UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

JULLIANE CAMPELO DO NASCIMENTO CAMPOS

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO E QUE ENSINAM SEUS ALUNOS A PRODUZIREM O GÊNERO TEXTUAL "REDAÇÃO DO ENEM"

RECIFE
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO E QUE ENSINAM SEUS ALUNOS A PRODUZIREM O GÊNERO TEXTUAL "REDAÇÃO DO ENEM"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre/a em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Artur Gomes de Morais

Área de concentração: Educação e Linguagem.

RECIFE
2021

Catalogação na fonte
Bibliotecário Natália Nascimento, CRB-4/1743

C198c Campos, Julliane Campelo do Nascimento.
Concepções e práticas de docentes que atuam no ensino médio e que ensinam seus alunos a produzirem o gênero textual "redação do Enem". / Julliane Campelo do Nascimento Campos. – Recife, 2021.
120 f.

Orientador: Artur Gomes de Morais.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências.

1. Prática Docente. 2. Argumentação – Produção textual . 3. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – Produção textual. 4. UFPE – Pós-graduação. I. Morais, Artur Gomes de. (Orientador). II..Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-092)

JULLIANE CAMPELO DO NASCIMENTO CAMPOS

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO E QUE ENSINAM SEUS ALUNOS A PRODUZIREM O GÊNERO TEXTUAL "REDAÇÃO DO ENEM"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre/a em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 14/10/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Gomesde Morais (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.ª Dr.ª Leila Nascimento da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.ª Dr.ª Telma Ferraz Leal (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

AGRADECIMENTOS

Ao meu forte e grandioso *Deus,* por permitir mais esta conquista pessoal e profissional.Sem suas grandes providências em minha vida, jamais conseguiria alçar mais este voo. Sem Ele, nada seria possível.

Aos meus queridos pais, *Ilza Campelo do Nascimento* e *Reinaldo Ovídio do Nascimento,* e a minha segunda mãe do coração, *Ivanilda Regina de Lira Nascimento,* por todo apoio e orações em todas as minhas decisões e conquistas de vida.

Ao meu lindo e amado esposo, *Túlio Magno da Silva Campos,* pelo carinho, paciência, companheirismo, parceria, cumplicidade e dedicação em todos os dias dessa jornada na concretização de mais este sonho.

E ao meu irmão, *Hallan Campelo do Nascimento,* minha prima e irmã do coração *Fabiana de Lira* que sempre torceram por mim. Nunca vou ter palavras suficientes para agradecer por tudo que vocês fazem e representam para mim.

Ao Professor Dr. *Artur Gomes de Morais*, orientador que me conduziu na realização da pesquisa. Obrigada por todos os momentos de aprendizagem e por ter acreditado em mim. Sempre fui uma grande admiradora do seu trabalho enquanto professor e pesquisador comprometido pela educação desde a minha graduação em Pedagogia pela UFPE. Foi uma honra, satisfação e um imenso prazer ter sido sua orientanda.

À Profª Drª. *Leila Nascimento* e à Profª Drª. *Telma Leal Ferraz* por todas as contribuições desde a qualificação; é uma honra tê-las em minha banca de defesa.

A todos os professores que fazem parte das escolas onde produzi os dados para a pesquisa. Obrigada pelo acolhimento e por aprender tanto com vocês. A todos que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE – PPGEdu.

Obrigada por todo auxílio nestes dois anos de vínculo com o programa.

É preciso ter esperança,
mas ter esperança do verbo esperançar;
porque tem gente que tem esperança
do verbo esperar.
E esperança do verbo esperar
não é esperança, é espera.
Esperançar é se levantar,
esperançar é ir atrás,
esperançar é construir,
esperançar é não desistir!
Esperançar é levar adiante,
esperançar é juntar-se com outros
para fazer de outro modo…

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo buscou investigar como docentes de Língua Portuguesa (LP) de colégios públicos propedêuticos e de formação técnica concebem e relatam suas práticas ligadas à produção textual, em especial aquelas, referentes à redação para o ENEM, em turmas do terceiro ano do Ensino Médio (EM). Uma primeira intenção investigativa nos remeteu às concepções dos docentes em relação ao ensino de LP e à produção textual (PT), em geral. Em um segundo momento, nos propusemos a identificar se a ‘‘Redação do ENEM’’ servia como parâmetro para o ensino de produção de textos argumentativos nas aulas de LP no último ano do EM. Além disso, priorizamos também identificar se o tipo de EM (propedêutico ou técnico) influenciava as concepções e práticas dos docentes participantes e quais conhecimentos e estratégias consideraram como sendo necessários para que os estudantes pudessem ter bom desempenho na redação. Para isso, fizemos entrevistas semi-estruturadas com professores de LP, sendo cinco de ensino técnico e cinco de ensino misto ou só propedêutico que lecionavam em escolas da Rede Federal e da Rede Estadual de Pernambuco e que atuavam no último ano do EM. Realizamos duas entrevistas, sendo uma presencial e uma por vídeo-conferência. Dividimos as análises em categorias e organizamos os resultados em três grandes blocos. Com os dados obtidos, pudemos inferir nas falas, principalmente dos docentes do Estado, resquícios da concepção de um ensino mais fragmentado, no qual seria necessário estabelecer aulas mais específicas para desenvolver o ensino da redação. Todos os professores trabalhavam PT para redação do ENEM nas suas turmas do terceiro ano, sendo que nove deles faziam alguma preparação para a escrita dos alunos, usando dispositivos como levantamento dos conhecimentos prévios, reportagens, textos motivadores, dentre outros. Cinco professores entrevistados do Estado e três do ensino técnico afirmaram que corrigiam os textos dos alunos seguindo os critérios do ENEM. Ainda no primeiro bloco, identificamos que metade dos entrevistados nunca utilizou o Livro Didatico de LP com a finalidade de ensinar redação, muitos faziam uso de materiais pedagógicos próprios. No segundo bloco, notamos que, embora a argumentação tenha sido mencionada pelos professores como uma aprendizagem a ser desenvolvida na produção textual dos estudantes, para metade deles era essencial os alunos compreenderem apenas aspectos acerca da temática e da estrutura textual. No último bloco, constatamos que os professores consideravam como positiva a avaliação da Redação do ENEM ser feita através das cinco competências, mas para muitos a exigência da quinta competência era considerada como um ponto negativo, assim como o formato da prova, visto como engessado. De modo geral, percebemos que a formação dos professores e, sobretudo, as condições de trabalhos proporcionadas pelas Redes podem influenciar o ensino, pois os docentes do ensino técnico, que também eram contratados com Dedicação Exclusiva, apesar de terem menos aulas semanais que os docentes da rede estadual possuíam em sua carga-horária aulas para atendimento individual ao aluno. Diferente disso, a maioria dos docentes entrevistados da rede estadual ainda lecionavam em mais de uma escola, o que dificultava esse acompanhamento individualizado ao estudante. Percebemos, também, que havia um maior interesse dos professores da rede estadual em trabalhar com textos, quase que exclusivamente, dissertativos-argumentativos no terceiro ano do EM. Essa estratégia de ensino parte muitas vezes de uma exigência da gestão escolar para elevar o número de estudantes aprovados no vestibular ao final do ano, como afirmou um dos docentes. Essa mesma cobrança não ocorre com os docentes do ensino técnico, uma vez que, os alunos daquela modalidade de EM já saem com uma formação profissional.

Palavras-chave: Prática docente, Produção Textual, Texto argumentativo, Redação ENEM.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how Portuguese Language (PL) teachers from public high schools (propedeutic or technical) conceive and report their practices related to textual production, especially those related to the ENEM essay, in the last year of High School (HS) classes. A first investigative intention referred us to the teachers' conceptions about teaching PL and textual production (TP), in general. In a second moment, we set out to identify whether the "ENEM essay" served as a parameter for the teaching of argumentative text production in the PL classes in the last year of HS. In addition, we also prioritized identifying whether the type of HS (propedeutic or technical) influenced the conceptions and practices of the participating teachers and what knowledge and strategies they considered necessary for students to perform well in ENEM's compositions. To this end, we conducted semi-structured interviews with PL teachers, five of them from technical schools and five from mixed or only propedeutic schools, who taught in Federal and State schools of Pernambuco and who worked in the last year of HS. We conducted two interviews, one face-to-face and one by videoconference. We divided the analysis into categories and organized the results into three large blocks. With the data obtained, we could infer in the speeches, mainly from the State teachers, remnants of a more fragmented teaching conception, in which it would be necessary to establish more specific classes to develop the teaching of writing. All the teachers worked on ENEM essays in their last year of HS, and nine of them did some preparation for the students' writing, using devices such as a survey of prior knowledge, reports, motivational texts, among others. Five teachers interviewed from the state and three from technical education stated that they corrected the students' texts following the ENEM criteria. Also in the first block, we found that half of the interviewees had never used a textbook to teach writing; many used their own pedagogical materials. In the second block, we noticed that, although argumentation was mentioned by teachers as a learning to be developed in students' text production, for half of them it was essential for students to understand only aspects about the theme and text structure. In the last block, we found that teachers considered the evaluation of the ENEM essay through the five competencies to be positive, but for many the requirement of the fifth competency was considered a negative point, as well as the format of the test, seen as rigid. In general, we noticed that the teachers' training and, above all, the working conditions provided by the school systems can influence the teaching, because the technical education teachers, who were also hired under an exclusive dedication contract, despite having fewer weekly classes than the teachers in the state system, had in their workload classes for individual attention to the students. Unlike this, most of the teachers interviewed from the state system still taught in more than one school, which made this individualized follow-up of students difficult. We also noticed that state school teachers were more interested in working with argumentative-dissertative texts almost exclusively in the last years of HS. This teaching strategy is often a requirement of the school management to increase the number of students approved in the university admission exams at the end of the year, as one of the teachers stated. The same demand does not occur with the teachers of technical education, since the students of that modality of high school already leave with a professional education.

Keywords: Teaching Practice, Textual Production, Argumentative Text, ENEM Essay.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temas e enunciados das redações do ENEM.....37
Quadro 2 –Caracterização dos docentes da Rede Estadual.....47
Quadro 3 –Caracterização dos docentes do Instituto Federal.....48
Quadro 4 –Turmas em que os docentes da Rede Estadual lecionaram nos últimos quatro anos.....50
Quadro 5 –Turmas em que os docentes dos Institutos Federais lecionaram nos últimos quatro anos.....50
Quadro 6 –Como os professores explicam que desenvolviam o ensino de Língua Portuguesa em suas turmas de terceiro ano do Ensino Médio.....55
Quadro 7 – Trabalho com Produção Textual (PT) nos 1º e 2º anos.....58
Quadro 8 – Trabalho com produção textual no 3º ano.....59
Quadro 9 – Gêneros textuais escritos que os professores declaram ter produzido com suas turmas do 3º ano.....62
Quadro 10 – Carga- Horária de Língua Portuguesa no 3ºano.....64
Quadro 11 – Frequência do trabalho de Produção Textual.....65
Quadro 12 – Etapas do processo de escrita.....67
Quadro 13 – Avaliação da Produção Textual.....73
Quadro 14 – Divulgação das produções dos alunos.....76
Quadro 15 – Frequência de uso do Livro Didático para Produção Textual.....77
Quadro 16 – LDLP e ensino de textos da ordem do argumentar e da redação do ENEM.....77
Quadro 17 – Trabalho de Produção Textual específico para redação do ENEM.....80
Quadro 18 – Orientação sobre o formato da redação.....83
Quadro 19 – Temas propostos para a redação do ENEM no ano anterior à coleta de dados.....84
Quadro 20 –Expectativa acerca das aprendizagens dos estudantes quanto à produção da redação do ENEM.....89
Quadro 21 –Diferenças entre ‘‘redação em geral’’ e redação do ENEM.....93
Quadro 22 – Avaliação de diferentes formatos de comandos das redações do ENEM.....95
Quadro 23 – Como avalia a redação do ENEM aspestos positivos.....97
Quadro 24 – Como avalia a redação do ENEM aspectos negativos.....99
Quadro 25 – Avaliação geral do ENEM comparado com outros/antigos vestibulares.....101

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EST	Estado
FAMASUL	Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira
LD	Livro Didático
LDP	Livro Didático de Português
MEC	Ministério da Educação
P	Professor
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio Plano
PNLD	Nacional do Livro Didático
PT	Produção Textual
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TEC	Técnico
UEFS	Universidade Estadual de Feira de SantanaUniversidade
UFPE	Federal de Pernambuco
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12

2 MARCO TEÓRICO.....15

2.1 O ENSINO DA ESCRITA DOS GÊNEROS TEXTUAIS DA ORDEM DO ARGUMENTAR.....15

2.1.1 Breve discussão sobre osgêneros textuais.....15

2.1.2 As sequências argumentativas.....17

2.1.3 O ensino dos gêneros textuais da ordem do argumentar.....19

2.2 O GÊNERO TEXTUAL ‘‘REDAÇÃO’’- SEU ENSINO NA ESCOLA EM GERAL E PARA O ENEM.....31

2.2.1 O gênero textual redação e o ensino escolar.....31

2.2.2 Um pouco sobre o ENEM.....34

2.2.3 A redação do ENEM.....36

2.3 PESQUISAS RECENTES SOBRE O ENSINO E A PRODUÇÃO SOBRE REDAÇÃO DO ENEM.....39

2.3.1 Estudos sobre as propostas de redação do ENEM.....39

2.3.2 Estudos sobre o processo de avaliação das redações produzidas pelos candidatos no ENEM.....40

2.3.3 Estudos sobre o desempenho dos estudantes na redação do ENEM.....41

2.3.4 Estudos sobre o livro didático e seu papael no ensino voltado à produção da redação do ENEM.....43

3 METODOLOGIA.....46

3.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E PERFIL DOS PROFESSORES.....47

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....51

4 ANÁLISE DE RESULTADOS I: CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRODUÇÃO TEXTUAL DE GÊNEROS ARGUMENTATIVOS EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO.....54

4.1 COMO OS PROFESSORES EXPLICAM QUE DESENVOLVIAM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SUAS TURMAS DE TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO.....54

4.2 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS DIFERENTES ANOS DO ENSINO MÉDIO.....57

4.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS PRODUZIDOS NAS TURMAS DE TERCEIRO ANO.....61

4.4 A CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA E O TEMPO

DEDICADO AO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....64

4.5 AS ETAPAS DO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS.....67

4.6 A AVALIAÇÃO E DIVULGAÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS.....73

4.7 USO E FREQUÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS.....77

5 ANÁLISE DE RESULTADOS II: O ENSINO DA REDAÇÃO DO ENEM EM TURMAS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO.....80

5.1 TRABALHO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESPECÍFICO PARA A REDAÇÃO DO ENEM.....80

5.2 ORIENTAÇÕES SOBRE O FORMATO DA REDAÇÃO.....83

5.3 TEMAS PROPOSTOS PARA OS ALUNOS PRODUZIREM O GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM.....84

5.4 USO DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO ENEM DURANTE AS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....87

5.5 O QUE OS PROFESSORES ESPERAVAM DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS QUANTO À PRODUÇÃO DA REDAÇÃO.....89

6 ANÁLISE DE RESULTADOS III: REDAÇÃO DO ENEM- AFINAL, O QUE PENSAM OS PROFESSORES?.....92

6.1 REDAÇÃO DO ENEM X REDAÇÃO CLÁSSICA.....92

6.2 COMO OS PROFESSORES AVALIAVAM OS DIFERENTES FORMATOS DE COMANDOS DAS REDAÇÕES DO ENEM?.....95

6.3 COMO OS PROFESSORES AVALIAVAM A REDAÇÃO DO ENEM QUANTO AOS ASPECTOS POSITIVOS?.....97

6.4 COMOS OS PROFESSORES AVALIAVAM A REDAÇÃO DO ENEM QUANTO AOS ASPECTOS NEGATIVOS?.....99

6.5 AVALIAÇÃO GERAL DO ENEM E COMPARAÇÃO COM VESTIBULARES ANTIGOS OU OUTROS VESTIBULARES.....100

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....103

8 REFERÊNCIAS.....112

9 APÊNDICES.....116

APÊNDICE A- ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA.....116

APÊNDICE B- ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA.....119

1 INTRODUÇÃO

Ao falar sobre o ensino de Língua Portuguesa, é importante considerar que já ocorreram mudanças significativas quanto à prática de muitos docentes no Brasil, nas últimas décadas. Inúmeras pesquisas já foram publicadas, tratando acerca dos eixos de ensino que foram se legitimando, tais quais: Produção Textual, Leitura, Oralidade e Análise Linguística.

Nesse sentido, encontramos em pesquisas bastante difundidas (GERALDI, 1997; MARCUSCHI, 2003; ANTUNES, 2003; COSTA VAL, 1998) o trabalho de ensino-aprendizagem com os mais variados gêneros textuais. No entanto, acreditamos que só o contato com a diversidade textual não é suficiente para que os alunos possam construir as competências linguísticas necessárias à sua formação como leitores e produtores proficientes de textos, uma vez que os professores precisam adotar práticas pedagógicas, utilizando os gêneros textuais como instrumentos que possam mediar um ensino de Língua Portuguesa realmente funcional e significativo.

Como afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p. 80):

> "Trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola e fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes".

Apesar de já haver bastantes práticas pedagógicas utilizando os gêneros textuais, ainda são muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores em abordar, de maneira significativa, aspectos linguísticos próprios dos gêneros no trabalho pedagógico envolvendo produção textual.

Como docente de Língua Portuguesa, há mais de dez anos, sendo nos últimos seis anos em turmas do Ensino Médio, percebo o quanto é difícil desenvolver uma prática de ensino de forma que possibilite aos estudantes uma reflexão acerca dos aspectos linguísticos com gêneros textuais, especialmente os argumentativos.

É nesse sentido que nos questionamos sobre como vem sendo desenvolvido o trabalho com gêneros argumentativos na escola, principalmente no que se refere ao Ensino Médio e, para isso, resolvemos desenvolver esse estudo, tendo como objetivo principal investigar como os conhecimentos linguísticos são trabalhados na sala - de- aula quando se ensina a produção textual de Redação, em turmas do terceiro ano do Ensino Médio, direcionadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Sabemos que, para ingressar no ensino superior, os alunos precisam ser aprovados no ENEM, tendo como um dos requisitos a Produção de um gênero argumentativo conhecido como "Redação".

Ao desenvolver esse texto, os estudantes precisam demonstrar as aprendizagens adquiridas sobre argumentação, como também habilidades tanto na textualidade como no âmbito normativo.

De modo geral, na presente pesquisa, buscamos investigar como docentes de Língua Portuguesa de colégios públicos propedêuticos e de formação técnica concebem e relatam suas práticas ligadas à produção textual, em especial aquelas referentes à Redação para o ENEM em turmas do terceiro ano do Ensino Médio.

Como desdobramentos desse objetivo maior, procuramos:

1) Identificar as concepções dos professores sobre o ensino de Língua Portuguesa no que se refere à produção de textos argumentativos no Ensino Médio;

2) Identificar quais estratégias de ensino são relatadas pelos docentes no Ensino de Produção de textos argumentativos no Ensino Médio;

3) Identificar se e como a ‘‘Redação do ENEM’’ serve como parâmetro para o ensino de Produção de textos argumentativos nas aulas de Língua Portuguesa no último ano do Ensino Médio;

4) Identificar quais as avaliações dos professores a respeito da Redação do ENEM;

5) Identificar se o tipo de Ensino Médio (propedêutico ou técnico) influencia nas concepções e práticas dos docentes participantes;

6) Analisar quais conhecimentos e estratégias os professores consideram como sendo necessários para que os estudantes tenham bom desempenho na Redação do ENEM;

Visando atender aos objetivos propostos, essa pesquisa está organizada em sete capítulos.

No capítulo 2, que vem em seguida a essa Introdução, o tema central será o ensino da escrita dos gêneros textuais da ordem do argumentar. Procuraremos trazer uma breve discussão sobre os gêneros textuais e alguns pressupostos importantes que nos ajudam a compreender sobre o ensino da escrita dos gêneros textuais argumentativos no espaço escolar, através de pesquisas já desenvolvidas desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, além do que está posto nos principais documentos curriculares.

