português - Contexto, Interlocução e Sentido*, também explorar, brevemente, o livro: *Português- Linguagens*, apenas com o propósito de apresentar como os livros didáticos de Português traziam o dissertativo-argumentativo antes das reformulações do ENEM, em comparação ao livro utilizado atualmente pelos alunos. Assim, na averiguação do livro hodierno, pode-se observar a preocupação das autoras em abordarem o Dissertativo-argumentativo quando no início da seção do LDP as mesmas expõem o elucidado na figura abaixo.

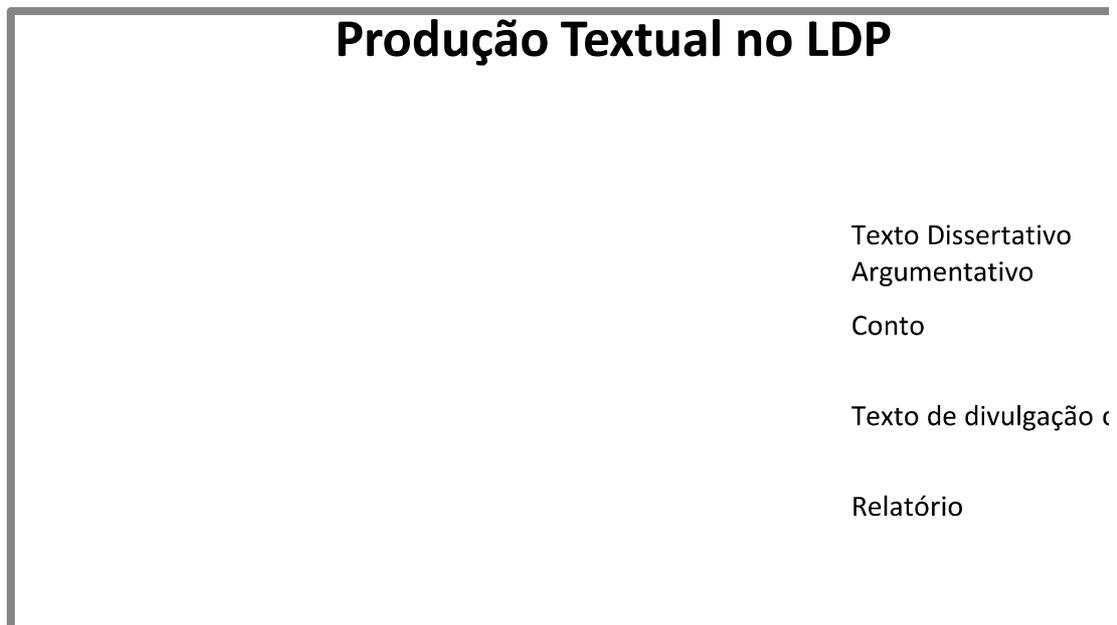
Figura 3 - Introito da unidade 8 - Exposição e argumentação nos vestibulares

As provas de redação das principais universidades brasileiras têm em comum a solicitação da produção de um texto dissertativo-argumentativo. Pela importância dada a esse gênero escolar nos concursos vestibulares, dedicamos uma unidade especialmente ao estudo das características estruturais da dissertação e à apresentação de diferentes estratégias para o seu planejamento, início e conclusão.

Fonte: Livro Didático, Português – Contexto, Interlocução e Sentido, p.475.

Ainda assim, pode-se constatar uma unidade na íntegra, subdividida em três capítulos, o que compreende, aproximadamente, 45% da seção referente à produção textual dedicada ao dissertativo-argumentativo. Como se pode conferir no gráfico abaixo

Gráfico 1 – Apresentação quantitativa de Produções Textuais presentes no livro didático *Português – Contexto, Interlocução e Sentido*.



Fonte: Própria

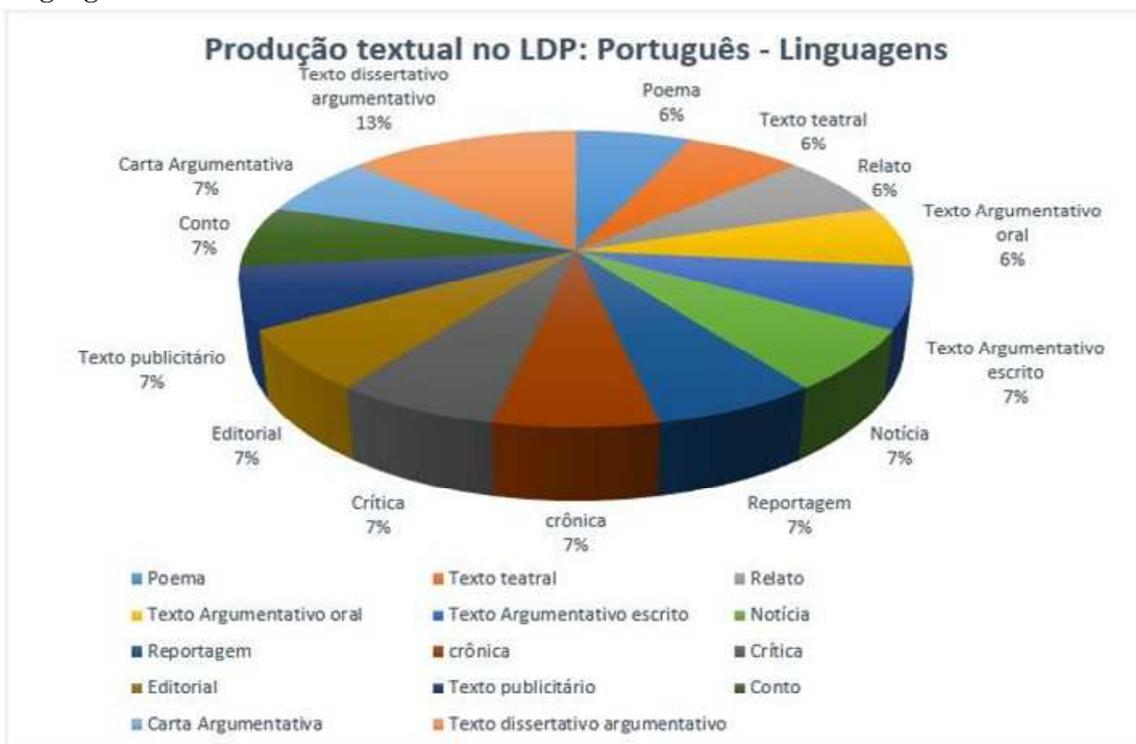
Já no que concerne ao livro, *Português: Linguagens*, utilizado anteriormente pela escola, apesar de Cereja e Magalhães abordarem o texto dissertativo-argumentativo, podemos observar que essa abordagem é feita de maneira mais sintética, ou seja, mais resumida, sem ater-se com tanta impetuosidade às peculiaridades típicas do texto dissertativo-argumentativo e aos processos de pré-escrita, como também, sem sugerir, após a produção do texto, a reescritura, assim como faz o livro utilizado atualmente pelos discentes, *Português- contexto, interlocução e sentido*.

Na introdução do capítulo, referente ao LDP *Português-Linguagens*, dedicado ao dissertativo-argumentativo, os autores já suscitam uma dúvida ao indagarem: Dissertação no vestibular - Dissertar ou argumentar? A resposta dada é que, apesar de a maioria dos vestibulares exigirem a produção de um texto dissertativo, na realidade, o que eles estão solicitando (mesmo que implicitamente) é um texto argumentativo, que também é denominado de dissertativo-argumentativo. Diante de tal exposição, é axiomático reconhecer a abordagem confusa e errônea que é realizada pelo LDP *Português-Linguagens*, ao abordar, a priori, que não existem diferenças entre o dissertativo e o argumentativo e logo, em seguida, afirmar que o texto dissertativo, conhecido também por dissertativo-argumentativo é “[...] um texto em que o autor analise e discuta um problema da realidade, defenda seu ponto de vista e, às vezes proponha solução” (Cereja e Magalhães, 2003, p. 445).

Em relação à colocação dos autores, sabe-se que o dissertativo e argumentativo são tipologias textuais que se divergem. O primeiro por seu caráter expositivo em relação a um tema, e o segundo pela persuasão que o escritor deve ter para convencer o leitor de uma tese ou ponto de vista. Pertinente a designação dada pelos autores do livro em questão, podemos constatar um equívoco no que tange ao fato dos mesmos proporem que a solução em um texto dissertativo ou dissertativo-argumentativo é facultativo, quando sabemos, pelo que o ENEM impõe, esse texto deve ter, por obrigatoriedade, uma proposta de intervenção para um problema que fora evidenciado na construção do texto.

No que se refere à presença do texto dissertativo-argumentativo no livro *Português-linguagens*, podemos evidenciar que, apesar de ser volume único, o que significa dizer que o mesmo é utilizado pelas três séries do ensino médio, o texto dissertativo-argumentativo possui um enfoque maior em relação aos demais gêneros presentes no LDP, embora, se cotejado ao livro adotado atualmente pela escola, se torna ínfima e breve sua abordagem referente ao texto dissertativo-argumentativo. Como podemos evidenciar com a exposição do gráfico abaixo, o livro didático mencionado possui uma gama de gêneros, o que possibilita ao docente, como recomendam os PCN's (2001), trabalhar no âmbito escolar com a diversidade textual, considerando que esse espaço deve estar a serviço da expansão e do conhecimento letrado do aluno.

Gráfico 2 – Apresentação quantitativa de Produções Textuais presentes no livro didático *Português-Linguagens*.



Fonte: Própria

Realizado o breve comparativo entre os livros já mencionados, a partir daqui nos deteremos, apenas, à análise do livro didático adotado atualmente pela Escola Estadual Dona Nenzinha Cunha Lima, *Português-contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Pontara.

Ao verificarmos o Programa Nacional do Livro Didático, bem como os LDP's recentes, inclusive o livro acima citado que será objeto de análise desse trabalho, podemos constatar que o termo produção textual foi integrado a estes. Nos guias, referentes ao PNLD, são trazidas considerações acerca do que se é esperado na composição dos livros. Por conseguinte, averiguamos que o PNLD, no que se refere à produção de textos, assim como os PCNS, sugere o trabalho com a escrita, sem deixar de lado a questão social, sendo assim, o escrever deve estar relacionado aos textos que circundam em sociedade, o que significa dizer que o livro deve abordar os mais diversos tipos e gêneros textuais devendo, assim, atentar para suas particularidades. A respeito do exposto, Rangel (*apud* BEZZERA e DIONISIO, 2002, p.19) infere que se trata de uma das medidas imposta pelo PNLD, ou seja, trata-se de saber se o LDP “oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais representativa do mundo da escrita”.