Ainda no capítulo 2, discutiremos também acerca do gênero textual ‘‘redação’’, seu ensino em geral e para o ENEM, no qual abordamos um pouco sobre essa avaliação Nacional

e como é visto esse gênero, sempre nos pautando em alguns estudos que tratam sobre tal temática.

O capítulo 3 é destinado à apresentação da metodologia utilizada na pesquisa, com destaque para o perfil dos sujeitos participantes e os procedimentos metodológicos.

No capítulo 4 o leitor encontrará o primeiro dos três blocos das análises dos resultados. Para tanto, analisaremos as entrevistas concedidas pelos dez professores. Buscaremos identificar as concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa e produção textual de gêneros argumentativos

Em seguida, no capítulo 5, nossa atenção se voltará para apresentar os resultados relativos ao ensino da redação do Enem em turmas do terceiro ano do ensino médio

Já no capítulo 6, procuramos identificar, nas falas dos docentes, o que eles pensam sobre a redação do Enem, seus aspectos positivos e limitações.

O trabalho se encerrará com a apresentação das considerações finais, no capítulo 7, nas quais será exposta uma síntese dos principais resultados encontrados e traremos sugestões para futuras pesquisas.

2 MARCO TEÓRICO

Este capítulo focaliza, teoricamente, o eixo principal do nosso trabalho – concepções e práticas do ensino da produção escrita dos gêneros textuais da ordem do argumentar no último ano do Ensino Médio, mais especificamente, a redação do ENEM. Para tanto, dividimos seu texto nos seguintes tópicos: (1) o ensino da escrita dos gêneros textuais da ordem do argumentar; (2) O gênero textual ‘‘redação’’, seu ensino na escola em geral e para o ENEM e (3) Pesquisas recentes sobre o ensino e a produção de redação do ENEM.

As teorias ora apresentadas serviram de base para nortear as discussões sobre as concepções dos docentes de Língua Portuguesa entrevistados, na análise que será feita a partir do capítulo 4 desta pesquisa.

2.1 O ensino da escrita dos gêneros textuais da ordem do argumentar

Nesta seção abordamos, inicialmente, as noções teóricas de gêneros textuais a partir dos estudos Bakhtinianos. Em seguida, apresentamos uma breve discussão sobre as sequências argumentativas e o ensino dos gêneros textuais escritos da ordem do argumentar.

2.1.1 Breve discussão sobre os gêneros textuais

Nos dias atuais parece consenso entre os estudiosos da área de linguagem e os docentes de Língua Portuguesa que o texto deve estar presente na sala-de-aula, porém, por muito tempo essa não foi a realidade.

O ensino de Língua Portuguesa era visto sob a ótica da estrutura da língua, desvinculado das práticas de seu uso social. A ideia de saber Português era sempre associada ao uso de nomenclaturas, conhecimento das classes gramaticais, conceituação de elementos do sistema, memorização de regras e exceções etc.

De acordo com Bueno (2011), os estudos linguísticos, partindo da discussão sobre gêneros, são relativamente novos, pois inicialmente os linguistis não se preocupavam com os usos sociais do texto, mas, sim, com as unidades menores, como morfemas, lexemas e fonemas.

Os estudos sobre a língua foram se ampliando e ela deixou de ser tratada como um objeto de ensino descontextualizado e passou a ser compreendida na sua prática de uso. As discussões sobre o texto na sala de aula foram cada vez mais frequentes, sendo os estudos sobre gêneros textuais de extrema importância nessa nova perspectiva.

Partindo desse viés, sabemos que nos estudos sobre os gêneros textuais, Bakhtin (2003), é um dos autores mais mencionados, certamente por ser o pai dessa linha de teorização.

Bakhtin (1997) defende que por mais variadas que sejam as esferas da atividade humana, estas sempre se relacionam com a utilização da língua. Desse modo, a utilização da língua, segundo esse autor, é efetuada em forma de enunciados orais ou escritos. E "cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*" (BAKHTIN, 1997, p, 280, itálicos do autor).

De acordo com Bakhtin (1997) há três elementos que constituem os gêneros textuais: o *conteúdo temático*, isto é, aquilo que pode ser dizível num gênero (os assuntos, os temas típicos); *o estilo*, ou seja, a escolha dos recursos linguísticos do gênero e a *construção composicional*, ou formas de organização textual.

Ainda segundo o referido autor, pela dinamicidade própria da sociedade, temos uma infinidade de gêneros discursivos, uma vez que estamos em constantes práticas sociais de comunicação.

No entanto, mesmo com essa infinidade de gêneros textuais, ainda é possível dividi- los em dois tipos, que para Bakhtin, são: os gêneros *primários* ou *simples*, que se referem às modalidades de diálogos e comunicação do dia a dia e os gêneros *secundários* ou *complexos* que são os gêneros literários propriamente ditos e que, além disso, correspondem às pesquisas científicas de toda espécie, bem como os grandes gêneros publicitários. Contudo, os gêneros primários funcionam como base para criação dos gêneros secundários.

Corroborando com a ideia Bakhtiniana, Marcuschi (2003), além de observar que novos gêneros sempre estão sendo criados, afirmou que os gêneros contribuem para ordenar e estabelecer as atividades comunicativas do dia-a-dia.

Assim como Bakhtin, Marcuschi (2003) salientou que os gêneros textuais são atividades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Sobre isso, Koch (2006) afirmou que os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida que se envolvem nas diversas práticas sociais. Ou seja, com essa competência somos capazes de distinguir e escolher adequadamente o que devemos produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos.

Desse modo, compreendemos que os gêneros textuais possuem características próprias nas suas estruturas linguísticas e que elas não ocorrem de maneira aleatória, uma vez que estão em consonância com a situação comunicativa e com os interlocutores existentes.

Nesse sentido, encontramos em Schneuwly e Dolz (2004) a proposta de que, no âmbito do

ensino-aprendizagem, os gêneros são o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção textual e da compreensão de textos escritos ou orais.

Vale ressaltar que Schneuwly e Dolz (2004) classificaram os gêneros textuais em cinco agrupamentos:

a) da ordem do narrar – comporta os gêneros pertencentes ao domínio da ficção literária, caracterizados pela *mimese* da ação através da criação da intriga como as fábulas, lendas, narrativas de ficção científica, novelas, romances, entre outros.

b) da ordem do relatar – abrange os gêneros do domínio social da documentação e memorização de experiências, situando-as no tempo, como os relatos de viagem ou de experiências vividas, testemunhos, notícias, reportagens, ensaios biográficos etc.

c) da ordem do argumentar – inclui os gêneros do domínio social da discussão de problemas sociais controversos, com vistas à sustentação, refutação e negociação, buscando um entendimento e um posicionamento frente a eles, como por exemplo, os textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas do leitor, de reclamação, debates regrados, discursos jurídicos, dentre outros.

d) da ordem do expor – envolve os gêneros do domínio social de transmissão e construção de saberes, como por exemplo, conferências, relatórios, resenhas, artigos, resumos de textos expositivos e explicativos etc.

e) da ordem de descrever ações – compreende os gêneros cujo domínio social é o das instruções e prescrições com vistas à regulação ou normatização de comportamentos. Temos como exemplos receitas, manuais de instruções, bulas, regulamentos, regras de jogo, entre outros.

Visto isto, nossa pesquisa buscou mais especificamente tratar sobre gêneros textuais

na ordem do argumentar, uma vez que esse tipo textual possui uma função social muito importante, pois é através da argumentação que conseguimos nos posicionar, criticamente, em situações que envolvem temas de ordem social.

2.1.2 As sequências argumentativas

Sabemos que a argumentação é fundamental para o desenvolvimento crítico social do cidadão, uma vez que podemos expressar o nosso ponto de vista, convencer e persuadir o interlocutor.

Partindo dessa perspectiva, ao fazermos um breve levantamento histórico, percebemos que essa abordagem de estudo teve início no período que vai do século V antes de Cristo ao século XIX, sendo o filósofo grego Aristóteles (384 322 a. C.) um dos mais relevantes estudiosos do tema.

Segundo o referido filósofo, argumentar é mobilizar meios linguísticos (palavras, frases, técnicas) e extralinguísticos (relações lógicas, informações, valores) para persuadir pessoas.

Corroborando com o exposto, Fiorin (2015), em sua obra: *Argumentação*, observa que o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade, principalmente com o surgimento das primeiras democracias, sendo argumentar o meio fundamental para que o indivíduo pudesse defender suas ideias, rebater argumentos e resolver conflitos de interesse.

Nesse sentido, é importante destacar que na metade do séc. XX, ao reformularem os postulados advindos da Retórica Clássica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) afirmaram que a argumentação é discurso planejado e articulado que envolve enunciados, argumentos, mecanismos de domínio do raciocínio, da língua e do público destinatário, perfil social e psicológico do autor e interlocutores etc.

Com os estudos da Linguística Textual, Koch (2017) nos traz a hipótese de que a argumentação é um elemento intrínseco à língua, como princípio constituidor e estruturante dos textos.

A autora examinou o fenômeno da argumentação e da produção do texto numa perspectiva enunciativa, integrando aspectos linguísticos, dialógicos, pragmáticos, entre outros. Para Koch (2017, p.72):

> […] as sequências argumentativas são aquelas que apresentam uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos. Nelas predominam elementos modalizadores, verbos introdutores de opinião, operadores argumentativos.

Nesse viés, Marcuschi (2005), abordou a língua na sua perspectiva histórica, interativa, social e assume que suas bases teóricas se inserem na hipótese da argumentação pela língua e não na língua.

Sendo assim, segundo o autor, todo gênero textual pode ser visto como ato persuasivo e os conceitos de tipo textual e heterogeneidade tipológica sugerem a existência de determinadas classes de gêneros com poder argumentativo maior que outras classes.

Partindo dessa perspectiva, defendemos que, na escola, é importante que haja leitura e escrita de textos que facilitem a habilidade argumentativa do estudante, a partir de gêneros argumentativos, como artigo de opinião, crônica argumentativa, editorial, resenha crítica, cartas

de reclamação, entre outros. Textos desses gêneros aproximam o aluno dos fatos recorrentes do seu dia-a-dia, permitem o desenvolvimento sociodiscursivo e promovem o posicionamento crítico dos discentes diante dos problemas que vivenciam em nossa sociedade.

Nesse sentido, nossa pesquisa buscou ampliar as discussões sobre os gêneros textuais da ordem do argumentar, e para isso, buscamos revisar algumas pesquisas que tratam desse ensino em sala-de-aula dos anos iniciais até o Ensino Médio e também sobre como é abordado nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa.

2.1.3 O ensino dos gêneros textuais da ordem do argumentar

Para falarmos sobre o ensino da argumentação é importante, primeiramente, abordar como algumas das propostas curriculares que vêm norteando o ensino de língua materna em nosso país tratam dessa temática. Como exemplo, podemos mencionar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999), os PCN+ (BRASIL, 2002) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

No que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998, p. 95), já orientavam que, dentre algumas competências a serem adquiridas pelo aluno, estaria a de "confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens em suas manifestações". Um dos objetivos do ensino, segundo esse documento, seria levar o aluno a se posicionar de maneira crítica nas diferentes situações sociais.

Sobre isso, o PCNEM nos mostrava que nas três áreas – Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos – seria fundamental o aluno aprender a argumentar. Segundo o documento, o estudante deveria:

> Informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições, fazer uso adequado de diferentes nomenclaturas, de diferentes códigos e de diferentes meios de comunicação, são competências gerais, recursos de todas as disciplinas. Por isso, devem desenvolver-se no aprendizado de cada uma delas. (p.13)

Desde o Ensino Fundamental vemos que o ensino da argumentação sempre esteve presente nos documentos norteadores. É válido salientar que na Base Nacional Comum Curricular (2017), do Ensino Fundamental o eixo de produção textual aborda a importância de o docente desenvolver práticas que sejam inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da

linguagem, bem como a autoria dos estudantes.

Esse documento, mais especificamente no que se refere à produção de textos argumentativos, destaca a importância de organizar e/ou selecionar informações e dados, tese/argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.

Além disso, ressalta que uma competência e habilidade a serem desenvolvidas no aluno devem ser as de saber analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, e posicionar-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

Ainda sobre o ensino da argumentação na Educação Básica, encontramos na sétima, das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (2017, p.9), que o estudante deve aprender a:

> […] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Além disso, a BNCC (2018, p.509) traz nas competências específicas que se referem aos campos de atuação social, a prescrição de que o aluno deve aprender a:

> Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.

Como vimos, os principais documentos, desde o final dos anos 1990, já vêm assumindo a importância de trabalhar a argumentação em toda a Educação básica, não apenas nas aulas sobre linguagens, mas em todas as áreas.

Visto isto, procuramos pesquisas que abordam como vem sendo realizado esse ensino, na escola, e quais os principais desafios encontrados pelos docentes para o desenvolvimento dessa habilidade comunicativa dos estudantes.

Sendo assim, na obra: *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola,* Leal e Morais (2007) abordaram aspectos relacionados à produção de textos de opinião na escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa pesquisa, os autores analisaram estratégias de argumentação adotadas por crianças de 8 a 12 anos, em textos escritos na escola, e examinaram os efeitos do contexto escolar de produção sobre essas estratégias. Foram analisados textos de 205 crianças de 2ª. a 4ª. séries de três escolas públicas e uma particular, na Região Metropolitana do Recife, dentre os quais 156 (76%) foram classificados como "textos de opinião".

Para essa análise, os pesquisadores orientaram as professoras a utilizarem uma atividade que foi adaptada de uma proposição de um livro didático destinado a crianças de 3ª. série (SOARES, 1999a, p. 99). Esse texto apresentava a experiência de três crianças que cuidavam dos afazeres domésticos, enquanto a mãe saía para trabalhar.

A partir disso, as docentes, primeiramente, faziam a leitura do texto: "Eles são os donos da casa"; em seguida, discutiam com os alunos sobre se as crianças deveriam ou não trabalhar em casa e, por fim, solicitaram das crianças a escrita individual de um texto, que deveria conter a opinião delas sobre a temática discutida.

No que se refere ao tipo de intervenção das docentes da pesquisa, os autores pontuaram que foram encontrados dois grupos de professoras: as que propunham atividades de escrita em que o texto era concebido como sequência de informações ou fatos, sem referência em outras práticas sociais de uso da língua (negação da comunicação); e as que veiculavam uma concepção de texto como objeto de ensino e de interação, propondo, em algumas aulas, situações miméticas às da vida cotidiana. Houve a predominância de aulas desse último tipo citado.

Ao avaliarem os textos das crianças, os autores perceberam que os aprendizes conseguiam expor seus pontos de vista sem dificuldade. Em todas as séries foi alta a percentagem de textos com justificativa. Além disso, os alunos de diferentes idades mostraram-se eficientes na tarefa de inserir outras vozes no discurso, apresentando justificativa da justificativa e contra-argumentações e realizaram tais ações de forma explícita ou por meio da indução à elaboração de inferências.

Segundo os autores, do total de 156 textos, 29,8% continham ponto de vista + justificativa + justificativa da justificativa e apenas 8,5% conjugavam estratégias de inserir justificativa da justificativa e contra-argumentação. Vale ressaltar que, segundo indicou esse estudo, os modelos textuais em que foram inseridas justificativa da justificativa e contra- argumentação só apareceram nas turmas em que as professoras discutiram mais aprofundadamente sobre o

tema proposto.

Os autores alertaram que, para avaliarmos os textos de nossos alunos, precisamos refletir sobre a familiaridade que eles têm com o gênero textual solicitado/induzido ou com outros gêneros textuais semelhantes ao que estamos querendo que produzam. Observaram, também, que o contexto de debate na sala de aula influía sobre a percepção das crianças apresentarem ou não contra-argumentos em seus textos. Assim, se julgavam que a docente compartilhava seu ponto de vista, o aprendiz poderia interpretar que não precisava alongar-se em defende-lo, antecipando contra-argumentos etc.

Desse modo, os autores evidenciam que os gêneros não são simplesmente padrões a serem seguidos, que eles são adotados por quem escreve em função do espaço em que se produz e das representações do produtor em relação às finalidades e destinatários.

Essas ponderações do estudo agora revisado nos fazem refletir sobre se a escola de ensino fundamental e os materiais didáticos nela empregados contribuem para que as crianças se familiarizem com os gêneros textuais da ordem do argumentar.

Considerando essa questão, Andrade, Leal e Brandão (2005), fizeram uma pesquisa com o objetivo de identificar e discutir os gêneros textuais inseridos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para essa pesquisa, investigaram quais gêneros textuais em que se defendem pontos de vista (textos da ordem do argumentar) estavam presentes nesses livros e em que frequência eles apareciam em três coleções de livros de Língua Portuguesa da 1ª a 4ª séries que tinham sido aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático- PNLD/2004. Eles se encontravam nas seguintes coleções: coleção A- *Português: uma proposta para o letramento*, da autora Magda Becker Soares (recomendada com distinção); coleção B- *Análise, Linguagem e Pensamento- ALP novo*, dos autores Marco Antonio de A. Hailer e Maria Fernadez Cocco (recomendada); e coleção C- *Com texto e trama*, das autoras Maria Mello Garcia e Dilia Maria A. Glória (recomendada).

As autoras buscaram identificar todos os gêneros textuais presentes nos livros didáticos, nas três coleções, em cada uma das séries do Ensino Fundamental I. Em seguida, foram selecionados os gêneros textuais da ordem do argumentar. Na análise das três coleções, foram computados 739 textos.

Na coleção A, foram identificados 313 textos, dos quais apenas 9,91% eram da ordem do argumentar. Desses, a maioria se encontrava no volume 4, sendo as reportagens e os anúncios os gêneros textuais mais frequentemente encontrados.

Na coleção B, foi identificado um número menor de textos (237). Além disso, apenas 3, 8% do total de textos da coleção B foram incluídos como da ordem do argumentar.

Na terceira e última coleção analisada, foi encontrado um número ainda menor de textos em relação às demais coleções: apenas 189 textos. Do total desses textos, 7, 41% eram gêneros da ordem do argumentar. A partir dos resultados, as autoras concluíram que nas coleções de livros dos quatro primeiros anos do ensino fundamental havia uma maior oferta de textos em relação a outros gêneros, tais como contos, poemas e textos didáticos.

Ao lado disso, as autoras também evidenciaram que, em todos os volumes das três coleções, apareciam variados gêneros textuais que circulam na sociedade, como, por exemplo, histórias em quadrinhos, carta pessoal, diário íntimo, receita culinária, anúncios publicitários, entre outros, o que indicava uma inovação nos livros didáticos após a avaliação pelo PNLD.

Sobre os gêneros da ordem do argumentar, as autoras perceberam que estes apareceram em número bastante reduzido nas três coleções, embora na coleção A os alunos tivessem acesso a um número mais significativo, sobretudo no volume 4 (15 textos). Nos outros volumes, a quantidade de textos da ordem do argumentar foi tão baixa quanto nas outras coleções.

Como vemos, há uma contradição entre a importância da prática argumentativa enquanto elemento histórico na formação humana para construir um modelo de sociedade democrática, a qual seguimos até os dias atuais (ou tentamos) e a pouca importância dada nos Livros Didáticos (nas coleções pesquisadas) para a abordagem dos gêneros textuais argumentativos a serem ensinados no âmbito escolar.

Na pesquisa de Leal, Brandão e Torres (2011), sobre análise em Livros Didáticos de Língua Portuguesa de gêneros textuais da ordem do argumentar, investigaram os tipos de questões de compreensão de textos voltados para o desenvolvimento de habilidades argumentativas.

Para isso, foram analisadas sete coleções de livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático/ MEC/2004, voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Treze tipos de questões foram identificados nas obras e todas elas, segundo as autoras, contribuirim para que as crianças pudessem lidar com os textos de modo crítico.

As autoras ainda sinalizaram que algumas perguntas estimulavam as crianças a identificar pontos de vista e argumentos presentes nos textos, outras desafiavam os estudantes a analisar a consistência argumentativa e as estratégias discursivas utilizadas. Havia, ainda, as que requeriam a análise do texto, sobretudo, quanto às temáticas abordadas. Por fim, havia aquelas que solicitavam que os estudantes justificassem suas preferências pessoais.

As autoras concluíram que nos livros analisados havia questões de diferentes níveis de complexidade e que demandavam distintos conhecimentos e habilidades.

Sobre as práticas de ensino de argumentação, Leal, Brandão, Correia e Guerra (2010), buscaram entender por que há um baixo investimento em atividades de ensino de habilidades argumentativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, as autoras realizaram observações de aula de cinco docentes do quinto ano do Ensino Fundamental, para verificarem se a argumentação era contemplada nas atividades realizadas em sala. Em seguida, entrevistaram as professoras observadas e mais duas docentes para entender quais concepções sobre ensino da argumentação guiavam suas práticas.

Diante dos dados coletados, concluíram que, embora houvesse uma grande diversidade textual tanto nas atividades de leitura como nas atividades de produção de texto, foram poucos os exemplares de textos da ordem do argumentar aos quais as crianças tiveram acesso. Em apenas três aulas (entre as 75) foram registrados textos da ordem do argumentar: reportagem (em duas aulas) e cartaz educativo.

As autoras verificaram que não havia um trabalho sistemático nem variado para que as crianças produzissem ou compreendessem textos da ordem do argumentar. Além disso, nos casos em que as temáticas de textos de outras ordens favoreciam condições para o trabalho com tal dimensão do ensino, raramente eram desenvolvidas boas atividades, no que se refere à argumentação.

Com base nessas reflexões, concluíram que o motivo mais provável para o baixo investimento no ensino de habilidades argumentativas é o pouco conhecimento explícito e reflexivo revelado pelas docentes sobre exemplares de gêneros da ordem do argumentar.

No que se refere ao ensino de gêneros textuais argumentativos no Ensino Médio, observamos que ainda há poucos estudos. No entanto, abaixo discorremos acerca de algumas pesquisas encontradas.

No estudo realizado por Freitas (2007), encontramos uma pesquisa-ação que aborda uma experiência em sala de aula com uma sequência didática do gênero textual artigo de opinião, realizada com alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de Campina Grande, na Paraíba.

O ponto norteador da pesquisa foi saber, ao longo da sequência didática no 2o ano do Ensino Médio, qual o desempenho dos alunos na produção do gênero artigo de opinião. Para isso, a autora procurou responder às seguintes questões: Os alunos utilizaram a sequência tipológica argumentativa na produção de artigos de opinião? Quais os tipos de argumentos

construídos e os operadores argumentativos empregados pelos alunos na produção de artigos de opinião? Qual o resultado das ações didáticas implementadas no intuito de aperfeiçoar o uso desses elementos nas produções dos alunos, ao se adotar a perspectiva teórica dos gêneros textuais?

Sendo assim, o estudo teve como objetivo geral analisar uma proposta de intervenção didática de ensino de língua materna, utilizando o gênero textual artigo de opinião com alunos do Ensino Médio, em uma escola pública. E, mais especificamente, teve como objetivos: verificar o desenvolvimento dos alunos quanto ao atendimento das características do gênero solicitado e apontar as implicações desta experiência para o ensino de língua.

O corpus utilizado na análise foi composto de sessenta e nove artigos de opinião, produzidos em situação escolar e a autora levou em em consideração três tipos de alunos: os que obtiveram a melhor média na atividade escrita, os que atingiram um desempenho mediano e os que conseguiriam uma média menor na atividade de produção do artigo de opinião, resultando na publicação de dois artigos de opinião em dois jornais da cidade.

Para a análise dos dados, a autora tomou por base a presença da sequência tipológica argumentativa nos artigos de opinião, os tipos de argumentos construídos e a articulação coesiva através dos operadores argumentativos nas produções escritas pelos alunos.

Numa primeira etapa, a pesquisadora, que também era docente da turma, promoveu o contato com os gêneros crônica, reportagem, entrevista, editorial e artigo de opinião, a fim de verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre os gêneros selecionados.

Depois dessa sondagem, segundo a autora, foi discutido em grupo esse material, a partir de algumas questões levantadas pelos alunos, que observaram as particularidades de cada gênero. Posteriormente foram elaborados questionamentos acerca das diferenças e semelhanças existentes entre eles.

Após a leitura e discussão dos textos, os alunos escolheram um entre diversos temas, tais como: gravidez na adolescência, drogas entre os jovens brasileiros, a profissionalização dos jovens no Brasil, aborto e adolescência, a educação no Brasil, a tecnologia e a sociedade. A partir dessa etapa, a pesquisadora iniciou o estudo do gênero artigo de opinião, fazendo um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito desse gênero, sendo as respostas dadas pelos alunos transcritas no quadro da sala de aula.

Em seguida, foi realizada a leitura do artigo de opinião: “Fazer o que se gosta”, de Stephen Kanitz, publicado na revista Veja, em 24 de janeiro de 2005, que tratava da relevância da escolha de uma profissão pelo jovem, que devia ser realizada através da afinidade.

A autora, então, apresentou as características do artigo de opinião, tais como,

argumentos e contra-argumentos, tipos de argumentos, seleção de argumentos e a relevância da informatividade, tendo como base os artigos de opinião apresentados anteriormente.

Depois dessa etapa de teoria e leitura do gênero, a autora solicitou como primeira produção dos alunos um artigo de opinião em que defendessem seu posicionamento a respeito do tema "a profissionalização dos jovens no Brasil".

A partir de uma análise acerca dos aspectos linguísticos dessa produção, a pesquisadora percebeu que a maioria dos alunos apresentava problemas macro e micro- estruturais que comprometiam a compreensão de seus textos.

Segundo a autora, alguns alunos reclamaram bastante da dificuldade em produzir um texto e reescrevê-lo e pensavam em desistir da atividade. Por essa razão, a pesquisadora incluiu na sequência didática aulas de análise linguística, mais precisamente de pontuação, acentuação gráfica, orações subordinadas e coordenadas, concordância nominal e verbal, mecanismos linguístico-discursivos de argumentação, regência verbal e nominal e a crase.

Num segundo momento de trabalho com o artigo de opinião, a autora escolheu produções que apresentavam problemas referentes às características do artigo de opinião (sequência tipológica argumentativa, os tipos de argumentos e o emprego dos operadores argumentativos) que comprometiam a compreensão do texto.

Depois foi solicitado que os alunos os identificassem, em um dos artigos produzidos por eles, propondo reformulação. Essa atividade foi realizada em grupo e apresentada para a turma. Em seguida, foi realizada uma atividade individual, na qual os alunos foram levados a revisar os textos, no sentido de adequá-los melhor ao contexto de comunicação visado e à forma de organização textual do gênero.

Desse modo, a atividade de reescrita dos artigos de opinião esteve direcionada para a revisão dos seguintes aspectos: uso da linguagem próxima ao registro formal; falta de articulação entre tese, argumentos e conclusão; dificuldades de lidar com os operadores argumentativos e problemas relacionados à norma linguística escrita.

Por fim, os alunos reescreveram a versão final do artigo de opinião, em sala de aula. Por sugestão deles acharam conveniente reescrever os textos com o auxílio da professora-pesquisadora, já que esses textos seriam publicados nos jornais da cidade.

Após a reescrita e revisão final dos artigos de opinião, foram organizados para entregá- los aos editores-chefes do Jornal da Paraíba e do Correio da Paraíba: coube aos alunos-autores e à professora-pesquisadora selecionarem dois textos para serem publicados em cada veículo de comunicação, mediante o parecer favorável dos editores-chefes dos jornais citados.

Sendo assim, o corpus final escolhido para análise foi formado por 9 (nove) produções escritas por três alunos, realizadas individualmente, em situação escolar como exemplares de como os alunos-autores utilizavam as sequências tipológicas na construção do artigo de opinião sobre o tema “A profissionalização dos jovens no Brasil”.

Os resultados, de uma forma geral, apontaram para as seguintes constatações: os artigos de opinião produzidos pelos alunos apresentaram a sequência tipológica argumentativa e, através das atividades de reescrita, os alunos-autores apresentaram uma progressão na utilização dos operadores argumentativos.

Nesse sentido, os dados confirmaram que o ensino sistematizado do gênero artigo de opinião, através de sequências didáticas, é um instrumento metodológico eficaz no aprimoramento da capacidade de argumentar e fazer uso da língua em diversas situações comunicativas nas quais aquele gênero é necessário.

Para a autora, no que se refere aos tipos de argumentos, os resultados obtidos foram satisfatórios, uma vez que os alunos-autores utilizaram três tipos: os de autoridade, os do senso comum e os baseados em provas concretas, prevalecendo os de autoridade, que foram extraídos dos textos lidos e discutidos em sala de aula.

Outro resultado importante, apontado pela autora, diz respeito à boa articulação coesiva através dos operadores argumentativos, apesar de ter sido a etapa mais difícil da sequência didática, dada a pouca experiência escolar e extra-escolar dos alunos com a escrita.

Para esse resultado, foram fundamentais as atividades realizadas na reescritura, uma das etapas da sequência didática que tiveram grande importância, uma vez que orientava os alunos-autores a diversificarem os tipos de justificativas, ampliando as possibilidades de uso de outros operadores.

Diante dos resultados encontrados, a pesquisadora afirmou que a sequência didática favoreceu o conhecimento e domínio de um gênero a que os estudantes não tinham acesso no cotidiano, aproximando-se da escrita que visa à participação deles como cidadãos na vida pública.

Por fim, a autora concluiu que a performance final dos alunos-autores em relação ao gênero artigo de opinião apresentou-se como uma resposta positiva ao trabalho realizado, demonstrando um crescimento gradativo das capacidades argumentativas.

No estudo de Vieira (2013), encontramos uma pesquisa que tinha como objetivo geral analisar a construção do argumento na produção textual de alunos do Ensino Médio, como esses alunos constroem a argumentação em sala de aula, as técnicas argumentativas e os recursos linguístico-discursivos empregados na defesa e sustentação de seus pontos de vista.

A pesquisadora tinha como objetivos específicos investigar o padrão argumentativo empregado pelos alunos na produção textual do gênero dissertativo-argumentativo; identificar e categorizar os argumentos e as técnicas argumentativas utilizados pelos alunos em sua produção textual e, por fim, analisar o funcionamento dos recursos linguístico-discursivos utilizados pelos alunos na orientação argumentativa dos seus enunciados.

Para isso, desenvolveu quatro instrumentos de coleta de dados: uma entrevista semiestruturada com os professores, um questionário aplicado aos alunos, a análise documental realizada com base nas produções do gênero dissertativo-argumentativo elaboradas por estes estudantes, além das anotações realizadas pela pesquisadora durante a aplicação das propostas de produção textual, que permitiram obter informações das situações observadas.

Quanto às entrevistas realizadas, a autora constatou que existia um esforço da parte dos professores em trabalhar com a produção de texto em sala de aula; porém, alguns fatores como a carga horária insuficiente, a concepção de língua dos professores e, consequentemente, dos alunos dificultava esse trabalho.

A produção textual foi vista pelos professores e pela maioria dos alunos apenas como uma forma de treino da escrita voltada para o vestibular, de modo que o trabalho com a produção escrita se restringia ao modelo institucional, imposto pelo ENEM, o texto dissertativo-argumentativo. Aliada a isso, a autora percebeu a falta de um trabalho voltado para os gêneros de uma maneira geral e, entre esses, para os gêneros "dissertativo-argumentativos" que os visse, entre tantos outros argumentativos, como um gênero escolar que atende a uma situação específica.

Com relação aos aspectos considerados na produção textual dos alunos pelos professores participantes, apesar de haver uma variação na ordem de importância, a autora notou que o conteúdo, os argumentos, a defesa de um ponto de vista e o grau de informatividade constavam entre os considerados mais importantes por ambos. Entre os aspectos menos relevantes, os dois professores assinalaram, nos últimos lugares, a adequação da linguagem e criatividade, e a apresentação do texto.

Para a investigação foram selecionadas 40 (quarenta) produções textuais do gênero dissertativo-argumentativo elaboradas especificamente para o desenvolvimento desta investigação por alunos de duas turmas de 4ª série do ensino médio integrado ao técnico, dos cursos de Saneamento e Edificações, da Unidade Descentralizada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Teresina-Zona Sul. As duas turmas (uma funciona no turno matutino e a outra no vespertino), eram compostas em média por 30 alunos oriundos, em sua maioria, de bairros da periferia de Teresina.

A pesquisadora elencou duas propostas de produção textual, ambas do gênero dissertativo-argumentativo, apresentadas aos alunos das turmas em duas aulas de língua portuguesa, cada uma abordando uma temática diferente. Na primeira proposta, as duas turmas realizaram uma produção do gênero textual dissertativo- argumentativo após a leitura e discussão do artigo de opinião "Quanto vale a sua privacidade?", do professor de Ética Jornalística, Eugênio Bucci. O artigo foi publicado na revista *Nova Escola*, em abril de 2002, e tratava dos primeiros "*reality shows*" apresentados pelas televisões brasileiras nas versões da Rede Globo, o *Big Brother Brasil* (BBB), e do SBT, a *Casa dos Artistas*.

A etapa posterior ocorreu com a aplicação da segunda proposta de produção textual às duas turmas, realizada a partir da leitura do artigo de Wilson da Silva "Em defesa das cotas". Com a análise a autora constatou que as produções textuais investigadas apresentaram limitações quanto à utilização de argumentos e de recursos argumentativos necessários à sustentação e defesa de um ponto de vista, não ultrapassando o padrão mínimo da argumentação na discussão de temas que envolvem questões de natureza controversa.

Com relação às técnicas argumentativas empregadas, segundo a autora, os alunos das duas turmas investigadas apresentavam em sua produção textual, predominantemente, o uso dos argumentos *Regra de justiça, de Sacrifício, Pragmático* e *Desperdício*. A investigação dos recursos linguístico-discursivos revelou o amplo emprego de alguns operadores argumentativos como *e, que, para, mas, pois, como e porque* na orientação argumentativa de seus enunciados.

De acordo com a pesquisadora, os dados levantados apontaram para a existência, nos textos investigados, de uma construção textual que atende a um padrão mínimo de argumentação, em que se observa o esforço por parte dos alunos, em lançar mão de determinadas técnicas argumentativas na tentativa de justificar seu ponto de vista, embora não conseguissem efetuar operações mais complexas, como a inserção da contra-argumentação que os levassem a ultrapassar um padrão mínimo de argumentação. Ainda na tentativa de atender à tarefa solicitada, procuraram fazer uso de diversificados recursos linguístico- discursivos na intenção de tornar sua argumentação mais elaborada.

Por fim, a autora concluiu que os alunos apresentavam algumas dificuldades relacionadas à escrita do gênero dissertativo-argumentativo, principalmente quanto à seleção e organização dos argumentos necessários à defesa de seu ponto de vista.

Segundo a referida pesquisadora, esses problemas podem ser atribuídos à própria especificidade do gênero, cuja situação comunicativa assume significados específicos em um contexto determinado que atende, especificamente, a uma tarefa escolar ou avaliação para uma vaga no ensino superior.

Ainda de acordo com a autora, como perde o contato com situações de interação social espontâneas e plurais, esse gênero leva o aluno a assumir uma posição enunciativa requisitada pela tarefa que dificulta o processo dialógico. Para ela, essa falta de uma perspectiva discursiva anula a interlocução, o que torna a situação de produção escrita artificial e afasta o texto da dimensão dialogal da língua, prejudicando o processo argumentativo, haja vista que o ato de argumentar implica a busca de adesão do interlocutor a uma tese.

Na pesquisa de Campos (2012), a autora teve como objeto de estudo o ensino da argumentação escrita em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Para isso, assumiu como objetivo geral analisar práticas de ensino de produção de textos argumentativos escritos e verificar as possíveis relações entre essas práticas e as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos. Mais especificamente, a pesquisadora tinha como um dos objetivos identificar as concepções de língua, texto e argumentação que fundamentam a prática de professores de português.

Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo e descritivo, sendo a coleta dos dados feita através de observação e entrevistas semiestruturadas com duas diferentes professoras de Língua Portuguesa que atuavam em turmas de 3º Ano do Ensino Médio, em duas diferentes escolas públicas do município de Camaragibe (PE).

A pesquisadora identificou nos relatos das docentes que elas concebiam a argumentação como a defesa de ideias, opiniões, pontos de vista; definiam texto argumentativo como aquele em que os alunos se posicionam sobre um determinado tema; associavam a argumentação ao texto dissertativo-argumentativo; reconheciam algumas condições básicas para a argumentação, tais como: a existência de um tema passível de debate ou situações sociais controversas, a existência de uma ideia a ser defendida (proposição, declaração, tese) por meio de argumentos e com vistas a uma conclusão/adesão do auditório, dentre outras.

Com relação às formas de condução didática no trabalho de produção de textos argumentativos, a pesquisadora percebeu que as professoras estabeleciam a necessidade de realizarem leituras prévias sobre os temas a serem propostos nas produções textuais. Além disso, identificou que as professoras compreendiam a língua como um código, como um conjunto de regras a ser estudado e, desse modo, a ênfase do ensino recaia sobre os conhecimentos gramaticais.

Por fim, a autora concluiu que as professoras tinham um discurso elaborado acerca do trabalho com textos e definiam o texto argumentativo como um gênero que poderia favorecer o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, se preocupavam em desenvolver atividades com esse texto que ora se destinam ao desenvolvimento da tomada de posição e da defesa de

argumentos, ora se concentravam nos aspectos formais do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.

A pesquisadora também identificou que aspectos referentes à textualidade eram trabalhados na perspectiva conceito-exemplo-uso e não na ordem uso-reflexão-conceito, o que a fez pressupor que a concepção de língua que estava subjacente à prática das docentes era a de língua como estrutura e não como interação.

Além disso, percebeu que, embora as professoras dissessem priorizar o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos com vistas à formação de sujeitos críticos e reflexivos, elas tinham uma preocupação essencial com a preparação dos estudantes para a aprovação no ENEM e em concursos vestibulares locais, não deixando indícios de que o objetivo maior era, com efeito, o desenvolvimento de competências para assegurar a palavra aos alunos.

Como vemos, ainda existem práticas de ensino de escrita de textos da esfera argumentativa que se voltam para a reprodução da estrutura do texto dissertativo-argumentativo solicitado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como se todos os gêneros dessa esfera seguissem estas mesmas características e tivessem uma única estrutura.

Sobre isso, na próxima seção abordaremos aspectos relacionados ao gênero textual redação, seu ensino e sua relação com o exame brasileiro de avaliação em larga escala conhecido como ENEM.

2.2 O gênero textual ‘‘redação’’ - seu ensino na escola em geral e para o ENEM

Nesta seção, discutiremos sobre o gênero textual redação e seu ensino escolar. Além disso, iremos abordar como essa produção de escrita aparece no ENEM, inclusive, pontuando alguns aspectos históricos relevantes desse Exame.

2.2.1 O gênero textual redação e o ensino escolar

Percebemos que o gênero textual redação atualmente ganhou um papel de destaque no ensino escolar, uma vez que, ao terminar o Ensino Médio, o estudante, na maioria das vezes, realiza o ENEM, no qual essa produção textual se configura como uma avaliação de peso. No entanto, é importante ressaltar que segundo dados do INEP o percentual de alunos que fazem o ENEM. na rede pública, as inscrições são em torno de 70% e nem todos comparecem.

Nesse sentido, nos questionamos até que ponto essa importância dada a um texto que exerce basicamente a finalidade de obteção de uma nota ao final de uma etapa conclusiva da

educação básica atende às habilidades argumentativas necessárias de escrita para o estudante. Nos perguntamos se outros gêneros textuais da ordem do argumentar não atenderiam melhor essa função.