Além disso, como já vimos em um dos tópicos anteriores, a escrita deve ser entendida como um processo e não como produto. Para que a escrita seja ponderada sob uma perspectiva processual é necessário uma preparação inicial à solicitação da produção de um gênero textual, para que o discente tenha conhecimento em relação à estrutura do gênero que será requerido e da temática que será abordada. Posto isto, para Sercundes (2000), a escrita como processo envolve várias fases, sendo a preparação inicial e a reescrita textual, as consideradas quando se trata da escrita como processo no âmbito escolar.

Desse modo, os livros, ao trazerem a propositura de uma produção textual, devem evidenciar as etapas que antecedem a escrita, para que assim, o discente possa ter condições de escrever. Para Mattoso (2001, p. 61), “[...] qualquer um de nós senhor de um assunto é, em princípio, capaz de escrever sobre ele. Não há um jeito especial para a redação, ao contrário do que muita gente pensa. Há apenas uma falta de preparação inicial [...]”. É a respeito dessa “preparação inicial” que estamos nos referindo ao reportarmos aos processos que antecedem a escrita. E quando mencionamos o livro Didático analisado podemos asseverar que o mesmo possui uma linearidade sequencial ao tratar do dissertativo-argumentativo, iniciando com a apresentação conceitual e, paulatinamente, expondo os processos que antecedem a escrita, para assim, solicitar a escrita de um texto dissertativo - argumentativo.

Como já foi exposto, a unidade 8 – Exposição e Argumentação nos vestibulares, é subdividida em três unidades, a saber: Texto Dissertativo Argumentativo I – Definições e usos; Texto Dissertativo Argumentativo II: Elaboração de um projeto; Texto Dissertativo Argumentativo III: a introdução e a conclusão. Pela designação das unidades, como também pela análise realizada, as autoras se preocupam com as etapas que antecedem a escrita. Em um primeiro momento, elas trazem a conceituação, as características, estrutura, a finalidade, o meio de circulação, o perfil de seus leitores, bem como os usos mais típicos desse texto e peculiaridades presentes no dissertativo argumentativo, como a veemente constância dos verbos no presente do indicativo. Com isso, as autoras proporcionam aos alunos um conhecimento prévio em relação à produção que será proposta, com a apresentação de vários textos, inclusive, um desses detalhando passo a passo a estruturação do dissertativo-argumentativo.

Além do exposto, as autoras, no terceiro capítulo do livro didático, apresentam as possibilidades de escritas do texto dissertativo-argumentativo, com a utilização de abordagens históricas, que são empregadas nas redações com o propósito de resgatarem momentos passados que se relacionam com a temática abordada, como também o uso de citações. A partir do momento em que as autoras do LDP sugerem tais procedimentos, são apresentados fragmentos de redações que contenham tal procedimento, produzidas por participantes do processo de vestibular da Unicamp. Ao lado dos fragmentos retirados das redações é apresentado uma explicação expondo o porquê é interessante fazer o uso de tal abordagem. Como podemos observar a seguir com a sugestão do uso de citações (ABAURRE, ABAURRE e PONTARA, p. 505, 2008)

Figura 4 – Apresentação do uso de citações em redações presente no livro didático Português-Contexto, interlocução e sentido.

O uso de citações

Às vezes, a abertura do texto com uma citação (direta ou indireta) pode ajudar a explicitar o viés analítico a ser explorado. Observe.

Paradoxo contemporâneo



◀ Índios norte-americanos caçam búfalos em pintura do século XIX.

“O trabalho é a força que movimenta o homem”. Essa máxima seria lida, pelo homem contemporâneo, da seguinte forma: “O trabalho proporciona o desenvolvimento econômico ao homem”. Mas nem sempre a paráfrase foi válida.

Nas sociedades “primitivas”, o trabalho tinha todo um significado simbólico. Essas sociedades tinham no cerne de sua cultura os ritos, que englobavam o que conhecemos hoje como religião, trabalho e arte. Os homens celebravam a vida, a fertilidade, através de rituais que envolviam esses três aspectos. Não visavam a nenhum tipo de “acúmulo”. Não faziam planos de lucro. Não tinham nem a visão de produção enquanto tal. Nem podiam, já que até a visão do tempo era diferente: ele era cíclico, como a natureza, e não irreversível como o vemos hoje. O trabalho, nessas sociedades, não tinha de forma alguma o objetivo de qualquer exploração. Não promovia nem a promoção nem a degradação: era simplesmente intrínseco ao homem, causa e consequência de sua vida em sociedade.

[...]

CECCHINI, Clara B. *Redações do vestibular Unicamp/2002*. Campinas: Unicamp, 2002. p. 63-64. (Fragmento).

A citação do texto de um autor consagrado também pode contribuir para reforçar, por meio da autoridade do especialista citado, a validade do ponto de vista defendido em uma dissertação.

Essa estratégia, porém, só deve ser utilizada caso se tenha como garantir que o trecho citado mantenha uma relação direta com o encaminhamento analítico a ser desenvolvido no texto.

1º parágrafo: a máxima citada na abertura do texto permite à autora começar a discutir como a relação entre o ser humano e o trabalho passou por transformações ao longo da história. Criada essa expectativa, torna-se necessário garantir que os parágrafos seguintes ilustrem, com exemplos de diferentes momentos da história, de que modo a relação do ser humano com o trabalho se definiu.

2º parágrafo: tem início o desenvolvimento da abordagem “anunciada” no parágrafo anterior. Por meio do exemplo das sociedades primitivas, a autora do texto começa a mostrar, para o leitor, que o trabalho nem sempre foi visto como fator de promoção econômica.

Fonte: Livro Didático, Português - Contexto, Interlocução e Sentido, (p. 505).

O uso de tais exemplificações contribui para que os discentes possam aprender a partir de modelos que contenham tais procedimentos, o que se torna mais eficaz, pois, aprender apenas com a teoria nem sempre é fácil, mas a teoria junto a parte exemplificativa faz com que o aluno veja a possibilidade de aplicação, compreendendo melhor o emprego de tal colocação.

Como sabemos a leitura prévia é considerada de suma importância para a escrita de um texto, pois sem ela o aluno fica desmotivado a escrever, por não ter e nem saber o que escrever. Logo, é salutar que o docente oriente o educando a ler e pesquisar vários textos que tratem de determinado tema que, posteriormente, será solicitado na produção textual. Mais que isso, é necessário que o aluno se torne um leitor assíduo, para que esteja preparado para discursar, bem como escrever a respeito de vários assuntos. Segundo a última pesquisa

realizada pelo Instituto Pró-livro (IPL) em 2011, o brasileiro lê em média 4 livros por ano, sendo apenas 2,1 lidos na íntegra, comprovando, desse modo, que não possui o hábito contínuo de leitura e, na maioria das vezes, quando lê, o faz porque é obrigado, seja por imposição da escola ou por exigência das provas de vestibulares.

Ao analisar a primeira proposta de produção do texto dissertativo-argumentativo, no livro didático *Português-Contexto, interlocução e sentido*, se pode observar, que, apesar de subentendermos que se trata de um texto dissertativo-argumentativo, as autoras persistem em não se comprometerem e propõem, nas produções sugeridas pelo livro, a produção de texto dissertativo, no entanto, pode-se confirmar que elas estão se referindo ao dissertativo-argumentativo quando solicitam na proposta: “Escreva uma dissertação em que, além de expor de modo claro e articulado a sua análise, você também defenda o seu ponto de vista.” (ABAURRE, ABAURRE e PONTARA, 2008, p. 485). Conforme já visto, a exposição de argumentos está ligado à tipologia, dissertativa, e a defesa de um ponto de vista refere-se ao tipo argumentativo.

Nas propostas de produções, as autoras trazem, apenas, textos motivadores, estes que também são apresentados na redação do ENEM, na forma de pequenos textos, quadrinhos, gráficos, mapas, ilustrações, entre outros, e tem como propósito despertar as ideias do aluno para o desenvolvimento do tema, bem como, o de ajudá-lo a manter o foco na temática, delimitando assim, o que deve ser abordado na produção. Isto posto, como já vimos, a leitura se torna imprescindível para a escrita de um texto, mas quando se trata, exclusivamente, da leitura de textos motivadores, pode não ser o suficiente se o aluno não tem um conhecimento mais profundo acerca da temática, podendo acarretar, assim, no que ocorreu na última prova redacional do ENEM- 2014, cuja temática foi *Publicidade infantil no Brasil*, em que, pelo fato de grande parte dos participantes não terem informações o suficiente em relação ao tema, ficaram sem saber o que escrever, o que resultou, em consonância com o INEP, em cópias dos textos motivadores, na fuga ao tema e, até mesmo, nas páginas em branco³.

Assim, as autoras do livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido* (2008, p. 485) orientam os alunos, além de lerem os textos motivadores presentes no LDP, também pesquisem outras informações, se baseiem em outras leituras que possam ajudá-los a compreender a temática, para assim, produzirem o texto.

Conforme fora evidenciado, a leitura prévia é de notória relevância para a escrita de um texto. Logo, o ENEM por dar ênfase a temáticas atuais, exige que os educandos estejam

³ Informação retirada do site: <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/01/enem-2014-fuga-do-tema-foi-o-principal-erro-que-estudantes-cometeram-na-redacao>.

sempre em contato com as notícias diárias, seja através da leitura de jornais, de revistas e até mesmo de debates ou jornais orais. Isto posto, podemos observar que as temáticas sugeridas pelas autoras nas produções textuais possuem um caráter atemporal, pois houve por parte das mesmas a preocupação em trazer temas que, mesmo com o passar dos anos, permanecessem contemporâneos. Como podemos constatar com os temas presentes no LDP – Português: Contexto, interlocução e sentido: *Felicidade: estado inalcançável ou resultado de um modo de se ver a vida?* (p.482); *O culto à forma: saúde, vaidade ou escravidão?* (p.492), *Paz: uma conquista impossível?* (p.508).

Ainda em se tratando das sugestões de produções do dissertativo-argumentativo, é válido salientar que o LDP traz em sua última unidade, no capítulo intitulado, *Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares*, diversas produções que já foram propostas em vestibulares específicos de algumas universidades e no Enem, produções essas que não se restringe somente ao texto dissertativo-argumentativo, mas também de base narrativa e descritiva. Tais apresentações de provas redacionais do ENEM, como de outros vestibulares, se tornam importantes por expor para os alunos o que eles podem esperar da prova redacional, possibilitando assim que eles conheçam, se familiarizem com a abordagem da redação que eles virão a fazer.