Sobre isso, Bunzen (2006), nos mostra que a obrigatoriedade da prova de redação nos exames vestibulares, fez com que essa produção de textos se tornasse, muitas vezes, sinônimo de escrita na escola. Com isso, a preocupação com o desenvolvimento da capacidade de redação passou a orientar as atividades de produção textual, culminando com a inclusão da disciplina Redação nos currículos escolares.

Ainda segundo o referido autor, o termo redação passou a ser aplicado de forma ampla a qualquer texto que tem como objetivo desenvolver a habilidade verbal escrita dos estudantes ou avaliar essa habilidade em candidatos a concursos ou exames vestibulares, compreendendo as modalidades descritivas, narrativas e dissertativas, que constituem os modelos clássicos, dentre os quais este último é considerado o mais apropriado para demonstrar o domínio das habilidades da escrita.

Diante desse cenário, trouxemos algumas pesquisas para melhor abordarmos a temática em questão.

Maciel (2008) realizou uma pesquisa na qual analisou redações eleitas pela Comissão Permanente para os Vestibulares Unicamp (Comvest) como sendo as melhores desse vestibular, a fim de observar se a adequação ao gênero discursivo e o estilo individual de escrita favoreciam a boa avaliação dessas redações. O autor destacou que o vestibular da Unicamp contemplou, em suas propostas de redações, três gêneros: dissertação, carta e narrativa, mas que ele analisou mais os dois primeiros gêneros, já que ambos se aproximam por seu caráter argumentativo.

O pesquisador destacou que o exame dos textos mostrou grande homogeneidade entre as redações selecionadas pela Comvest, o que se deveu a dois fatores: o atendimento às propostas da prova que indicam como o tema deve ser abordado é a opção, de grande parte dos candidatos, por uma estrutura composicional tradicional.

Tanto o atendimento adequado às propostas de tratamento temático, quanto a boa realização composicional dos gêneros indicam domínio do gênero, o que certamente contribuiu para a avaliação positiva dos candidatos. O pesquisador ressaltou, ainda, que foi possível encontrar alguns textos com marcas que podem ser tomadas como indícios de estilo individual.

Algumas décadas antes, Osakabe (1977), investigou problemas ligados à redação em trabalhos escolares. Para tanto, analisou 198 redações, obedecendo as seguintes etapas: a) fichamento de todas as ocorrências de provas, exceto em três redações, cujos problemas foram

analisados separadamente. b) primeira classificação: separação entre provas lógicas e provas subjetivas ou morais. c) segunda classificação: Os tipos de provas lógicas. d) classificação de tipos de argumentos e) tipos de valores morais.

Dos resultados apontados, o autor identificou, nas redações, problemas ligados à sintaxe do período e nas relações entre períodos e entre parágrafos. Além disso, observou que havia problemas ligados ao raciocínio, ou seja, à simples fixação de modos de abordagem de um tema e à consequente imobilidade no plano da reflexão.

Osakabe (1977) defendeu que o exercício de redação seria mais que um adestramento: seria o favorecimento de uma atitude no sujeito, atitude essa que não se reduz à sintaxe gramaticalmente correta, mas que envolveria, necessariamente, o debate, a crítica, a informação, a leitura.

Outro problema identificado pelo autor nas redações analisadas foi ligado ao tipo de raciocínio feito frente às noções morais e a pertinência desse tipo de noção numa dissertação.

No que se refere ainda ao ensino da redação na escola, percebemos que a avaliação desses textos por parte dos professores, muitas vezes, está associada apenas ao apontamento dos ‘‘erros’’ cometidos pelos alunos.

Nesse sentido, encontramos em Ruiz (2001), uma pesquisa que apresentava como objetivo entender como os professores de Língua Portuguesa corrigiam as redações dos seus alunos. Para isso, a autora escolheu 161 redações, produzidas por 52 alunos, entre 9 e 23 anos, da antiga 3ª série do Ensino Fundamental até 3º ano do Ensino Médio de duas escolas públicas e três particulares.

Nessa pesquisa, a autora nos explica que essas redações escolares eram produzidas com temas previamente indicados pelos professores de Língua Portuguesa daqueles alunos.

A análise dos dados revelou que os professores pesquisados adotavam quatro tipos de estratégias de intervenção nos textos analisados: a correção resolutiva (em que se apresentavam soluções para os problemas detectados no texto, com propostas precisas de alterações), a correção indicativa (na qual se indicam, por meio de símbolos icônicos onde havia erro ou problema a ser revisto), a correção classificatória (na qual se apontam problemas, por meio de uma metalinguagem codificada específica), e a correção textual- interativa (‘‘bilhetes’’, por meio dos quais se estabelecia uma interlocução não-codificada com o aluno, resolvendo-se, indicando-se e/ou classificando-se os problemas do aluno e/ou o próprio trabalho de correção do professor).

Ainda sobre as análises, os dados da pesquisa mostraram que a maioria dos problemas de redação dos alunos estaria no nível textual, no nível do discurso e que, contrariamente, só

uma minoria das correções dos professores era nesse nível.

No Brasil atual, sabemos que o estudante ao concluir a educação básica, geralmente, faz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual irá realizar provas objetivas das disciplinas propedêuticas e uma redação que tem o objetivo de possibilitar aos participantes a reflexão crítica sobre um tema de ordem política, social ou cultural.

Para isso, o candidato deve elaborar um texto dissertativo argumentativo a partir de uma situação-problema, e da leitura de trechos de artigos (textos motivadores) fornecidos como subsídios para a construção do texto.

Partindo desse ponto, notamos que a redação do ENEM ganhou um espaço importante dentro das escolas brasileiras, como também se tornou objeto de estudo de muitas pesquisas (VICENTINI, 2015; MORAES, 2018, dentre várias outras).

2.2.2 Um pouco sobre o ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 e nasceu com o objetivo de revelar um panorama da realidade da Educação Básica no Brasil. Durante onze anos, o ENEM permaneceu com esse objetivo, mas, em 2009, sua estrutura, como também sua função, foram ampliadas.[1]

Isso se deu, provavelmente, pela influência de alguns programas governamentais do MEC, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), que surgiu em 2004 e começou a usar a nota do Enem para concessão de bolsas de estudos integrais e parciais aos participantes.

Por causa do ProUni, aumentou consideravelmente o número de participantes que realizaram o Enem com o objetivo de entrar em uma faculdade.

Em 2008, após uma década da criação do ENEM, o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) e o Ministério da Educação (MEC) anunciaram que o Enem tornar-se-ia o processo nacional de seleção para ingresso na educação superior e certificação do Ensino Médio.

Em 2009, o Ministério da Educação editou uma segunda versão do ENEM, que passou a se constituir em processo de seleção unificada das universidades federais, em substituição ao antigo vestibular, através do SISU (Sistema de Seleção Unificado) e as IES particulares, através do PROUNI (Programa Universidade para Todos), assim como para obtenção de

[1] As informações aqui resumidas foram obtidas a partir da consulta em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem

financiamentos através do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). Foi em 2009, também, que o ENEM passou a ser composto por quatro provas objetivas, com 45 questões cada, e uma redação de no máximo 30 linhas, na qual o candidato deveria produzir um texto dissertativo-argumentativo, desenvolvido a partir de uma situação-problema.

A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresenta 45 questões de múltipla escolha, das quais 5 são de língua estrangeira e 40 de língua portuguesa, onde há interpretação de texto, literatura e gramática, além de uma prova de Redação.[2]

Todas as questões se estruturam para verificar se o aluno tem a capacidade de ler e interpretar textos de várias linguagens e enunciados, de modo a identificar e a selecionar os diversos tipos de informações, temas, assuntos e contextos, compreendendo e analisando os diversos elementos constitutivos do texto, sua natureza, organização ou tipo, estrutura, intencionalidade, como também transformando-os e reescrevendo-os.

Além das competências e habilidades para cada uma das grandes áreas, o documento apresenta as competências e habilidades a serem perseguidas pelos participantes na prova de redação, que seriam as mesmas avaliadas na parte objetiva da prova de português.

Para avaliar as provas de redação do ENEM é obrigatório ter diploma em letras/língua portuguesa ou linguística. O avaliador não pode estar inscrito no Enem , nem ter parente em primeiro grau participando do exame. O processo seletivo para a escolha dos avaliadores tem sido realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), integrante do consórcio aplicador do Enem, sob a supervisão do INEP.

São várias etapas até o avaliador receber as redações sem identificação para correção. Só depois de ser aprovado em todo o processo, o corretor recebe as redações entregues pelos participantes do Enem.

Em 2020, o INEP disponibilizou, em seu portal, as apostilas de capacitação dos corretores de redação, elaboradas para a edição de 2019.

O material, direcionado e até então restrito aos corretores, detalha os critérios levados em consideração na correção dos textos. São seis apostilas, divididas pelos módulos de um curso. Além de descrever as situações que levam à nota zero, o conteúdo descreve com detalhes as cinco competências avaliadas na redação do Enem.

Em 2020 foi realizada a primeira edição do Enem Digital, ou seja, a aplicação foi feita no computador, para quem optou por essa opção durante a inscrição, em função da pandemia que assolou o planeta naquele ano.

---

[2] As informações aqui resumidas foram obtidas a partir da consulta em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem

2.2.3 A Redação do ENEM

A proposta de redação do ENEM consiste na elaboração de um texto dissertativo-argumentativo pelo participante, o qual deve conter, no mínimo, sete e no máximo trinta linhas. Além de solicitar a defesa de um ponto de vista da parte do candidato, demonstrando capacidade de refletir sobre questões sociais, culturais e políticas atuais, solicita ainda que ele apresente uma proposta de intervenção na sociedade, com base em argumentos evidenciados ao longo do texto, levando em consideração o respeito aos direitos humanos - (competência V).

Essa prova constitui a etapa principal do exame, já que sua nota corresponde a 50% de peso na nota total do candidato, tornando-se, por isso, uma das maiores fontes de preocupação para quem presta esse exame.

Esse tipo de prova tem suscitado muitas discussões e debates tanto no que se refere ao seu caráter eliminatório, quanto à definição dos parâmetros utilizados na avaliação e à maneira como é feita a correção pelos avaliadores.

O tipo textual escolhido para a elaboração da proposta de redação é o dissertativo-argumentativo, que deve enfocar sempre temas atuais relacionados com a realidade do candidato, solicitado a desenvolver uma dissertação argumentativa na qual, o texto do tipo dissertativo-argumentativo é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto.

Segundo a cartilha do participante[3] o texto deve ser fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias.

Daí a dupla natureza desse tipo textual: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-la. O objetivo deste texto é, em última análise, convencer o leitor de que o ponto de vista em relação à tese apresentada é acertado e relevante. Para tanto, deve mobilizar informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente.

Para a correção da Redação do ENEM são considerados 6 (seis) níveis de proficiência de produção escrita, que requerem o domínio das 5 (cinco) competências avaliadas pelo ENEM,

[3] As informações aqui resumidas foram obtidas a partir da consultam: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_ do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf

previstas na Matriz de Redação (Brasil, 2012):

A competência I avalia se o participante tem bom conhecimento da norma padrão, se sabe escolher o registro adequado e as convenções da escrita formal.

A competência II procura avaliar se o participante compreende e desenvolve o tema, apresentando o necessário domínio do gênero dissertativo-argumentativo.

A competência III procura avaliar se o participante organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes à defesa de seu ponto de vista sobre o tema proposto. A competência IV avalia se o participante articula as partes do texto, utilizando os recursos linguísticos adequados à construção e articulação dos argumentos, fatos e opiniões sobre o tema proposto.

A competência V busca verificar se o participante elabora a proposta de intervenção relacionada ao tema, se esta se articula com a discussão desenvolvida no texto e se atende aos princípios da solidariedade e do respeito aos direitos humanos.

Cada uma dessas competências é avaliada numa escala de 0 a 200 pontos, conforme cada nível de desempenho alcançado pelo participante. Se este não conseguir desenvolver o tema e a estrutura solicitados, abordando um tema completamente diferente do proposto, receberá nota zero à competência II da redação. Esta nota anula a correção das demais competências da prova de redação, cuja nota global será zero.

Nesse sentido, abaixo trouxemos um quadro com os temas e enunciados das provas do ENEM dos últimos cinco anos. Como podemos verificar, as propostas de redação do ENEM solicitaram que o participante desenvolvesse uma produção textual do tipo dissertativo-argumentativo, criado, especificamente, para a situação de vestibular, cuja função é exclusivamente a avaliação seletiva e classificatória.

Quadro 1- Temas e enunciados das redações do ENEM

ANO	TEMAS DA REDAÇÃO DO ENEM	ENUNCIADOS

2016	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil	A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema ‘‘Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil’’ apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos selecione, organize e relacione de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.
2017	Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil	A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema ‘‘Desafios para formação educacional de surdos no Brasil’’ apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos, selecione, organize e relacione de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.
2018	Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet	A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema ‘‘Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet’’ apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos selecione, organize e relacione de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.
2019	Democratização do acesso ao cinema no Brasil	A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema ‘‘democratização do acesso ao cinema no Brasil’’ apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos selecione, organize e relacione de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

2020	O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira	A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema ‘‘O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira’’ apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos selecione, organize e relacione de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos

Visto isso, percebemos que o exame ganhou um espaço importante dentro das escolas brasileiras, como também se tornou objeto de estudo de muitas pesquisas (MACIEL, 2008; VICENTINI, 2015; MORAES, 2018, dentre várias outras). Sendo assim, nas próximas seções, trazemos as contribuições de algumas dessas pesquisas e estudos encontrados.

2.3 Pesquisas recentes sobre o ensino e a produção sobre redação do Enem

Ao revisar a literatura em busca de estudos que colaborassem no entendimento sobre o ensino, a produção e avaliação de redação do ENEM, nos serviram de fonte de pesquisa os bancos de teses e dissertações da USP, UNICAMP, UFRJ, UFRN, UFSC, UFAL, dentre outras.

Fizemos um recorte dos últimos dez anos e encontramos sessenta e seis trabalhos acadêmicos, entre artigos, monografias, dissertações e teses que contemplavam essa temática.

Selecionamos alguns estudos que nos pareceram mais significativos e vamos revisá- los, a seguir, organizando-os conforme as temáticas privilegiadas

2.3.1 Estudos sobre as propostas de redação do Enem

Nathália Soares (2014) desenvolveu uma pesquisa que se baseava na perspectiva teórico-metodológica dos estudos do Círculo de Bakhtin e buscou entender as propostas de redação do ENEM em relação à constituição histórica, estrutura composicional e estilo em comparação com vestibulares que não aderiram ao ENEM como processo seletivo ou com documentos oficiais.

Uma hipótese da qual a autora partiu foi que essas propostas, ao considerarem de forma

singular o discurso “educação para a cidadania”, através da competência “elaborar proposta de solução ao problema exposto”, exigida no momento da escrita da redação, definem um modelo de texto a ser escrito, limitando, assim, o acesso à diversidade de gêneros e enunciados no momento da produção escrita.

Para desenvolver as análises dialógicas, foi realizada uma pesquisa bibliográfica baseada em documentos oficiais da educação (PCN e LDB) que foram bases para a constituição do ENEM, e um estudo bibliográfico da linguística textual, para verificar o que se propõe sobre texto e textualidade, buscando compreender melhor o universo de produção textual exposto na avaliação da redação do ENEM.

Através dessas análises, foi confirmada a hipótese da autora de que se gera um estilo de proposta da *prova de redação em exame* – ENEM, pois havia uma grande diversidade de gêneros para leitura na proposta de redação, assim como propunham os PCNs.

A pesquisa de Sbroggio (2017) focalizou a relação entre a composição temática, a mobilização das habilidades cognitivas (selecionar, relacionar, organizar e interpretar), a construção do percurso argumentativo e da proposta de intervenção em dez textos dissertativo-argumentativos produzidos em atendimento à prova de redação do Enem 2013.

Ao final desse estudo, constatou-se que ambas, proposta temática e mobilização das habilidades cognitivas, interferiam no atendimento às competências III e V, que se referem, respectivamente, à construção do percurso argumentativo e à elaboração da proposta de intervenção.

Se, por um lado, a composição da proposta temática interferia mais diretamente no atendimento à competência V, por outro, o desenvolvimento das habilidades cognitivas seria decisivo no desenvolvimento de uma argumentação consistente, persuasiva e em diálogo com a proposta de intervenção.

Essa constatação conduziu à conclusão de que se faz necessário um maior cuidado na elaboração da “frase temática”, a fim de garantir que ela dialogue completamente com a matriz de referência e não seja, por si só, um dificultador do atendimento às competências. Também se constatou que é preciso uma maior atenção à formação básica desses estudantes, a qual deve intensificar o exercício e o desenvolvimento do pensamento, a fim de formar cidadãos capazes de mobilizar as mais diversas habilidades cognitivas para cumprirem um determinado propósito.

2.3.2 Estudos sobre o processo de avaliação das redações produzidas pelos candidatos no ENEM

Na pesquisa de Araújo (2004), a autora buscou fazer uma análise sobre o modo como os alunos do Ensino Médio tiveram seus textos avaliados no ENEM/2002 quanto à coerência textual.

As análises atestaram que os vinte textos escritos por estudantes do Paraná para o exame do ENEM/2002, incorreram em problemas no estabelecimento da coerência textual, podendo tais falhas serem classificadas em níveis diferenciados. Também se verificou, após as análises realizadas, que a atividade da escrita vinha, ainda, sendo praticada de modo artificial.

Já na pesquisa de Andrade (2019), a autora investigou uma plataforma virtual que tinha como finalidade corrigir redações do tipo dissertativo-argumentativo, o gênero de redação do ENEM. O objetivo era analisar a plataforma e identificar como os corretores de redações de um dispositivo *online* conseguiam orientar o aprendiz no desenvolvimento de suas habilidades argumentativas.

Para isso foi feito um estudo de caso, a partir das respostas de um questionário aplicado a 52 corretores sobre as competências exigidas para escrita da redação do exame, além de perguntas relacionadas a conceitos apresentados no aporte teórico e da reflexão sobre a atuação na correção interativa, no momento de orientar o desenvolvimento das habilidades argumentativas.

As perguntas foram direcionadas para o ensino da escrita como prática social e o papel da interação nesse processo. Também foram analisados os comentários deixados nas redações referentes a uma das cinco competências avaliadas nas redações do ENEM.

Os resultados das correções das vinte redações mostraram que, para a maioria dos respondentes, a competência escrita mais importante da redação do ENEM era a competência 2, já que 38,9% deles disseram que compreender a proposta da redação era a competência principal.

Outro resultado identificado foi o domínio da norma culta, que recebeu 22,2% dos votos dos corretores investigados e ficou como a segunda mais importante competência. Apenas 20,4% dos respondentes entendiam que a habilidade argumentativa seria mais importante.

2.3.3 Estudos sobre o desempenho dos estudantes na redação do ENEM

Na pesquisa de Moraes (2018) foram discutidos os insuficientes resultados alcançados pelos jovens brasileiros na prova escrita do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para refletir sobre as possíveis causas para essa ineficiência, em especial, as relacionadas ao atendimento do tema proposto, uma das cinco competências exigidas na Matriz dessa prova.

A partir de uma leitura nos indicadores do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio

Teixeira para os Exames realizados no período de 2013 a 2015, observou-se que as notas atribuídas aos dois níveis mais baixos da Competência 2, que avalia a compreensão do tema proposto nos limites de um texto dissertativo-argumentativo, tinham índices muito elevados. Por considerar que apenas uma adequada compreensão da temática poderia garantir o domínio discursivo do candidato na formulação do seu texto, a autora adotou as seguintes questões de pesquisa: 1. *O que os alunos-candidatos compreendiam por "atender ao tema"*? e *Como essa compreensão se refletiria no texto produzido*? 2. *Por que a compreensão temática apresentava altos índices de notas baixas nas redações do Enem?* 3. *Qual conhecimento alunos e professores possuíam dos critérios exigidos pelo Edital para a avaliação da Competência II*?

Para responder a essas questões, a autora fez um estudo de caso numa escola estadual. Foram utilizadas as redações produzidas no Exame de 2017 para tentar averiguar de que modo o tema foi trabalhado.

Com a interpretação dos questionários e da análise de 12 redações coletadas, observou-se que os candidatos dialogaram ativamente com o tema proposto, manifestando-se criticamente acerca do problema levantado e não apenas tomando a temática como tópico ou assunto a ser irrefletidamente repetido, o que indicou que os baixos resultados nas redações não estariam relacionados ao desconhecimento do que seja atender ao tema ou da limitada compreensão de que seja apenas o tópico ou assunto a ser abordado.

No entanto, a autora constatou que a falta de domínio na argumentação, ocasionada pela falta de um repertório sociocultural que validasse o ativo posicionamento demonstrado, bem como pela inabilidade com a seleção e relação dos argumentos para a defesa do ponto de vista, podem ser questões que levariam os alunos a ter baixa avaliação neste item.

No estudo de Luiz (2018) foi analisada a qualidade e a relevância social das Redações Enem produzidas ao longo do ano letivo por alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola estadual em Minas Gerais, a fim de analisar se os impasses que dificultam o entendimento da temática, a produção do texto e a habilidade de mobilizar repertório sociocultural e vozes na produção escrita seriam relativos à dificuldade de os alunos atenderem as competências II e III[4] exigidas na matriz de correção do Enem ou se são referentes à dificuldade de os alunos desenvolverem o tipo textual dissertativo-argumentativo.

[4] Competência II- desenvolvimento do tema em estilo dissertativo-argumentativo;
Competência III-relacionar, organizar e interpretar informações e argumentos em defesa de uma opinião.

A fim de analisar criticamente o texto na perspectiva daquelas competências II e III, a autora teve como alguns dos objetivos específicos: examinar o conteúdo, a organização do plano textual e o repertório discursivo e sociocultural manifestado nas redações produzidas, investigar a formação crítica e a construção de argumentos dos participantes da pesquisa, analisar se ocorria a mobilização de vozes e a interdisciplinaridade no texto para desenvolver o percurso argumentativo.

A partir da análise, concluiu-se que os alunos, de modo geral, conseguiam acessar outros conhecimentos coerentes à temática da proposta de redação, contudo, para a maioria, era desafiador associar a interdisciplinaridade à abordagem do tema. Além disso, a autora percebeu que os alunos apresentaram dificuldades para associar o repertório sociocultural à temática a ser desenvolvida, isto é, a análise da origem do repertório, da sua legitimação e da sua pertinência ao tema.

A pesquisa de Pereira (2009) analisou redações do Enem da edição 2006, privilegiando os textos que demonstravam um baixo grau de eficiência no que tange à argumentação e à estruturação. Seu objetivo consistia na verificação dos elementos que denotam essa dificuldade em construir uma unidade de texto pertinente dentro da proposta apresentada.

Ao analisar os textos, a autora constatou que havia um grupo que apresentava sequências textuais predominantes para a construção da argumentatividade – a narração e a injunção; e outro grupo que apresentava mais organização na argumentação.

No entanto, a autora concluiu que os textos, apesar desses indicativos, eram ineficientes em sua estrutura argumentativa e não correspondiam ao esperado em uma prova destinada a concluintes/egressos do Ensino Médio.

Como pudemos observar nas pesquisas, os alunos tenderiam a apresentar muitas dificuldades em relação à produção textual da redação tanto do ponto de vista estrutural, de conteúdo e no que concerne ao desenvolvimento argumentativo, o que reflete diretamente no baixo desempenho no ENEM.

2.3.4 Estudos sobre o livro didático e seu papel no ensino voltado à produção da redação do ENEM

Com a avaliação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), a partir da década de 1990, as mudanças de paradigmas advindas dos estudos dos campos da Educação, da Linguística e da Literatura começam a se materializar nos Livros Didáticos de Português

(LDPs) no que se refere ao processo de produção e de escolhas curriculares (BUNZEN, 2009).

O guia do PNLD-2018 prescreveu que o texto deveria ser priorizado como unidade central de trabalho pedagógico e que as práticas de linguagem deveriam realizar um trabalho reflexivo sobre os usos e normas do português brasileiro em diferentes situações de interação, o que implica reconhecer que

> ao terminar o Ensino Médio, o estudante deve reunir condições plenas para a efetiva participação social, seja no âmbito político, no econômico e no cultural. Significa também que o ensino de Língua Portuguesa não deve ocorrer dissociado da vida; mas, ao contrário, substancialmente voltado para ela. Nessa perspectiva, a apropriação da língua escrita e oral em suas construções e usos mais formais é meta essencialmente necessária. Além disso, é preciso que os estudantes sejam bons leitores, o que demanda a capacidade de construção de sentidos combinando as múltiplas linguagens que compõem os textos na sociedade altamente tecnologizada em que vivemos. (BRASIL, 2017b, p. 9).

Partindo desse ponto, entendemos que o Livro Didático para o Ensino Médio foi uma conquista de extrema importância e constitui-se numa ferramenta extremamente significativa para o ensino brasileiro. Sendo assim, buscamos entender como tem sido abordada a Redação do ENEM nesses materiais, tendo em vista ser uma avaliação, que a maioria dos estudantes concluintes dessa etapa da escolaridade realiza.

Campos e Polachini (2015), analisaram duas coleções do ensino médio aprovadas no PNLD-EM/2012 que apresentavam capítulos específicos em torno do trabalho com o ENEM. A primeira coleção foi *Projeto Eco: Língua portuguesa* (Roberta Hernandes; Vima Lia Martin, Editora Positivo, 1ª edição, 2010) e a segunda foi *Português Linguagens* (Thereza C. Magalhães e William R. Cereja, Editora Saraiva, 7ª edição, 2010) tendo como objetivo principal analisar como as propostas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) eram apresentadas nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio.

As autoras constataram que a redação, dentro dessas coleções, era ainda um lugar em ‘‘expansão’’e sobretudo, novo, além disso, perceberam que a redação do Enem ainda se mantinha como um objeto escolar de ensino, distante das articulações de práticas sociais vivas da linguagem.

Em outras palavras, fundamentalmente eram as exigências do Enem, preparando o candidato a organizar uma sequência textual. Portanto, cabe ao aluno seguir os modelos das melhores redações, conformando-se em reescrevê-las. Todas essas propostas ainda não desenvolviam a capacidade discursiva dos concluentes do ensino médio, mas preparavam para mais um vestibular.

Sendo assim, as autoras acreditaram que a presença da redação do Enem nos livros

didáticos de Língua Portuguesa só faria sentido quando compreendida como um importante gênero do discurso que incorpora de maneira efetiva a esfera de circulação desse exame, a composição da prova ao longo do tempo. Em outras palavras, apenas por meio da compreensão da produção do gênero do discurso é que a escola propiciaria condições ao aluno de assumir a voz autoral, o papel de cidadão, saindo da sina da avaliação da escrita exclusivamente pela forma linguística, que perpetua as práticas de ensino artificiais.

Rodrigues (2017), realizaou um estudo que, tendo em vista o baixo desempenho alcançado por uma parcela expressiva de participantes em provas de redação, como a do ENEM, adotou como objetivo verificar como as orientações teórico-metodológicas, para o ensino de produção de texto, contidas nos principais documentos oficiais de ensino, repercutiram nas propostas de produção textual dos livros didáticos de Língua portuguesa destinados ao no Ensino Médio.

Para tanto, o autor analisou as propostas de produção de textos apresentadas pelos dois livros didáticos de Língua portuguesa mais utilizados em todo o país, no ano de 2015, por alunos da rede pública de ensino: *Português linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2013) e *Novas Palavras* (AMARAL, et al, 2013).

O pesquisador constatou que as análises das propostas de produção de texto, destes manuais, revelaram diferenças significativas entre os dois livros didáticos: o livro *Português linguagens* considerava quase que a totalidade das orientações teórico-metodológicas dos PCNEM (BRASIL, 1998) para o ensino da produção textual. Além disso, propunha o ensino de uma variedade de gêneros discursivos, o que possibilitaria não somente uma formação mais ampla ao aprendiz, mas também favoreceria a formação do escritor competente de textos.

No livro *Novas Palavras,* essas orientações teórico-metodológicas ou as ‘condições de produção de texto’ eram, praticamente, ignoradas nos comandos das propostas de produção textual, uma vez que predominavam, neste manual, práticas de escrita de textos voltadas, quase que exclusivamente, para a realização de provas de exames vestibulares e para a prova de Redação do ENEM.

3 METODOLOGIA

Reconhecendo a importância que a Redação tem hoje para vestibulares como o ENEM, e entendendo que as teorizações sobre produção textual vêm se modificando, no Brasil, desde a década de 1980, a presente pesquisa buscou investigar como docentes de Língua Portuguesa de colégios públicos propedêuticos e de formação técnica concebem e relatam suas práticas ligadas à produção textual, em especial aquelas, referentes à Redação para o ENEM, em turmas do terceiro ano do Ensino Médio.

Uma primeira intenção investigativa nos remeteu às concepções dos docentes em relação ao ensino de Língua Portuguesa e à produção de textos em geral, para nos determos no que se refere à produção de textos argumentativos no Ensino Médio. Desejávamos saber como os professores trabalhavam em suas aulas os textos argumentativos no Ensino Médio, quais gêneros textuais priorizavam e quais as estratégias didáticas diziam utilizar para o ensino de textos argumentativos.

Em um segundo momento da pesquisa, nos propusemos a identificar se a ‘‘Redação do ENEM’’ servia como parâmetro para o ensino de Produção de textos argumentativos nas aulas de Língua Portuguesa no último ano do Ensino Médio.

Buscamos também identificar o que pensam os docentes a respeito da Redação do ENEM, se utilizaram os critérios de correção do ENEM na análise das produções textuais dos alunos e se desenvolviam um trabalho mais específico quanto ao formato e à estrutura desse gênero.

Além disso, priorizamos também identificar se o tipo de Ensino Médio (propedêutico ou técnico) influenciaria as concepções e práticas dos docentes participantes e quais conhecimentos e estratégias os professores consideraram como sendo necessários para que os estudantes pudessem ter bom desempenho na redação do ENEM.

Para obter essas informações, fizemos entrevistas semi-estruturadas com professores de Língua Portuguesa, que atuavam no último ano do Ensino Médio de escolas públicas. Após uma primeira entrevista feita presencialmente, complementamos os dados com uma segunda entrevista, feita através de vídeo.

Nossa pesquisa envolveu dez professores, sendo cinco de ensino técnico e cinco de ensino misto ou só propedêutico, que lecionavam em escolas da Rede Federal e da Rede Estadual de Pernambuco e percorreu as etapas apresentadas nos tópicos a seguir.

3.1 Critérios de seleção e perfil dos professores

Optamos por docentes da Rede Estadual de Pernambuco, por trabalharem com jovens das mais diversas situações sociais e econômicas e pelos professores da Rede Federal pelo mesmo motivo e por também acreditarmos que muitos adolescentes escolhem essas instituições por oferecerem outras possibilidades de formação escolar, além da propedêutica, como os cursos técnicos.

Já a escolha de professores que atuavam no último ano do Ensino Médio se deu por acreditarmos que nessa última etapa os alunos, em sua maioria, almejam ingressar numa Universidade e, por isso, precisam realizar Exames avaliativos como o ENEM ou outros vestibulares.

A partir disso, procuramos ter acesso a professores de Instituições que, nos últimos anos, obtiveram bom desempenho dos alunos em vestibulares.

Inicialmente, conversamos com os coordenadores das escolas escolhidas para que tivéssemos acesso aos contatos de alguns docentes que lecionavam nos 3º anos do Ensino Médio. A partir disso, fomos conversar com cada um dos docentes elencados, para buscarmos sua adesão à pesquisa. Vale destacar que todos os professores se mostraram bastante solícitos em participar das entrevistas.

Nos quadros a seguir, apresentamos o perfil geral dos dez docentes participantes. Eles estarão identificados como EST 1 a 5, no caso dos que ensinavam na Rede estadual de Pernambuco e TEC 1 a 5, no caso dos que ensinavam em Instituto Federal.

Quadro 2: Caracterização dos docentes da Rede Estadual

PROF	FORMAÇÃO	Idade	Tempo de serviço na docência	Tempo de serviço na Instituição
EST 01	Graduação em Letras pela UNICAP, especialização em Linguística aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e mestrado em Linguagem em andamento.	35	13 ANOS	04 ANOS

EST02	Graduação em Letras pela UNICAP, especialização em Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa.	60	32 ANOS	28 ANOS
EST03	Graduação em Letras pela UPE e Especialização no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura.	32	06 ANOS	06 ANOS
EST04	Graduação em Letras pela UFPE, mestrado em Linguística e doutorado em andamento.	36	13 ANOS	13 ANOS
EST05	Graduação em Letras pela FAMASUL e Especialização no Ensino de Língua Portuguesa.	34	15 ANOS	07 ANOS

Quadro 3: Caracterização dos docentes do Instituto Federal

PROF	**FORMAÇÃO**	**Idade**	**Tempo de serviço na docência**	**Tempo de serviço na Instituição**
TEC01	Graduação em Letras pela UFPE, especialização no ensino de Língua Portuguesa e mestrado em Ciências da Linguagem.	42	19 ANOS	10 ANOS
TEC02	Graduação em Letras pela UFPE, Mestrado em Linguística.	38	09 ANOS	07 ANOS

TEC03	Graduação em Letras pela UFPE, Mestrado e doutorado em Linguística e Pós-doutorado.	38	16 ANOS	11 ANOS
TEC04	Graduação em Letras pela UPE, especialização no Ensino de Língua Portuguesa e Mestrado em Linguística.	43	20 ANOS	09 ANOS
TEC05	Graduação em Letras pela UEFS, Especialização e Mestrado em Estudos Linguísticos e Doutorado em Andamento.	35	10 ANOS	08 ANOS

Como vemos nos dois quadros, todos os docentes possuíam o curso de Letras e a maioria o tinha feito em Universidades públicas. É importante destacar que dos cinco professores do Estado quatro eram mulheres e um era homem. Dos professores do Instituto Federal três eram homens e duas eram mulheres. Nota-se que todos fizeram alguma Pós-graduação na área de Linguística e Língua Portuguesa. Também cabe observar que a maioria tinha se graduado há mais de 10 anos; apenas o professor EST01 tinha se graduado oito anos antes de nossa coleta de dados.

Percebe-se que todos os professores da Rede Estadual fizeram especialização, um deles estava concluindo o Mestrado e outro estava concluindo o Doutorado. Quanto aos docentes dos Institutos Federais, todos já tinham feito Mestrado, dois deles já possuíam doutorado e um estava concluindo. É válido salientar que fizemos as entrevistas apenas com professores efetivos.

No que tange ao tempo de serviço, com exceção dos professores EST 03 e TEC 02, nota- se que os demais tinham uma larga experiência de ensino, variando entre 10 e 20 anos. Inclusive, um desses docentes (EST 02) já estava aposentado de outro vínculo de ensino, também na Rede Estadual. Além disso, nota-se que todos os docentes já lecionavam há pelo menos quatro anos nas Redes de ensino pesquisadas.

Como mencionamos inicialmente, os docentes entrevistados foram escolhidos também por lecionarem, no ano da pesquisa, nas turmas do último ano do Ensino Médio.

Nesse sentido, para obtermos melhores resultados para a nossa pesquisa, buscamos identificar em quais turmas os docentes entrevistados haviam lecionado nos últimos quatro anos que antecederam à pesquisa. Essas informações aparecem no quadro abaixo:

Quadro 4- Turmas em que os docentes da Rede Estadual lecionaram nos últimos quatro anos

Prof.	2016	2017	2018	2019
EST01	3º ANOS	3º ANOS	3º ANOS	3º ANOS
EST02	1º AO 3º ANOS	1º AO 3º ANOS	1º AO 3º ANOS	1º AO 3º ANOS
EST03	2º E 3º ANOS	2º E 3º ANOS	2º E 3º ANOS	2º E 3º ANOS
EST04	3º ANOS	3º ANOS	3º ANOS	3º ANOS
EST 05	2º e 3º ANOS	2º e 3º ANOS	2º e 3º ANOS	2º e 3º ANOS

Quadro 5- Turmas em que os docentes dos Institutos Federais lecionaram nos últimos quatro anos

Prof.	2016	2017	2018	2019
TEC 01	1º AO 5º PERÍODOS MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO	1º AO 5º PERÍODOS MÉDIO INTEGRAD O AO TÉCNICO	1º AO 5º PERÍODOS MÉDIO INTEGRAD O AO TÉCNICO	1º AO 5º PERÍODOS MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO
TEC 02	2º, 5º e 7º PERÍODOS MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO	2º, 5º e 7º PERÍODOS MÉDIO INTEGRAD O AO TÉCNICO	2º, 5º e 7º PERÍODOS MÉDIO INTEGRAD O AO TÉCNICO	2º, 5º e 7º PERÍODOS MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO
TEC 03	1º AO 6º PERÍODOS DO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO	1º AO 6º PERÍODOS DO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO	1º AO 6º PERÍODOS DO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO	1º AO 6º PERÍODOS DO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO

TEC 04	5º e 6º PERÍODOS MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO	5º e 6º PERÍODOS MÉDIO INTEGRAD O AO TÉCNICO	5º e 6º PERÍODOS MÉDIO INTEGRAD O AO TÉCNICO	5º e 6º PERÍODOS MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO
TEC 05	1º AO 6º PERÍODOS DO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO	1º AO 6º PERÍODOS DO MÉDIO INTEGRAD O AO TÉCNICO	1º AO 6º PERÍODOSDO MÉDIO INTEGRAD O AO TÉCNICO	1º AO 6º PERÍODOS DO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO

Conforme pode ser visto no quadro exposto acima, dos cinco docentes da Rede Estadual, apenas dois nos últimos quatro anos ensinavamexclusivamente nos terceiros anos, os demais ensinavam do 1º ao 3º ano do ensino Médio.

No que se refere aos docentes do Ensino Técnico, dois docentes (TEC 02 e TEC 04) não lecionavam nos primeiros períodos, apenas nos períodos finais; os demais haviam tido experiências em todos os anos do Ensino Médio.

Assim, sem que tivéssemos usado a experiência nos últimos quatro anos como requisito, os dois subgrupos (Rede Estadual e Rede Federal) se assemelhavam bastante nesse aspecto.

3.2 Procedimentos metodológicos

Como instrumento metodológico adotamos a entrevista semi-estruturada. Ela foi escolhida por considerarmos que favorece uma interação maior e mais direcionada com os sujeitos da pesquisa.

Sobre isso, Gil (2008) afirma que ‘‘a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados’’ (p.129).

Ainda de acordo com Gil (2008, p.130), a entrevista é o meio mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as Ciências Sociais. Dessa maneira, é possível definir diferentes tipos de entrevistas mais estruturadas ou menos estruturadas, sendo essa última desenvolvida de forma mais espontânea.

Diante disso, adotamos a entrevista do tipo semiestruturada, na qual há uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente, em ordem prevista, no entanto, ao entrevistador é permitido alterar a ordem ou acrescentar perguntas, tendo em vista um maior esclarecimento das

respostas (LAVILLE e DIONE, 1999). Nosso roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice 1.

Bardin (2016) afirma que ‘‘Entrevistas semi diretivas (também chamadas com plano, com guia, com esquema, focalizadas, semiestruturadas;), mais curtas e mais fáceis; devem ser registradas e integralmente transcritas’’.É importante destacar que todas as entrevistas foram transcritas para posteriormente serem analisadas.

A partir das informações coletadas, fizemos a análise dos dados qualitativos através da análise temática de conteúdo (BARDIN, 2016), pois a consideramos um caminho adequado para melhor desvelar o que buscamos.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo:

> É um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (p. 37)

Ainda de acordo com a autora, as diferentes fases da análise de conteúdo incluem a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Nesse sentido, primeiramente fizemos a leitura de todas as entrevistas, depois fizemos a codificação, para identificar, através de códigos, elementos importantes das amostras das falas.

Em seguida, definimos as categorias e subcategorias de análises, que foram organizadas em quadros. Fizemos a categorização e, posteriormente, a interpretação dos resultados.