O processo que sucede a escrita, denominado de reescritura textual, é considerado de suma importância na construção de um texto, por possibilitar que o educando compreenda o texto como processo e não como um produto. Além disso, como sugere os PCN's (1997), a prática continua com os textos se torna eficaz por formarem alunos competentes, capazes de refletirem sobre seus erros. Em se tratando da reescrita no LDP, *Português: contexto, interlocução e sentido* (2008, p. 496), as autoras do referido livro apresentam, nas três propostas de produção textual, a propositura da reescritura sob o seguinte alvitre

Troque sua dissertação com um colega. Peça a ele para avaliar o encaminhamento analítico que você fez do tema proposto: há passagens confusas, truncadas, ou argumentos pouco claros? Que modificações ele faria, para tornar o texto mais articulado? Leia a dissertação de seu colega considerando os mesmos aspectos. Depois de ouvir as observações que ele fez sobre sua dissertação e apresentar as suas sugestões sobre o texto de seu colega, releia seu texto, analisando os aspectos em que ele pode ser melhorado. Reescreva a dissertação, fazendo as alterações necessárias.

Diante da sugestão de reescrita das autoras, podemos inferir que se trata de uma recomendação profícua, considerando que os alunos assumirão a posição, que normalmente pertence ao docente, o que possibilitará ao educando exercitar o olhar crítico em um texto que não foi escrito por ele, evidenciando assim, sugestões de aperfeiçoamento para o texto do

colega. Sob a ótica de Antunes seria um ponto positivo, por ser muito importante que a escola propicie aos alunos a denominada *avaliação horizontal*. Avaliação essa, que segundo o autor (ANTUNES, 2006, p.164) possui implicações positivas, ao apreciar que

Primeiro, se aguçaria esse olhar avaliador, no sentido, claro, construtivo de perceber o que está bem e o que poderia estar melhor na atividade do outro. Segundo, se estimularia a abertura à aprendizagem social que se pode fazer, em relação a crítica saudável, às observações do outro, à pluralidade de visão, dimensões tão relevantes para a madura e plural convivência social.

Apesar da sugestão plausível apresentada pelas autoras, a invectiva das propostas de reescritura redacional consiste na repetição da mesma asserção nas três produções do dissertativo-argumentativo, o que deveria ser diversificado com a inserção de outras formas de reescrita, pois, como sugerem os PCN's, não devemos preterir o papel do professor completamente no processo da reescrita, visto que a experiência do mesmo influenciará em planejamentos de atividades que façam com que o aluno reflita em relação ao próprio texto. Desse modo, a reescrita no âmbito educacional também deve ser abordada de um modo singular, em que o professor contribui com observações e sugestões no texto de cada discente, como também a chamada correção coletiva, na qual o docente seleciona alguns textos produzidos pelos alunos e realiza a revisão coletivamente.

4.2 Teoria e Prática: Uma proposta de ensino

Conforme fora evidenciado no decorrer deste trabalho, o fato do ENEM postular o texto dissertativo-argumentativo nas redações, faz com que os docentes trabalhem com mais veemência esse texto em sala de aula, deixando de lado o trabalho, como sugerem os PCN's, com os mais diversos gêneros e tipologias textuais presentes na sociedade. Não obstante, em conformidade com Marcuschi (2008), ainda quando se trabalha com vários textos no âmbito escolar, os docentes esquivam-se de abonar que os referidos textos sejam os que circundam socialmente. Isto posto, o autor sugere que a escola poderia oferecer mais oportunidade de contato com textos não narrativos, tais como as bulas de remédio, as instruções de uso de aparelhos, os contratos de aluguel, as atas de condomínio, as propagandas, as notícias de jornal.

Em se tratando da escola alvo dessa pesquisa, o único texto abordado nas “aulas de redação” no período que antecedeu o exame do ENEM foi o texto dissertativo-

argumentativo, o que fazia a sala de aula se parecer mais com um curso preparatório para concursos, vestibulares e ENEM.

As aulas de Língua Portuguesa, como afirma Buzen (2006, p. 140), encontram-se divididas “ [...] em três blocos: gramática, literatura e redação; sendo os dois primeiros, geralmente, os mais enfatizados”. Isso ocorre pela preferência que os docentes têm em trabalhar com a gramática⁴ em sala de aula. É o que podemos observar a partir das respostas proferidas pelas professoras com pauta na seguinte pergunta - Você têm preferência em trabalhar alguma área específica, da Língua Portuguesa, em sala de aula?

P1 Eu tenho muita afinidade com a área de análise linguística e gramática, mas, é... mesmo sendo uma preferência, como a gente trabalha tudo, a gente acaba se... é... gostando também das outras pra trabalhar também, né?

P2 [...] na verdade, leitura e produção e a parte de gramática. Mas, Literatura tem sido uma dificuldade, que essa formação da gente era muito precária com relação à literatura, então, ainda hoje eu tenho essa dificuldade (riso).

Em decorrência da proximidade do ENEM, as professoras passaram a utilizar as aulas que estavam planejadas para serem de literatura e de gramática para focarem nas aulas de redação, no entanto, as docentes não ignoravam totalmente a gramática, pois quando era necessário, elas patenteavam as questões gramaticais nas próprias aulas destinadas ao ensino de redação. O que é considerado uma prática plausível, pois o ensino de gramática sob uma perspectiva textual permite ao aluno evidenciar, a partir do próprio texto, conhecimentos gramaticais, facilitando assim, o aprendizado do educando no tocante a construção de textos profícuos. Em vista do exposto, é válido salientar que o ensino de Língua Portuguesa - o que abarcam as aulas de gramática, literatura e redação - devem acontecer a partir de textos, conforme a orientação central dos PCN's. Sobre isto, Marcuschi (2008, p. 51) assegura que “o trabalho com texto não tem um limite superior ou inferior para exploração de qualquer problema linguístico”. Assim, podemos afirmar que o ensino de gramática isoladamente não é eficiente. Como postula Antunes (2007, p.53), não existe “[...] dúvida de que deve ensinar a gramática normativa nas aulas de língua portuguesa, embora sabe-se perfeitamente que ela em si não ensina ninguém a falar, ler e escrever com precisão”.

⁴ A perspectiva gramatical aludida é a normativa, que segundo Travaglia (2009) é a gramática que estabelece as regras que compõem o sistema linguístico padrão do idioma. Consoante o autor, essa gramática é “a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos”. (TRAVAGLIA, 2009, p. 32).

Em relação à professora da turma B, no decorrer do ano letivo, só ministrou aulas de redações no mês que antecedeu o ENEM e isso porque os alunos fizeram essa solicitação em razão da aproximação do referido exame. A explicação da professora para se ter trabalhado tão intimamente com produção textual, em específico, com o dissertativo-argumentativo é evidenciada na resposta de umas das indagações feitas na entrevista - *Com que frequência você trabalha produção textual em sala de aula?*

P2 Vou ser bem, bem, bem clara. Numa condição normal de regular, começa realmente no tempo certo, tem aulas todas, todos os horários, todos os dias, né? É... Numa situação como essa daqui do... do Nenzinha Cunha Lima... É... foi assim, esse ano especialmente foi um caso a parte, porque se nós formos somar todas as aulas que a gente teve não dá um bimestre. Eu lhe digo isso com convicção. Se a gente for somar, em virtude primeiro da reforma, né? Que começou, as aulas só começaram no meio do ano, bem dizer, e só eram três aulas, e... duas, dois dias que eu tinha aulas com os meninos eram depois dessas três aulas e a gente não, não tinha aula, então, as duas que a gente tinha era na sexta e a sexta aqui é quase inexistente, ou seja, se nós formos somar, eu tava contando no meu diário e o tanto de aula daria um bimestre, né? Então, isso intercalado, não é todas as noites que eles estão aqui. É... então, eu faço, eu considero que é... não, não é o ideal. Mas, assim, duas produções por bimestre, o que dá o quê? Num é, uma por mês.

Apesar da justificativa da educadora P2, durante as aulas a mesma postulava estar muito cansada e raramente lecionava para turma, apenas escrevia no quadro o único tema proposto para a redação no período letivo de 2014, Bullying, e permanecia disponível para sanar dúvidas que porventura viessem a surgir.

Através das informações que obtivemos dos alunos da turma B, a proposta de redação de tema bullying foi a única feita pela professora durante o ano letivo e a escrita dessa produção foi alvo de, aproximadamente, dois meses e meio de aula. Quando começamos a observar suas aulas, na primeira semana de outubro, os alunos ainda se utilizavam das aulas para a realização da redação e assim permaneceu até o último dia de aula, no dia 5 de dezembro.

Embora a professora permanecesse em sala disponível a sanar possíveis dúvidas, os alunos evadiam-se da sala de aula, conversavam com outros colegas e, assim, a entrega da produção se protelava. Apesar da demora, os discentes entregaram o texto produzido por eles, somente porque a professora enfatizava nas aulas que a escrita da redação seria a nota do quarto bimestre. Eis uma das críticas ao ensino, não só de língua materna, como também de outras disciplinas: a preocupação centrada do educando em atribuir uma nota à atividade, nesse caso em uma produção textual. De acordo com Antunes (2006), o professor não deve colocar no ápice a correção e avaliação das atividades, pois o maior compromisso dele “é ensinar, ou melhor, é facilitar, é promover a aprendizagem que o aluno está empreendendo”.

Por conseguinte, diante da análise feita, é certo reconhecer que o plano de ensino da professora P2 é totalmente discrepante se cotejado com o da professora P1. Pois, esta se mostrou compromissada com o seu papel de educadora ao se fazer presente nas aulas e ao se manter sempre atualizada através de pesquisas e projetos que abarcassem o ensino de Língua Portuguesa. Assim, a professora da turma “A”, conforme a mesma expôs na entrevista e pela declaração dos alunos, trabalhou no percorrer do ano letivo de 2014 vários gêneros e tipologias textuais. Inclusive, no primeiro dia de minha observação na turma A, a docente lecionou o gênero Reportagem. Porém, como ela afirma na entrevista, as aulas redacionais com pauta no dissertativo-argumentativo ficaram mais intensas com a proximidade do ENEM. No tocante ao trabalho da professora com produções textuais, a mesma enfatiza na entrevista que

P1 Como aqui é uma formação integral, nós temos o macro campo de leitura e letramento, então, principalmente no terceiro ano, eu tinha essas duas possibilidades, eu tenho essa possibilidade, além da aula de Língua Portuguesa. Então, o macrocampo de Leitura e Letramento é uma vez por semana, duas aulas, então uma vez por semana eu trabalhava com produção, leitura e produção textual.

As aulas de macro campo, que inclusive, por curiosidade, assisti algumas, nada mais são que uma continuidade das aulas de redação, o que se torna um ponto positivo no processo de aprendizagem dos alunos, por possibilitá-los estarem mais presentes com as práticas de escrita, considerando que segundo a educadora a quantidade de aulas de Língua Portuguesa não é o suficiente para abordar as três subdivisões do ensino da Língua Portuguesa - Gramática, redação e literatura.

Em relação aos processos que antecedem a escrita, a professora da turma B não os colocou em prática na sala de aula. A docente, ao realizar a proposta de escrita, da única produção realizada durante o ano letivo de 2014, não trouxe e nem sugeriu a leitura de textos para que os alunos pudessem compreender a temática para, assim, escreverem, atitude essa que, talvez, explique o fato dos alunos terem procrastinado com a entrega das redações, considerando que, como enfatiza Antunes (2006) a escrita é uma atividade processual, em que se faz necessário leituras, reflexões e pesquisa em diferentes fontes de informação, para que assim o discente tenha condições de produzir.

Desse modo, para que o aluno tivesse possibilidades de escrever, seria imprescindível que a educadora P2 tivesse sugerido, bem como levado para os discentes textos que abordassem a temática da proposta redacional e assim, posteriormente, discutido junto a eles tal temática. Além do exposto, como evidencia uma das competências redacionais do ENEM,

se faz mister que o educando conheça os limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo - que em conformidade com o *guia de Redação 2013*, compreende a defesa de uma tese, a apresentação de uma opinião sobre a temática proposta que deve ser sustentada por argumentos consistentes de forma coerente e coesa e, enfim, a elaboração da proposta de intervenção com o propósito de solucionar o problema que fora apresentado no desenvolvimento do texto - esse foi outro ponto que, em momento algum foi abordado pela professora em sala de aula. Diante disso, podemos observar total disparidade entre a atitude da educadora e o conceito evidenciado pela mesma ao ser perguntada: O que você considera uma boa proposta de produção textual?

P2 [...]É uma produção que siga um processo realmente, que envolva, sei lá, uma temática, é... que envolva uma temática, que envolva leitura de gêneros diversos. [...] E a... o trabalho, também voltado para aquele gênero que vai ser produzido. E essa produção ela é... tenha um processo, siga um processo mesmo, com reescrita, com módulo de exercício, com reescrita, né?

Já a professora P1 teve um comportamento totalmente oposto. Esta, antes de propor a produção textual levou alguns textos que tratassem da temática, sugeriu que os alunos pesquisassem na internet ou em outras fontes de informação com a finalidade de realizar uma discussão a respeito da temática e do ponto de vista dos educandos. Além disso, evidenciou passo a passo a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, a partir de uma redação que fora projetada através do aparelho projetor multimídia, o que contribuiu para que os alunos aprendessem a partir de exemplos e, assim, antes de elaborarem a produção, conhecessem os limites estruturais do texto em questão.

O processo pós escrita, denominado “reescrita,” é considerado de suma importância por possibilitar ao aluno um olhar crítico sobre o próprio texto, fazendo-o rever aspectos relacionados ao conteúdo (coesão, coerência, ortografia, etc.) como também, aspectos relacionados à estrutura do texto. Sob a perspectiva dos PCNs (1997, p. 51), a reescrita de uma única versão do texto, como também a não realização da mesma, “[...]em nada contribui para o texto ser entendido como um processo ou para desenvolver a habilidade de revisar.” Diante do exposto evidenciaremos as repostas concedidas pelas professoras, quando questionadas: - Você propõe a reescrita dos textos?

P1 Sim. Sempre. Tanto coletivo, quanto individualmente. Então, às vezes eles produzem, eu trago um texto pra ser reescrito no quadro, e em outras oportunidades, e depois, é... tem oportunidade que é só individual, mas quando ela é coletiva eu ainda trago, em seguida, individual para que cada um faça a sua reescrita.

P2 Se não houver reescritura pra mim não é, não é produção textual. Por que a reescritura é... eu acho que é, é base, entendeu? Pra mim, que o aluno só se a percebe dos problemas que ele, que ele cometeu na produção, é... seja com relação ao plano das ideias, da coesão, da coerência. Eles não... eles só vão perceber bem isso quando você faz a reescritura. Se não houver reescritura, pra mim, a produção não vale, é como não se valesse de nada, entendeu?

Cabe ressaltar que, apesar da plausível resposta apresentada pela professora P2, ela não propôs, em momento algum, a reescrita em sala de aula; ao contrário da professora P1 que sugeriu a reescrita do texto aos alunos, considerando a quantidade de versões a serem reescritas, de acordo com os erros evidenciados na produção de cada aluno e, ainda assim, antes que os discentes iniciassem a reescrita dos respectivos textos individualmente, a professora P1 selecionou duas produções, sem identificar os autores, para realizar a revisão coletiva, propiciando assim, que os alunos atentassem, através da correção coletiva, para os erros mais incidentes e para as dicas que pudessem contribuir para uma escrita mais proficiente.

A temática proposta pela professora P1 no primeiro dia de observação, 21 de outubro de 2014, aula em que ela estava a concluir o gênero Reportagem, foi a proteção das crianças no que era exposto pela mídia. Na aula posterior, dia 23 de outubro, a educadora passou a se dedicar ao texto dissertativo-argumentativo e o primeiro tema a ser proposto para a realização desse texto foi *Amizade* e a segunda temática trabalhada, no dia 28 de outubro, *Viver em rede no século XXI: Os limites entre o público e o privado*.

Por conseguinte, será apresentado um quadro com as respostas dos alunos, da turma “A” e “B”, a respeito do ponto de vista deles em relação a correção dos textos.

Tabela 8 - Resposta dada, através do questionário, pelos alunos do 3º ano do ensino médio ao serem inquiridos: Como é feita a correção do texto pelo professor?

Como é feita a correção do texto pelo professor?	TURMA “A”	TURMA “B”
O professor corrige o texto coletivamente, evidencian do apenas os erros gramaticais diversos mais frequentes.	2 alunos 10 %	10 alunos 55.55%
O professor apenas atribui uma nota ao texto e devolve ao aluno sem qualquer comentário.	0 %	6 alunos 33.33%
O professor faz algumas anotações sem maiores comentários nem especificações mais aprofundadas que possam ajudar ao	10 alunos 50 %	2 alunos 11.11%

aluno, e entrega aos alunos, exigindo a reescritura.		
O professor corrige rigorosamente de acordo com as competências exigidas pelo ENEM.	8 alunos 40 %	0 %

Fonte: Própria

Ao observarmos a tabela, resultado das repostas dos alunos ao questionário, podemos constatar as disparidades no tocante aos resultados. Isso porque, em relação à professora P1, ela realmente trabalha em sala com a reescritura coletiva e corrige rigorosamente de acordo com as competências do ENEM, porém no tocante a uma das assertivas que foi dada como certa por 50 % da turma - *faz algumas anotações sem maiores comentários nem especificações mais aprofundadas que possam ajudá-los, exigindo a reescritura*. Essa crítica por parte dos alunos se dá pelo fato deles sentirem uma grande dificuldade no que refere à reescrita, até mesmo por não ser uma prática tão recorrente no âmbito escolar. Todavia, foi observado que a professora P1 oferece todos os subsídios necessários para a reescrita ao fazer algumas observações construtivas no texto do aluno, com o propósito de auxiliá-los na reescrita, ao engendrar a revisão de alguns textos coletivamente e por se dispor a orientá-los individualmente para a reescrita.

Por termos assistido praticamente todas as aulas de redação da professora P2, podemos afirmar que a resposta concedida pela maioria dos alunos (55 %) - *O professor corrige o texto coletivamente, evidenciando apenas os erros gramaticais diversos mais frequentes* - se deu pelo fato de que, quando os discentes compareciam, individualmente, a mesa da educadora para fazerem perguntas, ela comentava e explicava a presente dúvida diante da turma. Já 33% dos educandos inferiram que o professor apenas atribuía uma nota ao texto e os devolvia sem qualquer comentário. Com base nas observações constatamos, que a professora P2, conforme já aludido, não trabalhava com a reescrita dos textos, aplicando essa tarefa somente como um meio de atribuir uma nota ao texto e, assim, cumprir uma das exigências impostas pela escola.

Diante de todo o exposto podemos aduzir que a professora P1 trabalhava nas “aulas de redação” com produções textuais e a professora P2 com a redação propriamente dita. Ponderando que, aquela trabalhava com os processos que antecedem a escrita, bem como os que sucedem; ao contrário desta, que via a escrita do texto apenas como um meio de conferir nota ao discente, sem considerar os processos pré e pós escrita. Dito isto, cabe aqui destacar as respostas das professoras em relação à seguinte pergunta: - Para você existe alguma diferença entre “redação” e “produção textual”?

P1 Existe. É... A concepção de redação ela tá muito próxima da ideia de produto. O aluno produz, o aluno faz, é... faça uma redação e entrega para o professor. A produção o nome já tá dizendo, tem a ideia do processo, a ideia das etapas, então, o texto é produzido, mas ele é planejado, ele é discutido, ele é produzido, ele é reescrito. Então, há todo um processo, até chegar o final, diferente da redação, por isso que a gente trabalha com a produção textual.

P2 É... eu acho que essa questão de nomenclatura, eu acho até que assim, já tá ultrapassada. Eu vejo professores dizendo redação, é... e fala, e vejo ele falar de produ... assim, o processo que ele me descreve como redação é... na verdade o que a gente chamaria de produção (risos) e chamando de produção o que se chamava antes de redação, mas eu, sinceramente, eu prefiro o termo produção textual e não redação.

A concepção da educadora P1 está de acordo com o que realmente se é entendido de uma produção textual e de uma redação, analisando que, conforme a docente expôs, aquela está relacionada a processo, as etapas que são necessárias para a escrita de um texto; já esta é concebida como produto, em que o texto é feito em uma única versão e entregue ao docente com o propósito de se obter uma nota, não possuindo nenhum fim útil. Por conseguinte, a educadora P2 demonstra não ter conhecimento no que concerne à distinção entre produção e redação, o que talvez possa ser a causa dela não trabalhar o texto em sala de aula satisfatoriamente.