Ao final, identificamos algumas categorias que dizem respeito às questões sobre:

1) Desenvolvimento do trabalho de Língua Portuguesa (LP) em geral;
2) Produção textual (PT) nos 1º. e 2º. Anos do Ensino Médio;
3) Produção textual no 3º. Ano;
4) Carga Horária de Língua Portuguesa no terceiro ano;
5) Frequência do trabalho de produção textual;
6) Tempo dedicado ao ensino de redação do ENEM;
7) Gêneros praticados na produção textual em 2019 nas turmas de 3º. ano;
8) Etapas do processo de escrita (preparação, revisão, reescrita);
9) Divulgação ou leitura por alguém além do docente;
10) Avaliação da produção textual dos alunos;

11) Realização de diagnóstico para avaliar os alunos no início e no final do ano em produção textual;

12) Trabalho de produção textual específico para Redação do ENEM;

13) Orientação sobre o formato da redação;

14) Uso de critérios de avaliação do ENEM durante aulas de produção textual;

15) Temas propostos para produção de redação do ENEM em 2019;

16) Frequência de uso do livro didático (LD) para produção textual;

17) Livro didático e ensino de textos da ordem do argumentar e de redação do ENEM;

18) Expectativa sobre aprendizagens dos alunos em relação à produção da Redação do ENEM.

19) Diferenças entre “redações em geral” e “redações do ENEM”;

20) Aspectos positivos que o docente observa na Redação do ENEM;

21) Aspectos negativos ou por melhorar que observa na Redação do ENEM;

22) Avaliação dos diferentes formatos de comandos das redações do ENEM;

23) Avaliação geral do ENEM e comparação com vestibular antigo ou outros vestibulares.

Em nossas análises algumas dessas categorias serão tratadas conjuntamente.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS I: CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRODUÇÃO TEXTUAL DE GÊNEROS ARGUMENTATIVOS EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO

Conforme já apresentado na introdução, os resultados de nossa pesquisa serão discutidos em três grandes blocos. No primeiro, serão analisadas as concepções dos professores sobre o ensino de Língua Portuguesa e a produção textual de gêneros argumentativos em turmas do Ensino Médio. No segundo, discutiremos o que os professores diziam fazer quando propunham ensinar a Redação do Enem em turmas do terceiro ano do Ensino Médio e o último bloco tratará sobre as concepções dos docentes em relação à Redação do ENEM.

Na primeira parte dos resultados, buscamos saber como os professores desenvolviam o ensino de Língua Portuguesa em suas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, como realizavam o ensino de Produção Textual nos diferentes anos do Ensino Médio, sobretudo no terceiro ano, qual a carga-horária da disciplina Língua Portuguesa, a frequência e o tempo dedicado ao ensino de produção textual, quais gêneros textuais argumentativos eram produzidos nas aulas, como realizavam a avaliação desses textos, se faziam divulgação das produções dos alunos e se utilizavam o livro didático como apoio para esse ensino.

4.1 Como os professores explicaram que desenvolviam o ensino de Língua Portuguesa em suas turmas de terceiro ano do Ensino Médio

Conforme discutimos no capítulo 2, o ensino de Língua Portuguesa, tradicionalmente, era visto sob a ótica da estrutura da língua, desvinculado das práticas de seu uso social. A ideia de saber Português era sempre associada ao uso de nomenclaturas, conhecimento das classes gramaticais, conceituação de elementos do sistema, memorização de regras e exceções etc.

No entanto, houve uma mudança desse ensino, sobretudo, a partir dos estudos de autores como Bakthin(2003); Marcuschi(2003); Schneuwly e Dolz(2004) sobre gêneros textuais. A partir desses estudos, muitos professores puderam ser capazes de analisar suas concepções e perceber necessidades de mudanças ou não em seu fazer pedagógico.

Diante desse contexto, buscamos identificar nas falas, como os docentes explicaram o desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa em suas turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Um primeiro panorama é resumido no Quadro 06, a seguir:

QUADRO 06 - Como os professores explicaram que desenvolviam o ensino de Língua Portuguesa em suas turmas de terceiro ano do Ensino Médio

Desenvolvimento geral do trabalho de LP	**1 TEC**	**2 TEC**	**3 TEC**	**4 TEC**	**5 TEC**	**SOMA TEC**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**	**SOMA EST**
Segue a ementa/ programa do curso	X		X			2					X	1
Aulas separadas por componentes (redação/ produção textual, literatura e gramática)	X					1			X		X	2
Aulas integradas		X	X	X	X	4	X	X		X		3
Trabalho com projetos		X	X			2						0

Como vemos no quadro, sete professores (quatro do Ensino Técnico e três do Estado) realizavam as aulas integradas, ou seja, buscavam articular os eixos de Língua Portuguesa, como podemos observar nos fragmentos de falas, abaixo:

‘‘*Eu tento fazer com que os três pilares dialoguem, por exemplo, vamos supor... Se eu estou vendo Romantismo, a questão da mulher, por exemplo, então eu vou trabalhar esse mesmo conteúdo em leitura e produção de artigo de opinião. Aí, no artigo de opinião, eu vou tentar ver Morfologia que é o recorte da Análise Linguística prevista em Português três’’.* [PTEC 03]

‘‘Eu não separo, porque tudo é Língua Portuguesa, tudo faz parte. Então não tem por que separar Gramática da Redação, ou da Literatura... Tudo se mistura. As minhas aulas são todas assim’’. [PEST 01].

Sabemos que, com a virada Pragmática, a Língua deixou de ser vista como objeto de ensino descontextualizado e passou a ser compreendida na sua prática de uso, sendo os estudos sobre gêneros textuais de extrema importância nessa nova perspectiva. De diferentes maneiras, a maioria de nossos informantes (7/10) indicaram se alinhar a essa perspectiva. No entanto, dos docentes entrevistados, dois professores do Estado e um do Técnico afirmaram que

desenvolviam um trabalho com os eixos de ensino de Língua Portuguesa ainda de maneira mais tradicional, ou seja, separando-os em aulas de Gramática, Produção Textual e Interpretação de Texto, como podemos observar em suas falas:

‘‘*Eu divido em aulas de Gramática pura e aulas de Interpretação de Texto aplicada à Gramática’’.* [PEST 03].

‘‘Eu procuro fazer um trabalho a partir dos gêneros textuais e das habilidades que são as de leitura e compreensão, numa primeira etapa e, numa segunda etapa, a habilidade de escrita, se for possível’’. [PEST 05]

‘‘Trabalho a parte teórica da ementa. Faço atividades práticas de Produção Textual nas unidades, pelo menos uma por unidade’’. [PTC 01]

Tendo em vista a importância da organização pedagógica para um ensino mais significativo, perguntamos aos docentes como eles elaboravam o planejamento/plano de aula. Dos dez entrevistados, apenas dois docentes do Técnico mencionaram seguir a ementa do curso e apenas um professor do Estado afirmou que seguia o currículo da Secretaria do Estado de Pernambuco.

Se isto pode sugerir uma pouca preocupação em seguir as prescrições oficiais de suas redes de ensino, parece-nos importante destacar que um dos professores do ensino Técnico afirmou que, apesar de existir uma ementa para cada período dos cursos oferecidos na Instituição, ela não seria suficiente para atender às necessidades de aprendizagens dos alunos, como podemos ver no fragmento de fala abaixo:

‘‘*A gente tem uma ementa, mas que não dá conta... Porque o aluno que vem é pobre e a gente tem que também dar oportunidade a ele... Então a gente tem uma concepção de Língua bem instrumental, língua para atividades afins, mas a gente também tem Língua enquanto perspectiva sociointeracionista, de vida, enquanto perspectiva social... Daí a nossa prática docente perpassa por isso [...] Na perspectiva que eu trago a Língua, na concepção do ser enquanto social, enquanto sujeito no mundo, no que ele precisa para ler o que está a sua volta’’.* [PTEC 04]

Percebemos, também, que dois professores do Técnico afirmaram que desenvolviam realização das aulas, conforme podemos ver a seguir:

‘‘A gente pega uma temática geradora, daí a gente vai ver isso no gênero literário e

não literário. Então eu tento sempre começar trabalhando neste projeto". [PTEC 02].

''Eu tento fazer com que os três pilares dialoguem e vão circulando em pequenos temas, em pequenos projetos, ao longo do semestre, para não ficar muito separado, estanques uma situação da outra". [PTEC 03].

Cabe ressaltar, que esses dois docentes, mencionados acima, afirmaram integrar os diferentes eixos +didáticos da Língua Portuguesa em suas aulas, o que nos permite inferir que buscam um ensino mais contextualizado da Língua materna com as práticas de uso social.

Nessa direção, Travaglia (1998) observa que a concepção de linguagem e de língua altera em muito o modo de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino. Visto isso, é possível inferir na análise das entrevistas que a maioria (sete) dos docentes apresentou uma concepção de Língua como processo de interação, partindo de uma perspectiva sociodiscursiva, e afirmaram desenvolver aulas integradas aos eixos de ensino de Língua Portuguesa.

Além disso, identificamos nas falas dos docentes que, apesar dos documentos oficiais (currículos e ementas) estarem presentes nas instituições, os professores possuíam autonomia para construírem os seus planejamentos, elaborando, inclusive, materiais próprios para o desenvolvimento das suas aulas.

Visto isso, buscamos nas falas dos docentes compreender como eles planejavam e desenvolviam as suas aulas no que se refere à Produção textual ao longo do Ensino Médio. Apresentaremos esses dados na próxima categoria.

4.2 O ensino de Produção Textual nos diferentes anos do Ensino Médio

Como já mencionamos, nossa pesquisa apresentava como um dos objetivos específicos identificar como os professores de Língua Portuguesa estavam desenvolvendo o ensino de produção textual no terceiro ano do Ensino Médio, principalmente no que se refere aos gêneros argumentativos.

Para isso, buscamos analisar nas falas dos docentes como esse eixo de ensino também estava sendo trabalhado nas turmas do 1º e 2º anos, para identificarmos se havia uma progressão ou um aprofundamento dos gêneros textuais abordados na produção textual desses estudantes, sobretudo os da ordem argumentativa. Vejamos os resultados obtidos no quadro 07 abaixo:

Quadro 7- Trabalho com Produção Textual (PT) nos 1º e 2º anos

Trabalho com PT nos 1º e 2º anos	1 TE C	2 TE C	3 TE C	4 TE C	5 TE C	1 ES T	2 ES T	3 E ST	4 E ST	5 ES T
Não trabalhava com 1º. e 2º. Anos		X		X	X	X			X	
Gêneros textuais narrativos			X				X	X		
Segue o programa/ ementa/currículo específico para cada ano	X		X				X	X		X
Metade do 2º ano igual ao 3º ano (textos dissertativos-argumentativos)							X	X		
Gêneros textuais diversos			X			X	X	X		X

Como podemos observar, durante o ano de realização da pesquisa, dos dez docentes, cinco não trabalhavam com outras turmas, apenas com os terceiros anos. Dos cinco que trabalhavam nas turmas do 1º e 2º anos, todos afirmaram que seguiam a ementa ou currículo propostos para essas turmas e que trabalhavam com diversos gêneros textuais.

Três desses professores, sendo dois da Rede Estadual e um do Ensino Técnico enfatizaram que desenvolviam um trabalho de produção de escrita com gêneros textuais do tipo narrativo. Esses dois professores do Estado afirmaram que no 2º ano começaram a trabalhar com textos argumentativos, pois era o tipo textual que seria abordado nas turmas dos 3º anos. Vejamos:

‘‘Faço uma abordagem diferente para cada ano do Ensino Médio, mas sempre buscando direcionar para o que encontrarão no terceiro ano. Eu trabalhei com os gêneros jornalísticos no primeiro semestre do segundo ano e já estou introduzindo o gênero dissertativo- argumentativo.

Com o segundo ano foi um trabalho diferente no primeiro semestre e no segundo semestre. No primeiro, todos os gêneros jornalísticos, crônicas, conto... A gente viu a teoria, depois a gente foi pra prática mesmo, para que eles produzissem’’. **[3EST]**

‘‘No primeiro ano, quando não estou preocupada com o ENEM, primeiro eu vou me preocupar mais com os textos narrativos, ou seja, relatos, contos, crônicas. trabalho poemas dentro da visão quando épico, aí venho com os Lusíadas de Camões, alguma coisa que também retrata essa visão da Narrativa... Daí eu vou trazendo narrativas de vários pontos de gêneros textuais... Já no segundo ano, eu já vou adentrar a retomada da narrativa, mas já vou adentrar para os textos dissertativos- argumentativos. Aí trabalho o artigo de opinião, aí já começo a

produção de textos na linha científica e no finalzinho do 1º ano, com seminários e vou amadurecendo no segundo ano. Daí no segundo semestre do segundo ano já vai entrar na linha dos concursos, como o ENEM e o SSA. Trabalho com a produção dos mesmos gêneros, daí a gente vai vendo isso, antes na teoria, mas conciliando com a prática''. **[02 EST]**

A partir das falas dos professores, percebemos que havia um ensino de produção textual nos dois anos iniciais do Ensino Médio mais atrelado a gêneros textuais diversos, no qual os tipos narrativos eram mais priorizados, principalmente no 1º ano.

No entanto, é possível inferir que havia uma preocupação por parte dos docentes em trabalhar com produções textuais do tipo dissertativo-argumentativo a partir do 2º ano, pois isso seria uma preparação para o que seria priorizado no 3º ano, uma vez que os estudantes iriam fazer a redação nos vestibulares ao término do Ensino Médio. Isso ficou ainda mais evidente quando perguntamos aos docentes como estavam desenvolvendo o ensino da produção textual, especificamente, no terceiro ano do Ensino Médio.

Percebemos nas falas que todos os cinco docentes do Estado trabalhavam apenas com os gêneros textuais dissertativos-argumentativos nas turmas do terceiro ano, como podemos observar no quadro 08 abaixo:

Quadro 8- Trabalho com produção Textual no 3º ano

Trabalho com pt no 3º ano	**1 TEC**	**2 TEC**	**3 TEC**	**4 TEC**	**5 TEC**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**
Apenas gêneros textuais dissertativos - argumentativos						X	X	X	X	X
Ênfase na redação escolar para o enem	X	X				X	X	X	X	
Diversos gêneros textuais	X		X	X	X					
Segue a ementa/programa/ currículo	X	X								

Dos dez professores, seis, sendo dois do Ensino Técnico e quatro do Estado, afirmaram que, ao longo do terceiro ano do Ensino Médio, buscavam dar ênfase ao trabalho de produção textual com o gênero Redação Escolar para o ENEM. Vejamos como o expressaram nas falas abaixo:

''No meu caso, no terceiro ano, eu só trabalho, a dissertação. Então eu posso fazer outras atividades que envolvam outros tipos textuais e gêneros, mas o foco dessas aulas de Produção são Redações, são dissertativas que é o que pede no Enem, que é a única coisa que eles pedem. Eles só querem trabalhar dissertação!" **[1 EST]**

''No terceiro ano, já tem uma linha mais pertinente com a redação escolar ou a dissertação escolar, como eles chamam, porque eu vou numa linha mais para preparação dos concursos. Então, minha preocupação é trabalhar o que pede no SSA e no ENEM, porque de certa forma, a estrutura dos textos dissertativos é bem similar '' **[2 EST]**

Como vemos, há por parte da maioria dos docentes entrevistados um direcionamento para que, no terceiro ano, os alunos tenham, quase que exclusivamente, um ensino de produção textual voltado apenas para a redação do ENEM.

No entanto, entendemos que esse trabalho mais direcionado para a Redação do Enem recai sobre essa série, por ser um ano de inúmeras expectativas por parte dos alunos, dos seus pais e da própria escola que, muitas vezes, busca atingir uma boa classificação de notas para um reconhecimento do Ensino Médio da Instituição.

Por outro lado, vale salientar que esse tipo de ensino é algo com que muitos professores não compactuam, porém, muitas vezes, tinham a sua autonomia comprometida e acabavam atendendo às cobranças por parte da gestão escolar, conforme podemos observar na fala do professor abaixo:

''Como eles são terceiros anos, a diretora conversou comigo e pediu para eu fazer um trabalho direcionado com textos dissertativos- argumentativos, visando à redação do ENEM, e eu concordei.

Não é um trabalho que eu faço normalmente, porque eu acho que a escola não deve ter por objetivo apenas passar numa prova de vestibular, entretanto como são turmas com o perfil bem complexo, no sentido das aprendizagens de Língua Portuguesa, eu topei fazer isso!''. **[4 EST]**

Sobre isso, concordamos com Bunzen (2009, p.151) quando afirmou que:

> É uma decisão política escolher se teremos como objetivo principal e final a formação de alunos no Ensino Médio que produzem na escola (e nos cursinhos) apenas as propostas de redação do vestibular das principais universidades de cada estado ou investiremos em um processo de ensino-aprendizagem que leva em consideração a prática social de produção de textos em outras esferas de comunicação. Para algumas turmas talvez seja muito mais importante discutir a produção de um currículo Vitae ou de uma carta de solicitação de emprego do que produzir textos puramente escolares.

Nesse sentido, diferentemente dos professores do Estado, percebemos que o trabalho apenas com textos dissertativos-argumentativos ou a ênfase na redação para o ENEM ou para outros vestibulares não é algo que ocorreu com a maioria dos docentes do Ensino Técnico, pois, embora um deles tenha mencionado que priorizava o ensino da redação nas suas aulas com os 3º anos, também afirmou que trabalhava com produção textual de diversos gêneros textuais, bem como faziam os outros três docentes dessa mesma Instituição.

Além disso, dois desses professores do Ensino Técnico afirmaram que seguiam a ementa proposta do curso, como podemos observar nas falas abaixo:

‘‘Com relação à Produção de Texto, a gente tem algumas ementas que a gente está reformulando e para cada período existem as propostas de produção. A redação do Enem, ela está prevista para o trabalho com o quinto período, justamente com o que corresponde ao 3º. ano do Ensino Médio’’. **[2TEC]**

‘‘*Depende do gênero previsto para o período, então nesse período eu agora estou com três quintos períodos, os gêneros previstos são os textos publicitários e Projeto de Pesquisa. (...)Dependendo do gênero, eu posso pedir para eles produzirem texto do gênero que foi estudado ou não. Por exemplo, se é conto, se o gênero a ser trabalhado for conto, dificilmente eu peço para eles produzirem um conto!”* **[3TEC].**

De maneira geral, podemos inferir que os docentes entrevistados que também trabalhavam em outras séries do Ensino Médio, nas aulas voltadas ao ensino de Produção Textual, selecionavam os gêneros textuais a serem trabalhados em cada ano, agrupando-os por tipologias, sendo os que fazem parte do tipo dissertativo-argumentativo mais trabalhados no último ano.

4.3 Os gêneros textuais produzidos nas turmas de terceiro ano

Na seção anterior, vimos que para cada ano escolar no Ensino Médio, havia um

direcionamento para determinados gêneros textuais de acordo com as suas tipologias.
Desse modo, em nossas análises buscamos identificar quais gêneros textuais eram trabalhados nas aulas dos terceiros anos, sobretudo, argumentativos. Observemos no quadro 09, abaixo, aqueles que foram mencionados pelos docentes:

QUADRO 9- Gêneros textuais escritos que os professores declararam ter produzido com suas turmas de 3º. Ano

Gêneros textuais Produzidos no 3º ano	**1 TEC**	**2 TEC**	**3 TEC**	**4 TEC**	**5 TEC**	**SOMA TEC**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**	**SOMA EST**
Redação do vestibular/ Escolar	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
Resenha crítica		X		X	X	3		X	X			2
Artigo de opinião		X	X		X	3		X				1
Artigo científico					X	1						0
Resumo	X				X	2						0
Projetos	X					1						0
Currículo	X					1						0
Relatório Técnico	X					1						0
Propaganda/ Anúncio publicitário			X			1			X			1
Conto			X			1						0
Crônica						0				X		1
Poema	X		X			2						0
Total (20)	6	3	5	2	5	21	1	3	2	2	1	10

Ao analisar o quadro sobre quais gêneros textuais foram trabalhados pelos professores de Língua Portuguesa nas suas turmas do 3º ano do Ensino Médio, em 2019, percebemos que todos os dez docentes mencionaram a Redação Escolar, inclusive, como sendo um dos primeiros gêneros textuais produzidos no início do ano letivo. Isto aparece no fragmento de fala de um dos docentes:

''Nas primeiras aulas eu já oriento o que é cobrado, como é essa questão do título, como pode ser feita a divisão dos parágrafos...'' [P 1 EST].