As produções sugeridas por ambas professoras, P1 e P2, eram escritas sem nenhum fim útil, é o que podemos constatar através do questionário por meio da resposta majoritária do alunado ao afirmarem que as educadoras não atribuíam um destino aos textos, permanecendo estes com os discentes ao fim da reescrita. O que segundo Garcez (2001, p. 8) não deve ocorrer, pois " todo ato de escrita pertence a uma prática social. Não se escreve por escrever. A escrita tem um sentido e uma função". Portanto, ao se escrever é necessário que o professor saliente a função social atribuída à determinada produção e os sentidos utilizados na conjuntura da escrita, como também o destino que será concedido ao texto escrito. Assim, ao produzir um texto se torna necessário que o autor, nesse caso, o aluno, tenha conhecimento prévio a respeito do meio em que o texto circulará e quais serão seus possíveis leitores, caso contrário, a redação se torna sem sentido, artificial e, principalmente, desvinculada de sua real função social.

As aulas de redação das turmas alvo dessa pesquisa, conforme fora evidenciado, possuíam como pauta as redações do ENEM. No entanto, essa apreensão se apresentou mais contundente em relação à docente P1, que apesar de ter atentado para o que os PCN's sugerem - o trabalho com os mais diversos tipos e gêneros textuais - não deixou de enfatizar com mais veemência, principalmente no período que antecedeu o ENEM, o trabalho com o

dissertativo argumentativo. A referida professora, P1, apresentou aos alunos as competências expostas no documento - *A Redação no ENEM 2013: Guia do participante* (BRASIL, 2013). A partir do momento que ela elucidava cada competência evidenciava uma redação que continha tal exigência presente. Com base na exposição, os alunos compreendiam o texto dissertativo-argumentativo como sendo, apenas, mais uma produção textual, ponderando que em momento algum fora evidenciado que se tratava de um gênero ou tipologia textual.

A docente, à medida que expunha as competências, enfatizava as principais características do texto dissertativo-argumentativo, por exemplo, como o tipo de linguagem que deveria ser utilizada, nesse caso a língua(gem) culta e a estrutura típica do texto, o que segundo a professora dependia da sistematização de etapas que deviam ser seguidas para que o texto correspondesse ao que é exigido pelo ENEM. Essas “etapas”, consoante a educadora, compreendiam a apresentação de uma tese, ou seja, a opinião a respeito do tema abordado, a posteriori, a construção de argumentos como sustentáculo para a tese e, enfim, a proposta de intervenção como meio de solucionar determinado problema. E assim, os alunos atentavam para a fixação das etapas necessárias para a construção de um texto dissertativo-argumentativo, com o único propósito de dominarem os elementos necessários para a elaboração do texto e obterem resultados satisfatórios na redação do ENEM. De acordo Buzen (2006, p.148) , isso acontece porque o discente tem sua escrita postulada “[...] para treinar para passar em concursos públicos e/ou no vestibular”. Esse treino a que o autor se refere é pautado na memorização, em que o discente não aprende de forma reflexiva, compreendendo a construção de cada elemento textual, mas sim, pela retenção na memória da estrutura textual e dos elementos indispensáveis para a escrita da redação.

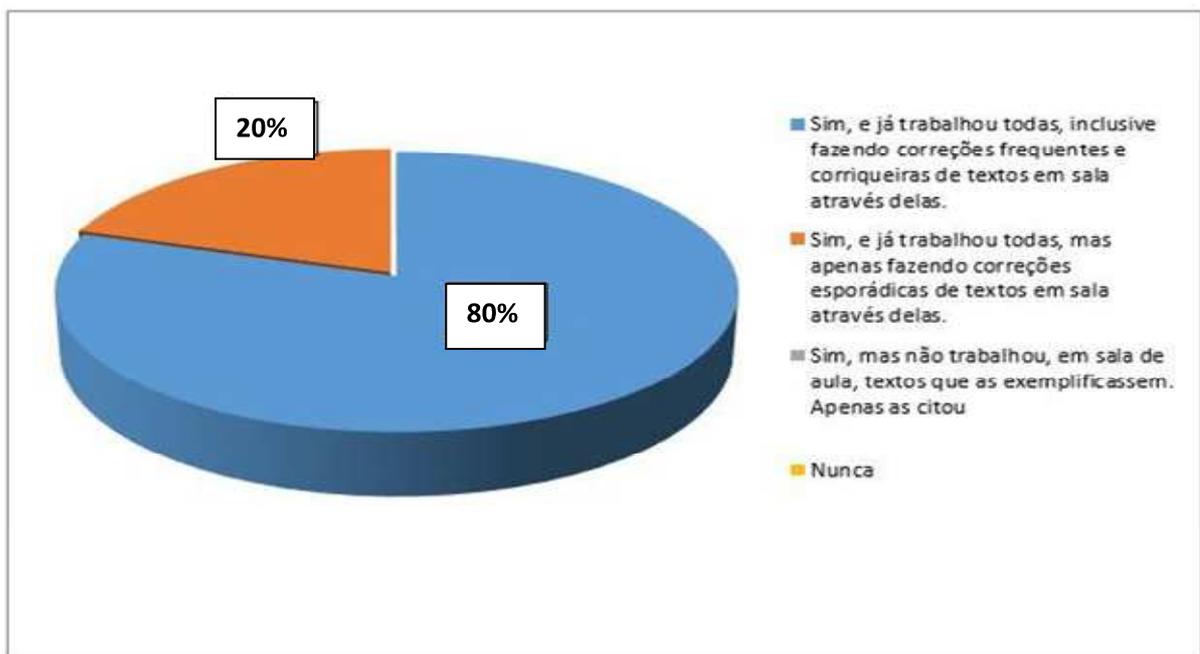
Em vista do exposto, o que se pode constatar nas aulas de redação da professora P1, é uma pedagogia pautada na memorização do que é cobrado pelo ENEM, seja através da estrutura do texto dissertativo-argumentativo e/ou das normas que compõem a gramática normativa. Diante de tal atitude, a sala de aula se tornou um local em que se é priorizada a mera memorização do que é apresentado aos educandos, assim como ocorre em cursinhos para concursos e provas do ENEM, o desprezo pelo que é proposto pelos PCN’s, a formação de alunos críticos e reflexivos.

Nas aulas da professora P1, os alunos se preocupavam, exclusivamente, com as informações que estavam relacionadas ao ENEM. Muitas vezes, a educadora tentava abordar o assunto de forma mais ampla, com o propósito de não se restringir unicamente ao que é cobrado pelo exame, porém, de imediato era bombardeada com indagações, como: *Mas isso não cai no ENEM, né professora? Professora, esse tema não cai no ENEM, só os temas*

atuais, né? Mas, professora, no ENEM é diferente? Com isso, os alunos possuíam a intenção de fazer com que a docente se detivesse ao que fosse ser abordado pelo exame, já que para eles a produção escolar era sinônimo de redação do ENEM. No entanto, apesar da relutância da educadora P1 em não focar tão somente nos conteúdos do ENEM, ela se rendia, na maioria das vezes, ao que era solicitado e, de certa forma, imposto pelos discentes.

Posto isto, é válido destacar a resposta dos alunos da turma, T1, ao serem inquiridos: - *O professor já fez referência, em sala de aula, às Matrizes de Competência de correção das Redações do Enem, propostas pelo INEP?*

Gráfico 3 - Resposta dada, pelos alunos do 3º ano do ensino médio, turma T1, através do questionário ao serem inquiridos: *O professor já fez referência, em sala de aula, às Matrizes de Competência de correção das Redações do Enem, propostas pelo INEP?*



Fonte: Própria.

Através do gráfico pode ser comprovado que as respostas dos discentes são, praticamente, uníssonas no tocante ao trabalho da docente P1, o que se deve ao fato dela ter se dedicado com impetuosidade no ensino pautado nas matrizes de competências impostas pelo INEP.

Em contraponto, a docente P2, em nenhuma conjuntura, expôs as competências do ENEM, nem se deteve a explicações no que se refere à redação. A primeira aula destinada à produção de textos ocorreu um mês e meio antes da prova redacional do ENEM, devido à solicitação dos alunos. Ainda assim, a educadora, apenas, colocava na lousa a temática da produção que, de acordo com a mesma, seria igual a do ENEM, sem ao menos ter evidenciado

que o texto seria o dissertativo-argumentativo. Desse modo, podemos averiguar que a prática de ensino da professora P2 contrapõe ao que foi proferido por ela na entrevista ao ser indagada: Nas aulas de produções textuais, você se baseia nas competências exigidas pelo ENEM?

P2 Porque, na verdade quando eu digo que seleciono, de trabalho, é... Sim, é... porque quando... Sim, se eu me, se eu levo em consideração. Eu acho que quando a gente trabalha produção, né? Seguindo um processo, discussão do tema, de, de trabalho com o gênero, com gêneros diversos, trazendo a temática, o gênero específico que se vai produzir, quando você prepara um módulo de exercício, quando você faz a reescrita. Eu acho que já incluí todo o... tudo que o ENEM pede, né? Eu acho que já incluí aí na descrição dessa sequência o, o que o ENEM pede, né? Adequação ao tema, compreensão da proposta, é... a coesão, a coerência.

Assim, é incontendível afirmar que a resposta aludida pela educadora P2 não condiz com a sua prática de ensino, ao ponderar que ela não atendeu nenhum dos pontos que alegou realizar em sala de aula - discussão e compreensão do tema, trabalho com gêneros diversos, reescrita, coesão e coerência.

O trabalho com a temática em sala de aula, referente a uma das competências presentes na matriz do ENEM, *Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema*, teve como âmago a denominada “pedagogia da exploração temática” (BUZEN, 2006). A exploração temática em sala fazia com que os alunos e os educadores permanecessem numa constante incerteza, buscando descobrir os possíveis temas que pudessem ser cobrado pelo ENEM, revolvendo assim, as aulas redacionais em um verdadeiro jogo de adivinhas.

O trabalho com propostas temáticas se mostrou mais incisivo na turma A, como podemos constatar com a exposição feita pela docente P1 ao ser indagada - *Que natureza de temas você propõe para as produções de textos?*

P1 São... é... temas diversificados, assim, como na escola nós temos projetos diferentes, é... e trabalhamos mensalmente com temas diferentes que inclusive interdisciplina... interdisciplinarmente com outras disciplinas, então, por exemplo, no mês de maio a temática era “mulher”, então, todas as disciplinas, é... Física, por exemplo, tava trabalhando com as mulheres nas ciências. Então, nós tentamos relacionar isso, com a redação, com a produção textual. Então, eu trabalho em sala essas temáticas pra que eles produzam, então, isso têm a ver com todo o universo escolar, com a realidade dos alunos, com a atualidade, enfim, mas aí, eu também trago temas do ENEM que já é outra natureza, uma natureza muito mais ampla do que essas delimitadas que eu trabalho, mas, assim, eu tento diversificar, eu tento abarcar o que dá pra abarcar das duas naturezas.

Conforme o exposto pela docente, podemos asseverar que a preocupação em preparar o alunado para o ENEM não é exclusivamente do docente, mas também da escola. O trabalho com a interdisciplinaridade no âmbito educacional, defendido pelos PCNs e pela LDB nº 9.394/96, possibilita aos discentes o contato com a integração das disciplinas escolares ao afrontar temas de estudo, visando assim, romper com o ensino fragmentado dos componentes curriculares. Está integração, vista como complementar ou acessória, proporciona ao educando o desenvolvimento da criticidade e da flexibilidade. Assim sendo, podemos afirmar que, nas aulas da turma A houve uma abordagem vasta no tocante à temática, pois até quando a professora lecionava sobre os demais gêneros, preparava os alunos para as possíveis temáticas que poderiam ser cobradas no exame redacional. Além disso, o projeto adotado pela escola em relação à interdisciplinaridade, como também o macro campo de leitura e letramento, possibilitaram a abrangência do trabalho com as temáticas, o que teria sido ínfimo caso se restringisse, somente, às aulas destinadas à redação.

Já a professora P2, conforme fora evidenciado, no percorrer do ano letivo, não abordou nenhuma temática, quando sugeriu a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, apenas expôs na lousa o tema que os discentes deveriam abordar na produção.

Assim sendo, podemos confirmar que as aulas da professora P1 foi de suma importância para os alunos, ao considerar que, apesar da docente ter trabalhado mais afincamente o dissertativo-argumentativo por imposição da escola, da sociedade e dos próprios alunos, ela não deixou de abordar os mais variados textos presentes na sociedade. Além disso, ao seguir os processos que antecedem a escrita e os que sucedem, como também, ao abordar as matrizes do ENEM minuciosamente, possibilitou aos alunos um ensino eficaz, que pode ser comprovado através da metodologia e da prática pedagógica da professora, bem como através da resposta dos alunos, em que 100% , ou seja, a turma na íntegra alegou que as “aulas de redação” contribuíram para a elaboração da redação do ENEM.

Após a efetivação do exame, os alunos da turma A se apresentaram muito satisfeitos com a realização da prova redacional, agradeceram a professora e enfatizaram que o fato da temática imposta pelo exame ter sido abordada em sala de aula, com leituras prévias e discussões, quando a educadora lecionava o gênero Reportagem, facilitou na escrita da redação, pois como alega Evangelista (1998), quando não se sabe a respeito do assunto que será objeto da escrita de um texto, torna-se praticamente inviável escrever.

Em contraponto, na turma B os discentes se mostraram indignados por não terem feito a prova redacional satisfatoriamente. A aula do dia 12 de Novembro de 2014, que sucedeu a realização do exame foi de revolta, porque segundo eles a professora raramente ministrava

aulas e quando comparecia à escola não contribuía para que eles aprendessem. Diante da situação exposta pelos educandos, a professora P2, ao fim da entrevista, reconheceu que as aulas destinadas ao ensino de produções textuais não contribuíram para a escrita da redação do ENEM ao ser inquirida: - *Você tem percebido alguma contribuição de suas aulas no ensino médio para a Redação proposta pelo ENEM? Qual (is)?*

P2 Minha filha, é... diante das condições desse ano, eu acho que foram poucas as contribuições, mas, é... em relação a eles terem a noção de trabalhar uma temática, de saber, é... utilizar os textos que a gente trabalhou, os textos base, é... até de outros gêneros pra, pra trabalhar a produção do ENEM, eu acho que contribuiu sim. As contribuições, pra mim, mais importantes é nesse sentido de, de trabalhar com a temática, de é... compreender as características do gênero, se isso foi possível. Entendeu? Eu acho que não sei não se lhe respondeu bem[...]

Desse modo, é axiomático assegurar que, diferente das aulas da professora P1, as exposições da professora P2 contribuíram infimamente para que os alunos realizassem a redação do ENEM. O constatado no percorrer das observações referente a docente não trabalhar em suas aulas com os processos pré-escrita, com a reescrita e com as matrizes de competências do ENEM resultou no que foi alegado pelos alunos, ou seja, na dificuldade ao fazerem o exame redacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é importante reconhecer que pelo fato do ENEM ter se tornado um meio de ingresso a um curso superior, a escola, os docentes e os próprios discentes atentaram-se para o estudo mais afincado do dissertativo-argumentativo, ocasionando, assim, o distanciamento dos alunos das tão importantes práticas de letramento. Além disso, o livro didático, por ser considerado ferramenta típica do domínio pedagógico, também se adaptou à realidade social atual, abordando de forma mais veemente, em seus capítulos, o dissertativo-argumentativo, conforme fora evidenciado a partir das análises feitas nos livros didáticos.

Por conseguinte, pode-se afirmar que a concepção de escrita como processo, o que abrange o processo pré e pós-escrita, além da abordagem das competências do ENEM, apesar de não ser uma prática muito recorrente nas escolas, são de suma importância para o êxito da escrita de uma produção textual. Sendo a ausência dessas práticas, conforme fora constatado através das observações das aulas e do questionário aplicado aos alunos, o que resultam na dificuldade dos alunos em fazerem com êxito a redação do referido exame. Desse modo, os discentes da turma A - que a professora trabalhou com os processos pré e pós-escrita, como também evidenciou as matrizes de competência do ENEM - se mostraram satisfeitos com a realização da prova redacional, alegando que não tiveram dificuldades em fazer a prova. Já os alunos da turma B - em que a docente não trabalhou com os processos da escrita e com as matrizes de competência do ENEM - afirmaram não terem realizado a redação com êxito. Isso ocorreu porque é necessário que o discente aprenda de forma reflexiva, compreendendo, assim, o passo a passo de uma produção textual, o que abrange, conforme foi visto, o trabalho com o processo pré e pós-escrita, além, de claro, no caso da redação do ENEM, a explanação das competências exigidas pelo exame.

Sendo assim, no que se refere à problemática do presente trabalho: Qual é a contribuição efetiva das aulas de Língua materna no 3º ano do Ensino Médio para a formação de competência e habilidades na produção de textos para o ENEM? podemos concluir que a escola alvo dessa pesquisa contribuiu através dos projetos interdisciplinares ofertados pela própria escola, em que eram alvitados temas atuais para serem estudados e analisados de modo mais afincado, inclusive com a produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa, contribuindo assim, para que o aluno atentasse para o estudo das temáticas atuais e a escrita de textos. Além disso, na turma A, por ser o regime de horário integral, a escola ofertava aos educandos aulas extra-curriculares denominada de *aulas de Letramento* - conforme o próprio nome sugere se trata de aulas extras que ocorriam em forma de cursos, geralmente

ministrados na parte da tarde - que possibilitava ao aluno estar em contato com a escrita de textos por maior tempo e de forma satisfatória, considerando que a professora P1 lecionava de modo a abranger os processos pré e pós-escrita como também as competências do ENEM.

Já a turma B, apesar de não dispor das aulas extras curriculares de Letramento, possuía a possibilidade de participar do projeto de interdisciplinaridade oferecido pela escola. No entanto, a professora da turma aludida não aderiu ao projeto. Desse modo, as aulas de Língua materna se resumiam às poucas aulas de Redação, contribuindo infimamente para que os alunos dessa turma realizassem a redação do ENEM, pois, como foi apresentado no transcurso desse trabalho, a professora P1 não expôs os processos pré e pós-escrita, como também não apresentou as matrizes de competência do ENEM, acarretando assim, no que foi alegado pelos próprios alunos, na dificuldade em fazer a prova redacional do já referido exame.

Ante o exposto, o presente trabalho visa contribuir no sentido de fornecer dados, análises e propostas que poderão ser adotados para um ensino de Língua materna, em específico para as denominadas “aulas de Redação”, mais qualificado e condizente com as práticas eficazes de ensino atuais. Possibilitando assim, que professores como a educadora P2 repensem seu método de ensino, adotando, desse modo, as novas teorias de ensino-aprendizagem, apresentadas no decorrer desse trabalho. Por fim, com a realização desse trabalho é incontestemente confirmar a eficácia do uso das metodologias expostas, considerando que a professora que as utilizou teve uma resposta satisfatória, tanto no decorrer das aulas, como na satisfação dos alunos em conseguirem atender ao que foi solicitado pelo ENEM, diferentemente, da docente P2, que não se utilizando das referidas metodologias, teve a indignação por parte dos alunos por não terem conseguido fazer a o exame satisfatoriamente.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M; PONTARA, Marcela. **Português: Contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- _____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- A Redação no ENEM 2013. **Guia do participante**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf>. Acesso em: 26 Abr 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. **Livros escolares no Brasil: a produção científica**. In: VAL, M. da G. C. & MARCUSCHI, B. Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In.: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BRASIL. Constituição Federal (1988) – in: **Vade mecum Saraiva**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- _____. Presidência da República. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o programa Universidade para Todos -PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.
- BUZEN, Clecio et AL.(org).**Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: Língua portuguesa: ensino fundamental. RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Rodrigues (coord.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. Revista do GELNE. Piauí, v.12, n.2, p. 56-70, 2010.CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CEREJA, W.R; MAGALHÃES, T.C. **Português: Linguagens** - volume único. São Paulo: Atual, 2003.

EVANGELISTA, A. M. et al. **Professor leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar**. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 1998.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE Maria Lúcia C.V. O; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Ed.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 54-63.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GARCIA, Othon M. “Argumentação”. In **Comunicação em prosa moderna**. 18 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 2000.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

HILLA, C.V.D. Ressignificando a leitura a partir de gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 151-194.

ILARI, Rodo lfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2009.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?**. Brasil: Ministério da Educação, 2005.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfied Villaça. **Coesão textual**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 1996.