Esse depoimento, nos faz concordar com Elizabeth Marcuschi (2006, p. 62) quando a autora afirmou que ‘‘a redação clássica é o texto rotineiramente presente na tradição escolar, quando se trata da produção escrita do aluno’’.

Embora o trabalho com o gênero Redação Escolar tenha predominado na fala dos docentes, outros gêneros da ordem do argumentar foram mencionados, por exemplo, resenha crítica (por três professores dos Institutos Federais e dois docentes da Rede do Estado), artigo de opinião (por três professores do IF e um do Estado) e o gênero textual artigo científico, citado por um docente do IF.

Além disso, outros gêneros textuais foram lembrados pelos professores, como os da esfera literária: conto (um professor do IF), crônica (um professor do Estado) e poema (dois professores do IF). O gênero textual anúncio publicitário/propaganda foi mencionado por um docente do Instituto Federal e um do Estado.

Notamos, ainda, que os professores dos Institutos Federais, além de trabalharem com os gêneros textuais da ordem do argumentar e literários, desenvolveram com seus alunos produções textuais da esfera acadêmica como resumo (2), projetos (1) e relatório técnico (1).

Na soma total dos gêneros textuais trabalhados, percebemos que houve uma variação e quantidade maior dessas produções entre os docentes do Instituto Federal (21) do que entre os professores do Estado (10).

No entanto, apesar de haver uma diversidade de textos identificados nas falas dos professores, constatamos que os gêneros textuais da ordem do argumentar ainda eram pouco explorados, uma vez que no total de dez docentes, apenas a metade (três do ensino técnico e dois do Estado) afirmaram trabalhar com outros textos argumentativos (resenha crítica, artigo de opinião e artigo científico).

Compreendemos, como já apontado nos estudos de Leal e Morais (2007) e de Leal e Brandão (2011), que desde o Ensino Fundamental é de extrema importância que, para haver, efetivamente, o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos estudantes, existam cada vez mais práticas pedagógicas a partir dos gêneros textuais argumentativos que circulam socialmente.

Entendemos, ainda, que para esse ensino ser mais significativo faz-se necessário um trabalho sistemático em sequências didáticas ou em projetos, por exemplo, por isso, é importante que o docentetenha um tempo dedicado na sua carga horária para essa finalidade. Sendo assim, trataremos dessa questão na próxima categoria.

4.4 A carga horária da disciplina Língua Portuguesa e o tempo dedicado ao ensino de produção textual

Nesta seção, vamos discutir sobre o que conseguimos identificar nas entrevistas acerca da carga-horária destinada às aulas de Língua Portuguesa (LP) nas turmas do 3º ano do Ensino Médio, para compreendermos de que maneira os docentes utilizavam as suas aulas para o desenvolvimento dos eixos de ensino de LP, em especial, a Produção Textual. No quadro abaixo, é possível observarmos a carga horária convertida em número de aulas por semana de cada entrevistado.

Quadro 10- Carga-Horária de Língua Portuguesa no 3º ano

Carga Horária de LP no terceiro ano	**1 TEC**	**2 TEC**	**3 TEC**	**4 TEC**	**5 TEC**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**
Quatro aulas	X	X	X	X	X					
Cinco aulas								X		X
Seis aulas							X		X	
Sete aulas						X				

Como vemos, todos os professores do Ensino Técnico possuíam quatro aulas semanais de LP, diferentemente dos docentes do Estado em que, dependendo do tipo do Ensino Médio (regular, integrado ou semi-integrado), o quantitativo de aulas semanais poderia variar.

Dos cinco professores do Estado, dois ministravam cinco aulas em cada turma, dois tinham seis aulas e apenas um educador ministrou mais de seis aulas por turma, ou melhor, sete aulas por semana.

Em todos os casos, havia mais horas-aula semanais de Língua Portuguesa na Rede Estadual do que no Ensino Técnico. Isso nos permite constatar que a quantidade de aulas de LP no curso técnico é inferior ao ensino propedêutico devido às outras disciplinas dos eixos profissionalizantes que os estudantes precisavam cursar para saírem com o diploma de técnicos.

Esse é um ponto preocupante, principalmente quando vemos que, com o Novo Ensino Médio, que deve entrar em vigor no ano de 2022, haverá uma redução ainda maior da carga-horária da disciplina de Língua Portuguesa para que os alunos, de modo geral, possam ‘‘ter mais tempo’’ para cursarem as disciplinas de formação técnica.

É importante salientar que, ao questionarmos acerca da carga horária dos docentes para as aulas de Língua Portuguesa, tínhamos como principal finalidade investigar, mais especificamente, a frequência com que era desenvolvido o trabalho de Produção Textual com os alunos. Os dados obtidos aparecem no quadro 11 abaixo:

Quadro 11- Frequência do Trabalho de Produção Textual

Frequência do trabalho de Produção Textual	**1 TEC**	**2 TEC**	**3 TEC**	**4 TEC**	**5 TEC**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**
Semanalmente						X	X	X		
Quinzenalmente										X
Ocasionalmente									X	
Contínuo			X		X					
Não informou		X								

Nota-se que, dos cinco docentes do Ensino Técnico, dois afirmaram desenvolver um trabalho contínuo de produção de textos e que, por isso, não havia uma quantidade de aulas definidas para o desenvolvimento desse eixo de ensino, conforme podemos observar no trecho de fala abaixo:

‘‘Esse processo de produção textual é contínuo, porque a gente está sempre fazendo atividades relativas à produção de texto. Eu sempre procuro permitir que eles escrevam sempre alguma coisa. Mas se for pensar assim, um momento de trabalhar um aspecto específico de texto, tem, né?! Geralmente tem, quando por exemplo, eu vou trabalhar um determinado gênero, então é necessário parar para trabalhar com aquele gênero, expor o menino a isso. Mas para a produção mesmo, há um momento para trabalhar determinados gêneros, como resenha, resumo, eu paro sempre para dar essas instruções aos meninos. Mas eu defendo que a escrita deve ser um processo constante mesmo. Enquanto professora de Português eu tento fazer com que eles sempre estejam em processo contínuo de escrita. [05 TÉC].

Outros dois docentes do Ensino Técnico informaram que, como trabalhavam por semestre

com as turmas, a produção textual poderia ocorrer em diferentes momentos, podendo ser uma ou duas vezes por mês. Um dos professores, inclusive, destacou que esse processo de produção textual envolvia várias etapas (preparação, produção, revisão e reescrita). Vejamos:

‘‘Geralmente a gente tem turmas de quatro aulas, e turmas de duas aulas, o sexto e o sétimo períodos são duas aulas. Então, para você trabalhar toda semana, é complicado, então eu tento contemplar o trabalho com a produção de texto de uma ou duas vezes por mês. Então se eu conseguir trabalhar uma vez [no semestre], *mas com devolutiva, com feedback, fazendo aquele apanhado, colocando no powerpoint o que eles precisam melhorar, destacar os problemas gerais, eu já consegui muito’’*.[04 TEC].

Dos cinco docentes do Estado, três informaram que, semanalmente, procuravam trabalhar produção textual com seus alunos. De fato, isso devia acontecer, porque esses mesmos professores afirmaram que separavam as suas aulas semanais em “gramática, literatura e produção textual/redação”, para trabalhar cada eixo de maneira segmentada. Isso fica evidente no fragmento de fala abaixo:

‘‘Eu por conta própria divido as cinco aulas da semana, em: duas de Literatura, duas de Português e uma de Redação. Então, a gente produz texto na aula de redação, direcionada aos gêneros textuais’’ [03 EST].

Dos cinco docentes do Estado, um deles mencionou trabalhar produção textual ocasionalmente, sempre que fosse possível e o outro professor afirmou que fazia esse trabalho a cada quinze dias, mas que também poderia variar de acordo com o mês do ano letivo e por causa do numeroso quantitativo de alunos nas salas:

‘‘O trabalho de produção Textual ainda não é como eu gostaria, porque eu tenho turmas bem numerosas. Além disso, a quantidade de conteúdos que eu tenho que dar em um determinado período não dá para trabalhar produção textual semanalmente. Aí eu tento trabalhar uma ou duas vezes por mês, infelizmente. Até porque eu tenho que corrigir as produções que eles fazem individualmente, aí eles reescrevem... Aí isso vai levar um tempinho. Então, eu faço mais ou menos a cada quinze dias, dependendo do mês. Porque quando é semana de prova, final de bimestre não dá tempo de fazer de 15 em 15 dias, não! Aí eu faço pelo menos uma vez’’. [05 EST].

Percebemos que havia uma maior preocupação por parte dos docentes do Estado em separar aulas que fossem direcionadas para um ensino de produção textual e mais

especificamente para a Redação do ENEM, o que remonta para a concepção que se tinha de Língua Portuguesa de um ensino segmentado.

Sobre isso, Bunzen (2009, p.140) afirmou que:

> ‘‘mesmo que a disciplina ‘‘Redação’’ não apareça no horário escolar e não seja ministrada por um professor especialista, mas sim por um professor de Língua Portuguesa, a lógica da fragmentação permanece’’.

Diante desse contexto, buscamos identificar de que maneira os docentes desenvolviam as aulas que envolviam o trabalho com produção textual. Veremos isso no próximo tópico.

4.5 As etapas no ensino de produção de textos

Para melhor compreendermos de que maneira os docentes desenvolviam o ensino de produção textual, buscamos identificar nas falas se eles consideravam as etapas de elaboração da escrita para esse processo. Os resultados obtidos aparecem no quadro 12, abaixo:

QUADRO 12- Etapas do processo de escrita

Etapasdo processo de escrita	**1 TE C**	**2 TE C**	**3 TE C**	**4 TE C**	**5 TE C**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**
Preparação para a escrita	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Produção diagnóstica		X	X			X	X		X	
Produção final			X				X		X	
Produção individual	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Produção em dupla/ Coletiva			X							
Produção de partes (parágrafos) Do texto						X			X	
Reescrita obrigatória	X	X			X	X			X	
Reescrita opcional			X	X						

Na análise do quadro sobre a realização ou não de escritas para diagnóstico e as etapas nas

atividades de produção de textos, percebemos que, dos dez entrevistados, a metade (dois do Técnico e três do Estado) afirmou que solicitaram dos alunos, durante o ano letivo de 2019, alguma produção textual com a finalidade de fazer um diagnóstico da escrita desses estudantes. Dentre aqueles, apenas três (um do Técnico e dois do Estado) afirmaram propor uma produção ao final do ano letivo a fim de comparar e identificar os avanços dos alunos ao longo do ano, conforme observamos nas falas a seguir:

''Eu faço! Normalmente eu peço primeiro uma produção textual deles do jeito que eles souberem para poder daí identificar o que eles sabem. Eu dou um tema, ou deixo o tema livre para que eles possam fazer. A partir disso, eu identifico o que eles sabem sobre um texto dissertativo-argumentativo, uma redação. Daí geralmente, no final do ano, a gente vai comparando com a evolução do que eles conseguiram alcançar. Eu vou mostrando mesmo a evolução que eles vão tendo ao longo do ano''. [P5EST]

''No primeiro dia de aula eu sempre peço para os alunos me escreverem alguma coisa, se apresentarem ou escreverem alguma coisa que foi passado na aula, então, sutilmente eu estou lendo a primeira produção do aluno''. [P3TEC]

É interessante notar nas falas dos docentes que, ao solicitarem a produção textual ''livre'', não são definidos com os estudantes os comandos básicos que orientam a prática de escrita, como as características do gênero textual, a finalidade e o interlocutor. E mesmo que tenha como principal objetivo fazer uma diagnose, tal atividade poderia se transformar em algo meramente mecânico, descaracterizando a importância da escrita como uma ferramenta de grande valor comunicativo. Sobre isso, Elizabeth Marcuschi (2005), já afirmava:

> a abordagem que a produção escrita no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa tem recebido, suscita duas observações iniciais: 1) A redação, geralmente, é trabalhada para atender a uma tarefa proposta pelo professor, circunscrita ao espaço da sala de aula e que desconsidera os contextos sociocomunicativos extra-instituição escolar; e 2) Mesmo ao final da escolarização, é comum os aprendizes reagirem negativamente quando solicitados a desenvolver uma redação, vista por eles como uma atividade não prazerosa.

Outro ponto que observamos, nas entrevistas, foi que alguns professores, embora afirmassem não solicitarem dos alunos uma produção textual diagnóstica, buscaram fazer o acompanhamento da escrita dos estudantes em diferentes gêneros textuais no decorrer do ano letivo. A título de exemplo, podemos ver a fala da docente abaixo:

''*Diagnóstico não. Geralmente eu não faço. Eu faço um acompanhamento ao longo*

do ano mesmo. À medida que eu vou tendo o contato com a escrita deles, eu vou tentando verificar, ali, as dificuldades e ajudar nesse processo''. [P5TEC].

A partir dessa fala, podemos inferir que há nessa prática um dos momentos importantes do processo de produção de escrita que seria a revisão do texto.

Partindo desse ponto, Lima (2021, p. 27) nos relembra as etapas que são recomendadas para a produção textual, ou seja, primeiramente o planejamento, no qual o autor pode traçar objetivos, definir o gênero mais apropriado para atender a finalidade comunicativa, antes mesmo da escrita do texto, na sua primeira versão. Em seguida, é importante que haja a revisão do texto, que pode ser feita por um leitor mais experiente como, por exemplo, o professor ou pelo próprio autor. Por fim, a reescrita em que o autor pode decidir o que realmente é essencial e ser mantido ou não no texto produzido.

A partir disso, buscamos identificar, nas entrevistas, se os docentes faziam uso dessas etapas para trabalhar a produção textual com seus alunos. Observamos que nove professores (cinco do Ensino Técnico e quatro do Estado) mencionaram que, antes de solicitarem a produção dos alunos, realizavam uma preparação para esse momento de escrita.

Alguns professores relataram que apresentavam as características dos gêneros textuais, ou debatiam sobre o tema sugerido para escrita, utilizando textos motivadores, ou faziamuso de músicas e/ou filmes para tratar da temática sugerida na produção de texto. Isso pode ser observado nas falas abaixo:

''Incialmente, realizamos a preparação com apresentação do gênero textual, explicação do processo de correção[...] *Quando dá, a gente também assiste a alguns filmes que tratam de várias temáticas''.* [P 1 EST]

''Então você sempre tem que trazer um gênero textual para que eles conheçam, isso é muito válido. Fazer a leitura, discutir sobre o gênero, para que eles consigam reconhecer a tese ali. Qual é a temática abordada quando o tema não está sendo explícito? Aí eu vou dizendo: ''Vamos ver aqui, qual a diferença de tese e de tema? Vamos centralizar o tema! O tema é esse! Mas olha a tese! A tese é o quê? Ou seja, é aquilo que eu defendo! Minha opinião sobre aquilo que ele lançou como problema do tema, então vamos lá... A tese é aqui! ... A partir da problemática lançada, então, eles vão, a partir daí, eles vão vendo... Que abordagem você usaria para defender a sua tese? Quais são os argumentos? Então você vai procurar toda a abordagem do gênero na tipologia textual dissertativo(sic)''. Aí, eu faço eles terem essa consciência..." [e perguntam] *Ah! Eu posso colocar em primeira pessoa?''* [P 2 EST]

‘‘Eu utilizo textos motivadores, partindo do tema e, quando eu não utilizo os textos motivadores, partindo do tema proposto, eu vou pedir para fazer em casa. Eu lanço ostemas e peço para eles escolherem um, preço que eles estudem sobre o tema, para fazer uma checagem do assunto’’. [P 2 EST]

‘‘*A gente debate temas, pelo menos eu tento fazer com que eles conheçam o tema, para que, se cair, eles consigam escrever sobre algo. Então é, digamos, eu coloco um tema lá no slide, sobre sustentabilidade. Então eu vou ver o que eles conhecem sobre sustentabilidade, que empresas eles acham que têm esse perfil de sustentabilidade, dados estatísticos... Então, eu vou tentando estimulá-los a ver filmes relacionados, é mais uma questão de debate mesmo. A gente discute temas, aí depois eu peço que eles produzam’’.* [P3EST]

‘‘*Bem, eu sempre começo a leitura para expandir depois, fazer com que essa leitura seja sempre de um tema específico, sobre uma questão específica. Ou faço com que eles escrevam o que viram num filme, ou numa visita técnica, num museu, numa experiência lá de fora. Ouvirem a leitura de um livro que dá para fazer um paralelo ou uma oficina que está rolando aqui na escola’’.* [P3TEC]

Eu nunca parto do nada, eu sempre peço uma produção textual contextualizada [ ] Se eu vou discutir a questão da desigualdade social, então eu gosto de usar um filme que trate daquela temática, para que a gente possa fazer um debate, uma discussão e, daí, gerar uma escrita, ou um texto que trate da temática. Aí pode ser qualquer texto, que pode ser um artigo de opinião, uma charge, uma resenha crítica’’. [P5TEC]

Foi interessante notar que há uma preocupação dos docentes em buscarem trabalhar com diferentes recursos materiais esse momento de preparação que antecede propriamente a escrita. Essa estratégia didática parece ser vista como fundamental para a aprendizagem, pois auxilia os alunos a resgatarem o que já conhecem sobre a temática a ser escrita.

Além disso, podemos inferir, na continuação da fala desta última docente, que esses momentos de preparação para o texto escrito eram vistos como meios para desenvolver a argumentação dos alunos. Vejamos:

‘‘Eu parto de uma atividade que eles se posicionem oralmente, para depois pedir uma produção escrita. Eu sempre procuro primeiro propor que eles debatam a temática, se não for para a sala inteira, mas pelo menos num grupo, para, a partir daí, gerar a produção escrita. Ou a própria literatura, se você está trabalhando uma determinada obra, então a própria

leitura e discussão vai permitir avançar na produção escrita''. [P5TEC].

Apesar dessas atividades de preparação para o texto, notamos que as produções textuais solicitadas eram, via de regra, apenas individuais e não havia uma variação desse tipo de atividade. Nesse sentido, apenas uma docente do Ensino Técnico mencionou que, dependendo do gênero textual, os alunos podiam elaborar textos individuais ou até em grupo, como por exemplo, quando trabalhou o gênero textual propaganda:

''No caso da propaganda, a preparação envolvia o estudo do gênero, levando em conta sua função social, meios de circulação, interlocutores envolvidos, estrutura típica, estratégias de persuasão etc. Fizemos também análises das imagens, principalmente buscando elementos da semiótica social para análise de imagens. A produção dos alunos foi feita individualmente, em duplas ou trios, e envolvia a produção de propagandas não comerciais. Os protótipos foram apresentados oralmente pelos estudantes aos seus colegas, que fizeram ponderações sobre aspectos positivos e negativos, sugerindo mudanças possíveis. Os grupos puderam fazer ajustes e apresentar a propaganda na sua versão final [P3TEC].