ROCHA, C.N.O. Discurso sobre a produção textual nos vestibulares. In: LINO, Denise; SILVA, Elizabeth (orgs). **Redação de vestibular em questão - Práticas, conceitos, discursos e efeito retroativo**. Campina Grande: Bagagem, 2010. p. 75-106.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

MORAIS, Marcia Andrade. Análise das tipologias textuais e sistematização de produção e leitura nos livros didáticos. In: SANTOS, Leonor Werneck dos. **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

Pesquisa da média de livros lidos pelos brasileiros. <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasileiro-le-em-media-quatro-livros-por-ano-revela-pesquisa-4436899>. Acesso em: 24 Abr 2015.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1981.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 75-116.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações psicológicas e otogenéticas. In: **Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro-** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Elizabeth. Práticas Letradas na Redação de Vestibular. Discurso sobre a produção textual nos vestibulares. In: LINO, Denise; SILVA, Elizabeth (orgs). **Redação de vestibular em questão - Práticas, conceitos, discursos e efeito retroativo**. Campina Grande: Bagagem, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado das letras, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VÓVIO, Cláudia Lemos e SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento, in KLEIMAN, Angela B e MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies**. ALFA, São Paulo, v. 51 n. 1, p. 39-79. 2007a. Disponível em: <<http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v51-1/03-Travaglia.pdf>>. Acesso em 20 Jan. 2015.

_____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Um estudo textual discursivo do verbo no Português do Brasil.** Campinas, Tese de doutorado, UNICAMP/IEL, 1991.

ZANINI, Marilurdes. **Uma nova visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna.** Maringá: UEM – Acta Scientiarum v. 21 n. 1, pp. 79-88, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista realizada com a professora do 3º ano do ensino médio do turno matutino.

Entrevista relativa à pesquisa realizada por mim, Pâmella de Souza Nascimento, a respeito da contribuição efetiva das aulas de Língua materna no 3º ano do Ensino Médio para a formação de competência e habilidades na produção de textos para o ENEM.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dona Nenzinha Cunha Lima

Série: 3º ano

Turno: Manhã

1) Qual é a sua formação acadêmica?

R: Eu tenho graduação em Letras, licenciatura plena em Letras

2) Há quantos anos concluiu sua graduação?

R: Conclui minha graduação em 2011, então, fazem três anos, né?

3) Fez algum curso de pós graduação? Em qual área?

R: Fiz, terminei o mestrado em Linguagem e ensino pela UFCG.

4) Há quanto tempo você trabalha como professora?

R: Desde 2011, em 2011 eu já ensinava. Faz quatro anos.

5) Você têm preferência em trabalhar alguma área específica, da Língua Portuguesa, em sala de aula?

R: Eu tenho muita afinidade com a área de análise linguística e gramática, mas, é... mesmo sendo uma preferência, como a gente trabalha tudo, a gente acaba se... é... gostando também das outras pra trabalhar também, né?

6) Com que frequência você trabalha produção textual em sala de aula? (Semanal? Mensal? Quinzenal?)

R: É... A gente tem um... é... Como aqui é uma formação integral, nós temos o macro campo de leitura e letramento, então, principalmente no terceiro ano, eu tinha essas duas possibilidades, eu tenho essa possibilidade, além da aula de Língua Portuguesa. Então, o macrocampo de Leitura e Letramento é uma vez por semana, duas aulas, então uma vez por

semana eu trabalhava com produção, leitura e produção textual. E nas aulas de Língua Portuguesa isso ficou mais intenso quando se aproximou do ENEM, porque aí eu usei as duas, tanto o macro campo, quanto a disciplina pra trabalhar com o gênero, né?

7) Para você existe alguma diferença entre “redação” e “produção textual”?

R: Existe. É... A concepção de redação ela tá muito próxima da ideia de produto. O aluno produz, o aluno faz, é... faça uma redação e entrega para o professor. A produção o nome já tá dizendo, tem a ideia do processo, a ideia das etapas, então, o texto é produzido, mas ele é planejado, ele é discutido, ele é produzido, ele é reescrito. Então, há todo um processo, até chegar o final, diferente da redação, por isso que a gente trabalha com a produção textual.

8) O que você considera uma boa proposta de produção textual?

R: A boa proposta é aquela que, diz que dá todos os elementos necessários para a produção, então, desde os textos motivadores a um tema, é... direcionar o público pra que, que aquele texto vai ser dirigido, o meio em que aquele texto vai circular, então, tudo isso, todas essas informações necessárias para a produção do texto é uma boa produção.

9) Quais são os critérios que você utiliza ao corrigir as produções dos alunos?

R: Eu utilizo as mesmas, os mesmos critérios do ENEM. As, as cinco... os cinco critérios de avaliação. É... dessa forma eu tenho tanto a modalidade escrita, a norma culta, quanto o cumprimento do gênero, da temática, coesão, coerência, a estrutura do gênero que exige a proposta de solução. Então, são os mesmos critérios do ENEM.

10) Você propõe a reescritura dos textos?

R: Sim. Sempre. Tanto coletivo, quanto individualmente. Então, às vezes eles produzem, eu trago um texto pra ser reescrito no quadro, e em outras oportunidades, e depois, é... tem oportunidade que é só individual, mas quando ela é coletiva eu ainda trago, em seguida, individual para que cada um faça a sua reescrita.

11) Nas aulas de produções textuais, você se baseia nas competências exigidas pelo ENEM?

R: Eu me baseio sempre nas competências, então a gente tem trabalhos específicos, por exemplo, com elementos coesivos, com tipos de argumentos, então, é bem direcionado pra produção, né? Pra uma boa produção textual.

Quais são os critérios que você utiliza para elaborar uma proposta de produção textual?

R: Eu utilizo as mesmas, também, do ENEM, então, eu procuro trazer textos motivadores que estejam relacionadas a temática, até para direcionar os alunos pra eles compreenderem bem o que a temática tá exigindo e, e eu utilizo assim, os critérios para elaborar eu parto também de temáticas... Eu uso sempre temáticas ou que estejam relacionadas a atualidade, assim, um pouco a atualidade, embora saiba que no ENEM não se cobra isso, eu tento relacionar temas atuais com coisas passadas já, para eles fazerem a ligação e, também temas já propostos pelo ENEM.

12) Que natureza de temas você propõe para as produções de textos?

R: São... é... temas diversificados, assim, como na escola nós temos projetos diferentes , é... e trabalhamos mensalmente com temas diferentes que inclusive interdisciplina.... interdisciplinarmente com outras disciplinas, então, por exemplo, no mês de maio a temática era “mulher”, então, todas as disciplinas, é... Física, por exemplo, tava trabalhando com as mulheres nas ciências. Então, nós tentamos relacionar isso, com a redação, com a produção textual. Então, eu trabalho em sala essas temáticas pra que eles produzam, então, isso têm a ver com todo o universo escolar, com a realidade dos alunos, com a atualidade, enfim, mas aí, eu também trago temas do ENEM que já é outra natureza, uma natureza muito mais ampla do que essas delimitadas que eu trabalho, mas, assim, eu tento diversificar, eu tento abarcar o que dá pra abarcar das duas naturezas.

13) Você tem percebido alguma contribuição de suas aulas no ensino médio para a Redação proposta pelo ENEM? Qual (is)?

R: Bem, o seguinte, eu... o nosso alunado é um alunado bem deficiente, então, quando a gente trabalha o texto dissertativo com eles, o dissertativo argumentativo, contribui muito pra, pra o que eles vão fazer, então, esse ano que estou com o terceiro ano, após as redações, após o ENEM, eles conversaram, disseram que tinham gostado, que as aulas tinham contribuído, que eles tinham, é... assim, eles sabiam um pouco, até porque a gente tinha trabalhado a temática em sala de aula, então, eu acredito que tenha contribuído, tanto pra, pra própria estrutura, como pra um pouco da discussão e da... argumentação que eles iam utilizar lá na hora da redação.

APÊNDICE B - Entrevista realizada com a professora do 3º ano do ensino médio do turno noturno.

Entrevista relativa à pesquisa realizada por mim, Pâmella de Souza Nascimento, a respeito da contribuição efetiva das aulas de Língua materna no 3º ano do Ensino Médio para a formação de competência e habilidades na produção de textos para o ENEM.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dona Nenzinha Cunha Lima

Série: 3º ano

Turno: noite

1) Qual é a sua formação acadêmica?

R: É... Letras.

2) Há quantos anos concluiu sua graduação?

R: Onze anos. Eu terminei em 2003.

3) Fez algum curso de pós graduação? Em qual área?

R: Na área de Língua Portuguesa mesmo. Especialização pela UEPB, especialização em Língua Portuguesa.

4) Há quanto tempo você trabalha como professora?

R: Desde a... Desde o término da minha... Terminei em Maio, em Junho comecei a ensinar.

5) Você têm preferência em trabalhar alguma área específica, da Língua Portuguesa, em sala de aula?

R: Não, não. Quer dizer, na verdade, leitura e produção e a parte de gramática. Mas, Literatura tem sido uma dificuldade, que essa formação da gente era muito precária com relação à literatura, então, ainda hoje eu tenho essa dificuldade (riso).

6) Com que frequência você trabalha produção textual em sala de aula? (Semanal? Mensal? Quinzenal?)

R: Mulher, eu faço normalmente duas produções, isso numa condição normal. Vou ser bem, bem, bem clara. Numa condição normal de regular, começa realmente no tempo certo, tem aulas todas, todos os horários, todos os dias, né? É... Numa situação como essa daqui do... do

Nenzinha Cunha Lima... É... foi assim, esse ano especialmente foi um caso a parte, porque se nós formos somar todas as aulas que a gente teve não dá um bimestre. Eu lhe digo isso com convicção. Se a gente for somar, em virtude primeiro da reforma, né? Que começou, as aulas só começaram no meio do ano, bem dizer, e só eram três aulas, e... duas, dois dias que eu tinha aulas com os meninos eram depois dessas três aulas e a gente não, não tinha aula, então, as duas que a gente tinha era na sexta e a sexta aqui é quase inexistente, ou seja, se nós formos somar, eu tava contando no meu diário e o tanto de aula daria um bimestre, né? Então, isso intercalado, não é todas as noites que eles estão aqui. É... então, eu faço, eu considero que é... não, não é o ideal. Mas, assim, duas produções por bimestre, o que dá o quê? Num é, uma por mês.

7) Para você existe alguma diferença entre “redação” e “produção textual”?

R: É... eu acho que essa questão de nomenclatura, eu acho até que assim, já tá ultrapassada. Eu vejo professores dizendo redação, é... e fala, e vejo ele falar de produ... assim, o processo que ele me descreve como redação é... na verdade o que a gente chamaria de produção (risos) e chamando de produção o que se chamava antes de redação, mas eu, sinceramente, eu prefiro o termo produção textual e não redação.

8) O que você considera uma boa proposta de produção textual?

R: O que eu considero? Olhe. É uma produção que siga um processo realmente, que envolva, sei lá, uma temática, é... que envolva uma temática, que envolva leitura de gêneros diversos. Certo? E a, e a... e o estudo do gênero que se vai produzir, ou seja, a temática viria através de vários gêneros. Certo? E a... o trabalho, também voltado para aquele gênero que vai ser produzido. E essa produção ela é... tenha um processo, siga um processo mesmo, com reescrita, com módulo de exercício, com reescritura, né?

9) Quais são os critérios que você utiliza ao corrigir as produções dos alunos?

R: Que critérios eu considero, né? Olhe. Adequação ao gênero, né? Acho que a informatividade em relação ao tema proposto, o trabalho, o tema trabalhado. O que mais? Coesão, coerência, né? O plano das ideias pra mim é o principal. Mas, vamos lá. (risos)

10) Você propõe a reescritura dos textos?

R: Olhe. Se não houver reescritura pra mim não é, não é produção textual. Porque a reescritura é... eu acho que é, é base, entendeu? Pra mim, que o aluno só se a percebe dos

problemas que ele, que ele cometeu na produção, é... seja com relação ao plano das ideias, da coesão, da coerência. Eles não... eles só vão perceber bem isso quando você faz a reescritura. Se não houver reescritura, pra mim, a produção não vale, é como não se valesse de nada, entendeu?

11) Nas aulas de produções textuais, você se baseia nas competências exigidas pelo ENEM? Quais são os critérios que você utiliza para elaborar uma proposta de produção textual?

R: Acho que essa tua pergunta, parte dela, retoma quase outra, né? (risos) Uma anterior. Porque, na verdade quando eu digo que seleciono, de trabalho, é... Sim, é... porque quando... Sim, se eu me, se eu levo em consideração. Eu acho que quando a gente trabalha produção, né? Seguindo um processo, discussão do tema, de, de trabalho com o gênero, com gêneros diversos, trazendo a temática, o gênero específico que se vai produzir, quando você prepara um módulo de exercício, quando você faz a reescritura. Eu acho que já incluí todo o... tudo que o ENEM pede, né? Eu acho que já incluí aí na descrição dessa sequência o, o que o ENEM pede, né? Adequação ao tema, compreensão da proposta, é... a coesão, a coerência.

12) Que natureza de temas você propõe para as produções de textos?

R: Ah! (risos) Ótimo! Eu tinha lido essa, eu digo, meu Deus, assim, eu sou terminantemente contra a essa tentativa de ficar tentando acertar, essa ideia sabe de que algumas pessoas tem de ficar tentando acertar, ah que tema, né? Vai... a gente acha que vai cair no ENEM vamos trabalhar tal tema porque acho que vai cair no ENEM. Eu acho que quando a gente é... trabalha a produção realmente como processo, você vai tá preparando o aluno pra qualquer tema, né? Infelizmente, assim, o que a gente queria é que eles fossem mais leitores, né? Que, que, assim, trabalhar uma produção em sala não dependesse único e exclusivamente da gente trazer tudo de, com relação ao tema pra sala de aula, a gente faz isso, tem que fazer isso. Mas, é lógico que se eles tivessem uma base de leitura, né? Se eles fossem, fossem... afeitos a leitura diária mesmo, do cotidiano, acho que ajudaria bastante, mas... que natureza de temas? Eu gosto de trabalhar geralmente, assim, problemas, por exemplo, eu posso citar alguns? Eu posso citar alguns. Por exemplo, é... um tema sobre bullying, que é um problema que é muito recorrente na escola, até por incrível que pareça a gente pensa que acontece mais no fundamental, mas no médio também acontece. Até com jovens adultos, ou, já, ou, é... turmas de EJA, a gente, é... percebe casos de bullying. Então, eu gosto de trabalhar assim, problemas que estão, que estão, mas, assim, ao redor, entendeu? Que estão mais próximo a realidade

deles: bullying, uso de celular em sala de aula (riso), de forma inadequada, né? É... Que mais? Vários problemas que estão aí, dentro, no meio da sociedade, que a gente considera importante discutir sobre, entendeu? Agora a questão a produção que a gente fez mesmo como processo (risos). Esse ano, eu não vou mentir, é... foi com relação a questão do racismo, né? E como surgiu? Porque surgiu? Em virtude de relatos de alunos do segundo ano, lá embaixo, do segundo EJA, é... que relataram caso da mãe, a mãe dele que trabalha numa clínica aqui em Campina Grande, e... tem que se ater as respostas? (risos) Ah, desculpe... É... Pronto, o menino, é... a gente tava conversando sobre o racismo e um aluno deu um... relato, fez um relato de uma situação de, que a mãe dele, de discriminação, que a mãe dele passou por coisa aqui numa clínica em Campina Grande, né? E... o...Eu tenho, eu tava trabalhando na outra escola, é... Literatura negra e aproveitei para fazer alguma produção aqui.

13) Você tem percebido alguma contribuição de suas aulas no ensino médio para a Redação proposta pelo ENEM? Qual (is)?

R: Minha filha, é... diante das condições desse ano, eu acho que foram poucas as contribuições, mas, é... em relação a eles terem a noção de trabalhar uma temática, de saber, é... utilizar os textos que a gente trabalhou, os textos base, é... até de outros gêneros pra, pra trabalhar a produção do ENEM, eu acho que contribuiu sim. As contribuições, pra mim, mais importantes é nesse sentido de, de trabalhar com a temática, de é... compreender as características do gênero, se isso foi possível. Entendeu? Eu acho que não sei não se lhe respondeu bem. Mas, as contribuições pra mim, acho que no momento que você trabalha o processo de produção, as contribuições vão ficando, né? Em maior ou menor grau para alguns, mas vão, vão ficando.

APÊNDICE C - Questionário aplicado aos alunos do 3º ano do ensino médio.

<p>Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima</p> <p>Nome (opcional): _____</p> <p>Idade: _____</p> <p>Série: _____</p> <p>Turno: _____</p>
--

Questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio

Caro(a) aluno(a), bom dia!

Estou desenvolvendo uma pesquisa a respeito da contribuição efetiva das aulas de Língua materna no 3º ano do Ensino Médio para a formação de competência e habilidades na produção de textos para o ENEM. Gostaria que você me ajudasse, respondendo este questionário. A sua colaboração é muito importante. Conto com o seu apoio!

Responda as questões abaixo marcando x na alternativa escolhida. Marque apenas 01 (uma) alternativa.

1. De que forma o texto é trabalhado em sala de aula pelo professor?

O professor leva textos que tratam de determinado tema e, após várias discussões prévias, o mesmo solicita que os alunos escrevam o texto.

O professor solicita a escritura do texto sem antes levar textos bases que tratam sobre o tema.

O tema do texto é sempre escolhido pelo aluno

2. Como é feita a correção do texto pelo professor?

O professor corrige o texto coletivamente, evidenciando apenas os erros gramaticais diversos mais frequentes.

O professor apenas atribui uma nota ao texto e devolve ao aluno sem qualquer comentário.

O professor faz algumas anotações (interrogações, sublinhados, exclamações, comentários do tipo: “parabéns”, “procure melhorar aqui”, etc.) sem maiores comentários nem especificações mais aprofundadas que possam ajudar ao aluno, e entrega aos alunos, exigindo a reescritura.

O professor corrige rigorosamente de acordo com as competências exigidas pelo ENEM.

3. Em relação ao trabalho com texto, quantos são solicitados pelo professor durante o semestre?

Nenhum

Apenas 1 texto por bimestre.

Entre 2 e 4 textos por bimestre.

Mais de 4 textos por bimestre.

4. O professor já fez referência, em sala de aula, às Matrizes de Competência de correção das Redações do Enem, propostas pelo INEP?

Sim, e já trabalhou todas, inclusive fazendo correções frequentes e corriqueiras de textos em sala através delas.

Sim, e já trabalhou todas, mas apenas fazendo correções esporádicas de textos em sala através delas.

Sim, mas não trabalhou, em sala de aula, textos que as exemplificassem. Apenas as citou.

Nunca.

5. O professor, ao solicitar um texto, atribui qual destino aos mesmos?

Ao mural da escola

Ao jornalzinho da escola

Nenhum, os textos ficam com os alunos.

Dificilmente o professor devolve os textos

6. O que o professor considera ao solicitar os textos?

A importância de saber escrever bem

O ENEM

O professor não faz considerações ao ENEM.

7. Você já teve contato, através do professor, com propostas de redação do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio?

Sim, esporadicamente.

Sim, frequentemente.

Nunca.

8. Você já fez ENEM?

Não

Sim

Se a sua resposta foi SIM, responda: As “aulas de Redação” contribuíram para a elaboração da redação do ENEM? Explique de que forma.

Obrigada pela colaboração e participação!

APÊNDICE D - Tabela com o resultado dos questionários aplicados aos alunos do 3º ano do ensino médio.

QUESTÕES	TURMA "A" (20 alunos)				TURMA "B" (18 alunos)			
	A	B	C	D	A	B	C	D
1) Como é trabalhado o texto em sala de aula?	20 alunos 100 %	0 %	0 %	—	16 alunos 88,88%	1 aluno 5,55 %	1 aluno 5,55%	—
2) Como é feita a correção do texto pelo professor?	2 alunos 10 %	0 %	10 alunos 50 %	8 alunos 40 %	10 alunos 55,55%	6 alunos 33,33%	2 alunos 11,11%	0 %
3) Quantos textos são solicitados pelo professor durante o bimestre?	0 %	0 %	18 alunos 20 %	2 alunos 10 %	2 alunos 11,11%	6 alunos 33,33%	8 alunos 44,44%	2 alunos 11,11%
4) O professor já fez referências às matrizes de competência propostas pelo INEP?	16 alunos 80%	4 alunos 20%	0 %	0 %	4 alunos 22,2 %	5 alunos 27,75%	5 alunos 27,75%	4 alunos 22,2 %
5) O professor atribui algum destino aos textos?	4 alunos 20%	0 %	15 alunos 75%	1 aluno 5%	1 aluno 5,55%	0 %	14 alunos 77,7%	3 alunos 16,65%
6) O que o professor considera ao solicitar os textos?	10 alunos 50%	9 alunos 45%	1 aluno 5%	—	7 alunos 38,85%	8 alunos 44,4%	3 alunos 16,65%	—
7) Você já teve contato com as propostas de redação do ENEM?	0 %	19 alunos 95%	1 aluno 5%	—	9 alunos 50%	4 alunos 22,2%	5 alunos 27,75%	—
	NÃO		SIM		NÃO		SIM	
8) Você já participou do ENEM?	2 alunos 10%		18 alunos 90%		4 alunos 22,2%		14 alunos 77,7%	
As "aulas de redação" contribuíram para a elaboração da redação do ENEM?	0 %		16 alunos 100%		2 alunos 14,3%		14 alunos 85,7%	