Outro ponto que observamos nas entrevistas foi que apenas dois docentes do Estado mencionaram trabalhar com atividades que faziam com que os alunos produzissem apenas parágrafos de textos (em lugar de textos completos), como encontramos nas falas abaixo:

''[...] *Quero que você construa um parágrafo argumentativo e use essa música como repertório sociocultural, que é o que pede a competência dois da Redação do ENEM. Aí eles montam alguns parágrafos argumentativos em cima dessa música. Eles adoram essa atividade''*.[P 1 EST]

''Eu pego uma redação que já foi feita e retiro ou a introdução, ou a conclusão ou um dos desenvolvimentos para ver o que eles colocariam ali, para ver se fica próximo, se tem sentido. Eu gosto de fazer isso também para que não fique cansativo, ficar só fazendo um texto de 25 a 30 linhas o tempo todo''. [P5E5]

A partir dos trechos mencionados acima, observamos que essas atividades propostas pelos docentes para o trabalho com gênero Redação do ENEM é vista dentro de uma perspectiva de ensino tradicional, na qual a proposta de produção escrita é realizada de maneira fragmentada, em que o estudante escreve ''as partes do texto'' sem a compreensão do todo, sem entender as características que envolvem o gênero textual prooposto para a produção de escrita. Sobre isso, Nascimento da Silva (2014, p.82) defende que:

> ‘‘o trabalho com a paragrafação deve estar atrelado ao trabalho com os gêneros textuais[...]. Assim, a proposta seria estudar o gênero, tal como ele aparece em nossa sociedade e refletirmos com os alunos como comumente as pessoas organizam os textos de um dado gênero, que estratégias paragráficas são mais utilizadas, que critérios emergem nessa organização.

Outro tópico que buscamos analisar nas entrevistas foi se os docentes trabalhavam produção textual considerando a etapa de reescrita do texto. Nesse contexto, observamos que, dos cinco professores do Ensino Técnico entrevistados, quatro afirmaram que sim, sempre solicitavam aos estudantes a reescrita do texto, de forma obrigatória, muitas vezes servindo, inclusive, como uma das etapas para fazerem a avaliação. É válido salientar, ainda, que dentre esses docentes, apenas um deles mencionou que essa reescrita também poderia ocorrer de forma opcional. Vejamos suas respostas nos fragmentos de texto abaixo:

‘‘*Eles produzem, eu corrijo e devolvo e eles reescrevem. Quando é um caso de muita dificuldade, quando é um aluno ou outro, eu dou uma terceira oportunidade. Mas normalmente não para a turma toda, só para um caso ou outro, de quem tem muita dificuldade mesmo’’.* [P1TEC]

‘‘Ele reescreve ou ele reestrutura ou ele mexe em alguma coisa, de acordo com o que a turma trouxe para ele, de acordo com o que eu trouxe para ele, ele pode reescrever e me entregar de novo. Então toda a produção tem sua reescritura e eu considero que essa etapa é o que a nossa produção acadêmica, na maioria das escolas, chama de recuperação. O aluno pode rescrever quantas vezes for necessário. Então, às vezes, o aluno faz um texto no começo da primeira unidade, ela vai rendendo, sendo reescrito, até sei lá, o fim da unidade’’. [P3TEC]

Entre os professores do Estado apenas dois mencionaram que solicitavam aos alunos a reescrita textual e que o faziam sempre. Observemos:

‘‘Realizamos uma aula de monitoria em que cada aluno é chamado para analisar sua redação junto comigo e eu oriento à reescrita do texto’’. [P 1 EST]

‘‘Eu devolvia pra eles com as orientações, eles rescreviam o texto e nessa reescrita me mandavam a versão final e eu atribuía notas de acordo com os critérios do Enem’’ [P 4 EST].

Salientamos que essa estratégia pedagógica de reescrita nos parece essencial para a aprendizagem de produção textual, pois reforça a importância da elaboração do texto, cuja ação não se resume meramente ao ato mecânico de escrever, mas, sim, a uma atividade que requer várias etapas interdependentes e intercomplementares de planejamento, escrita, revisão e

reescrita, conforme afirma Antunes (2003, p.54).

Sendo assim, a partir da análise das entrevistas, constatamos que dos dez docentes, a maioria (nove) mencionou realizar em suas aulas um momento de preparação antes do aluno iniciar a escrita do texto solicitado, principalmente com debates que envolviam a temática. Desses, sete professores buscaram desenvolver nos alunos o hábito de reescrever os textos, mesmo que, na maior parte das vezes, de maneira obrigatória.

Entretanto, observamos como algo para reflexão das práticas de ensino-aprendizagem o fato dos professores, de maneira geral, não mencionarem outras situações de produção textual que envolvessem, por exemplo, textos produzidos em pares ou grupo e atividade de revisão textual que pudesse ser realizada por outros estudantes e não, exclusivamente, pelo professor.

4.6 A avaliação e divulgação das produções textuais dos alunos

Como já mencionado, apesar de alguns professores terem afirmado que desenvolviam o ensino de produção textual com diversos gêneros, pudemos constatar que a maioria buscou enfatizar os gêneros textuais dissertativos-argumentativos, principalmente, a redação do ENEM. Buscamos, então, compreender de que maneira eles avaliavam essas produções. O Quadro 13, a seguir, sintetiza os resultados obtidos.

Percebe-se que um número bem expressivo de professores, no total oito, sendo todos os cinco do Estado e três do Ensino Técnico, utilizaram os mesmos critérios de correção do ENEM para avaliarem os textos dos alunos. Vejamos como isso foi expresso nos trechos de fala abaixo:

Quadro 13- Avaliação da Produção Textual

Avaliação de pt Em geral	**1 TEC**	**2 TEC**	**3 TEC**	**4 TEC**	**5 TEC**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**
Critérios de correção do enem		X		X	X	X	X	X	X	X
Critérios próprios	X				X		X			
Avaliação contínua	X		X		X					

Indicadores de correção do estado				X						
Professor único corretor	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Correção por outros alunos			X							
Autoavaliação			X							

‘‘Eu avalio de acordo com o manual do ENEM, o que o manual do ENEM sinaliza que ele vai fazer na avaliação dele, que é através das cinco competências que vai trabalhar a parte de Gramática, que vai trabalhar a capacidade de relacionar as informações do texto, vai trabalhar a competência que trata de trabalhar os operadores argumentativos, com elementos de coesão e a competência cinco que é a proposta de intervenção. Então eu avalio da mesma forma que o ENEM avalia. A mesma pontuação, a ficha que a gente trabalha com eles em sala de aula já vem com a divisão das competências, então na primeira aula eu já explico que cada competência daquela vale duzentos pontos, que aquele somatório é que vale a redação nota mil. No começo do ano eles já sabem disso, aí a partir daí todas as avaliações são dessa forma’’. **[1 EST]**

‘‘Eu tento avaliar utilizando os próprios critérios do ENEM para não fugir muito do que eles vão enfrentar no processo seletivo’’. **[2TEC]**

Dois desses docentes, além de utilizarem as competências do ENEM para avaliarem os textos produzidos pelos alunos, também se baseavam em critérios próprios. Vejamos um dos casos:

‘‘Geralmente, a avaliação da produção textual é feita durante o processo de reescrita, porque eu acho que os alunos precisam desse processo de reflexão da própria escrita deles, de olhar para os que eles têm produzido. Então, geralmente, eu estabeleço alguns critérios, o que eu vou levar em consideração para avaliar aquele texto. Então eu sempre informo para eles, trazendo um baremazinho com os critérios que eu vou avaliar aquela produção deles. À medida que eles vão produzindo, a gente vai olhando e devolvendo para que eles reflitam mesmo sobre essa prática de escrita deles, para que possam perceber onde eles avançaram, o que precisam melhorar...’’ **[5TEC]**

Embora esse docente acima (5TEC) tenha mencionado que estabelece critérios próprios para avaliar os textos dos alunos, salientou que a reescrita faria parte desse processo de avaliação.

Destacamos que essa prática de reescrita apresentada na fala desse docente como um momento de avaliação permite que os estudantes avancem nas aprendizagens de escrita e possam ter uma formação mais significativa enquanto produtores de textos. Sobre isso, Beth Marcuschi (2006, p.73) afirmou que ‘‘a avaliação de redação só exercerá uma função formativa se, efetivamente, contribuir para que os alunos construam, consolidem e ampliem sua capacidade como escritores letrados, autônomos, críticos e historicamente situados’’.

Outras possibilidades avaliativas foram contempladas nas falas dos demais docentes. Três afirmaram que utilizavam critérios próprios para avaliar os textos dos alunos. Desses, dois do Ensino Técnico também afirmaram que desenvolviam uma avaliação contínua. Outro tipo de avaliação mencionada foi de um professor do Estado que se basearia nos indicadores de correção da Rede Estadual de Pernambuco.

Ainda evidenciamos que nove professores (quatro do Estado e os cinco do Ensino Técnico) eram os únicos corretores dos textos dos alunos, porém um deles ainda mencionou que, em alguns momentos, também procurava solicitar a correção dos textos produzidos por outros alunos e ainda solicitava aos estudantes a autoavaliação dos seus textos. Observemos isso no fragmento abaixo:

‘‘A avaliação é feita da seguinte forma: ela pode ser feita para os alunos, ou ela pode ser feita com variações, por exemplo, um aluno avalia o texto do outro. Ou eu posso pedir para eles se auto avaliarem, varia de acordo com a avaliação que esteja acontecendo. É... Uma produção como a propaganda, que é um dos gêneros trabalhados em Português cinco, geralmente eu peço para eles trazerem as propagandas para a sala, a turma valia, não no sentido de atribuir uma nota, mas avaliar na intenção de colaborar, de construir junto. De dizer: ‘‘Olha! Essa parte aqui não tem muito sentido!’’ Eles avaliam o produto que o aluno apresenta. O aluno tem a possibilidade de reescrever, refazer, mexer uma coisa ou outra e depois vem para mim, porque no final eu tenho que atribuir uma nota, né? Mas eu tento fazer com que a avaliação não seja nesse movimento automático, ou seja, o aluno produz, eu dou uma nota e devolvo. Eu tento fazer com que vários olhares passem por aquele texto, mesmo que quando chegar ao ponto de eu dar uma nota e devolver, o estudante sempre pode reconstruir o texto dele, seja lá qual for, seja propaganda, seja artigo de opinião, seja análise de um conto, seja lá o que for. Ele reescreve ou ele reestrutura ou ele mexe em alguma coisa,

de acordo com o que a turma trouxe para ele, de acordo com o que eu trouxe para ele, ele pode reescrever e me entregar de novo.'' **[3 TEC]**

Como já dito anteriormente, constatamos que metade dos professores entrevistados, no ano da pesquisa, não trabalhava em turmas dos primeiros e segundos anos. Os professores que lecionam nessas séries estavam habituados a desenvolverem o ensino da Produção Textual a partir dos diversos gêneros textuais, no entanto, priorizavam os textos do tipo narrativo.

No entanto, tal cenário era modificado, principalmente no segundo semestre do 2º ano do Ensino Médio, pois os docentes mencionaram que era o momento de iniciar o trabalho com textos dissertativos-argumentativos, uma vez que era uma preparação para o terceiro ano, no qual os estudantes iriam desenvolver com mais intensidade habilidades de produção textual nessa ordem textual por causa da realização da redação nos vestibulares.

Outro ponto que buscamos identificar nas falas dos docentes foi se, ao desenvolverem o trabalho com a escrita textual nas turmas dos terceiros anos, havia algum meio de divulgação dessas produções dos alunos na escola. Os dados obtidos foram resumidos no quadro 14, seguinte:

Quadro 14- Divulgação das produções dos alunos

Divulgação das produções dos alunos	**1 TEC**	**2 TEC**	**3 TEC**	**4 TEC**	**5 TEC**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**
Sim			X		X		X			
Não	X	X				X		X	X	
Não informou				X						X

Percebe-se que dos dez professores entrevistados, apenas três (dois do ensino técnico e um do estado) realizavam atividades que buscariam divulgar os textos produzidos pelos alunos; cinco afirmaram que não desenvolveram esse tipo de trabalho e dois não informaram.

''Houve apenas uma experiência. Foi solicitado que os estudantes fizessem uma carta indicando uma leitura (no caso uma obra literária) para os servidores do IFBA. Nesse caso, algumas cartas foram direcionadas para técnicos administrativos''. **[5TEC]**

Um dos motivos alegados pelos docentes para a não realização da divulgação dos textos produzidos pelos alunos foi a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa. Isso pode ser observado no fragmento de fala abaixo:

‘‘No caso das resenhas, a ideia era reunir todo o material em formato de e-book e fazer os textos circularem entre os alunos de toda a turma. Infelizmente, a carga horária, com apenas 36h semestrais (18h por unidade), impediu a organização desse material’’. **[2TEC]**

Diante do depoimento, podemos identificar o quanto a carga horária mais reduzida nas turmas do ensino técnico pode realmente influenciar o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem de mais qualidade.

Nesse sentido, acreditamos que uma melhor escolha de material pedagógico, como o uso de bons livros didáticos pode otimizar essas práticas de ensino, sobretudo, no que se refere à produção textual.

Sendo assim, no próximo tópico iremos debater mais sobre esse ponto.

4.7 Uso e frequência do Livro Didático na produção textual dos gêneros argumentativos

Nas entrevistas, buscamos identificar se o Livro Didático adotado pelas escolas dos professores era utilizado no ensino da Produção Textual, em geral, de gêneros textuais da ordem do argumentar e na redação do ENEM. Observemos os resultados nos quadros 15 e 16:

QUADRO 15 - Frequência de uso do livro didático (LD) para Produção Textual

Frequência deuso do livro didático (LD) para Produção Textual.	**1 TEC**	**2 TEC**	**3 TEC**	**4 TEC**	**5 TEC**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**
Nunca	X	X	X	X					X	
Não informou					X	X	X	X		X

QUADRO 16- LDLP e ensino de textos da ordem do argumentar e de redação do ENEM

LDLP e ensino de textos da ordem do argumentar e de redação do ENEM	**1 TE C**	**2 TE C**	**3 TE C**	**4 TE C**	**5 TE C**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**

Sim utilizava						X	X			X
Não utilizava	X	X	X		X			X	X	
Não informou				X						

Percebe-se que, apesar de o livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) ser um importante recurso para o ensino, dos dez informantes, metade afirmou que nunca usou o Livro Didático para trabalhar Produção Textual, sendo quatro do Ensino Técnico e um do Estado. Os demais não informaram se usavam esse material nas suas aulas para essa finalidade.

Destacamos que a não aceitação do LDLP adotado pela escola, a falta de conteúdo relacionado à Produção Textual e a falta de quantidade suficiente de livros para todos os alunos das salas, foram alguns dos motivos mencionados pelos docentes para a não utilização desse recurso didático nas aulas:

''Não. Não gosto do livro didático de Cereja, que é o que utilizamos na escola, no que diz respeito à produção de textos'' [04 EST].

''Não utilizava o livro didático. Não havia suficiente para todos os estudantes'' [05 TEC].

Sobre isso, Rodrigues (2017) ao analisar as propostas de produção de textos apresentadas pelos dois livros didáticos de Língua portuguesa mais utilizados em todo o país, no ano de 2015, por alunos das redes públicas de ensino: *Português Linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2013) e *Novas Palavras* (AMARAL, et al, 2013) constatou que o primeiro considerava quase que a totalidade das orientações teórico-metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998) para o ensino da produção textual. Entretanto, no livro *Novas Palavras*, as orientações teórico-metodológicas ou as 'condições de produção de texto' eram, praticamente, ignoradas nos comandos das propostas de produção textual, uma vez que predominavam, neste manual, práticas de escrita de textos voltadas, quase que exclusivamente para a realização de provas de exames vestibulares e para a prova de Redação do ENEM.

Partindo desse ponto, buscamos identificar se o LDLP era utilizado para o ensino de textos da ordem do argumentar, assim como para o trabalho com a redação do ENEM. Notamos que os professores que afirmaram não utilizar o livro didático, disseram que costumavam trabalhar produção textual, em geral, textos argumentativos e a Redação do ENEM com materiais autorais:

''Não. Praticamente todo o material de redação foi autoral. Não uso muito, pois o livro didático era muito restrito, não aprofundava a temática'' [03 EST].

‘‘Então, aqui a gente tem um livro didático que eu particularmente não gosto muito dele, eu acho que a gente tem outras opções que lidam melhor com a diversidade (...) Eu gosto de trazer mais material autoral por conta de ser esse livro específico, mas eu trago material de outros livros didáticos que eu gosto que eu acho que traz um universo mais plural’’.[02 TEC]

Três docentes da Rede Estadual afirmaram que usavam o LDLP para o ensino da Produção Textual, mas, quando se tratava do trabalho com textos argumentativos e a Redação do ENEM, o livro apresentava pouco conteúdo, por isso seria utilizado poucas vezes para tal finalidade:

‘‘O Livro Didático eu utilizo bastante, mas quando eu trabalho a redação, eu uso pouco, porque não tem muito material e esse livro dura três ou quatro anos, então acontece no primeiro ano daquele livro o tema foi bom, mas depois no outro ano pode já ter sido ultrapassado. Então não dá para usar o livro todinho, seguindo a normatização que ele tem no Estado. [...] O Livro Didático era utilizado como apoio para as produções textuais. Tinha apenas um capítulo destinado a textos argumentativos’’.[5 EST].

Sobre isso, Andrade, Leal e Brandão (2005) fizeram uma pesquisa com o objetivo de identificar e discutir os gêneros textuais inseridos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental e perceberam que de três coleções analisadas, apenas em uma das coleções os alunos tinham acesso a um número mais significativo de textos da ordem do argumentar.

Nesse sentido, podemos inferir que os livros didáticos, de maneira geral, carecem de mais atividades, sobretudo, no que se refere à Produção Textual, que abordem gêneros textuais na ordem do argumentar para que, efetivamente, possam ser uma ferramenta pedagógica importante usada nas salas de aula do Ensino Médio.

5 ANÁLISE DE RESULTADOS II: O ENSINO DA REDAÇÃO DO ENEM EM TURMAS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Como vimos, na seção anterior destacamos quais gêneros textuais eram trabalhados pelos professores em turmas do terceiro ano do Ensino Médio no que se refere à produção textual e percebemos que a redação para o ENEM foi mencionada por todos os dez entrevistados.

Buscamos, então, identificar como os docentes realizavam o trabalho de produção textual específico para a Redação do ENEM, se havia alguma orientação direcionada quanto ao formato do texto, se trabalhavam com temáticas propostas no ENEM e se existia alguma avaliação dos textos produzidos pelos estudantes, na qual fossem considerados os critérios de correção/ competências utilizadas no ENEM.

5.1 Trabalho de Produção Textual específico para Redação do ENEM

Durante as análises, notamos que apenas um docente, da Rede Técnica Federal, afirmou que não desenvolvia um ensino mais sistemático e específico para a Redação do ENEM, conforme observamos no quadro 17 abaixo:

Quadro 17- Trabalho de Produção Textual específico para Redação do ENEM

Trabalho PT específico para Redação do ENEM	**1 TEC**	**2 TEC**	**3 TEC**	**4 TEC**	**5 TEC**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**
Sim	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Não				X						

É importante destacar que o docente (4TEC) sinalizou, na sua fala, que a comissão organizadora do ENEM deveria solicitar dos candidatos outros gêneros textuais da esfera dissertativo-argumentativa, na prova escrita, para viabilizar outras possibilidades de o estudante demonstrar sua capacidade argumentativa. Vejamos isso no fragmento de fala, abaixo:

‘‘*Eu penso que o ENEM poderia tentar avaliar a partir de outros gêneros dissertativos... O aluno pode argumentar de outras maneiras, o Slam é um gênero altamente argumentativo, o Hip Hop, o Rap, etc. Dá para fazer tanta coisa, poesia argumentativa, por exemplo. Um aluno desenhar uma charge, que é de um teor altamente argumentativo também...*

(...) Eu fico pensando: por que tem que ser aquele modelo engessado? Porque o ENEM é bem aquilo! Você traz a abertura, traz as citações, argumento de autoridade, dados e no final você traz uma proposta de intervenção, sempre a mesma coisa... Chega dar uma preguiça de corrigir aquilo, sabe? É entediante. Aí fica aquelas citações de Bauman para cima e para baixo, decoradas... Aff Maria! E Fernanda Pessoa enricando às custas da gente. [Risos] ***[4TEC]***

Com o exposto, percebe-se que havia uma insatisfação do docente sobre o gênero textual Redação ser o único viés ou instrumento de avaliação das habilidades argumentativas dos estudantes durante um vestibular como o ENEM.

Corroboramos essa inquietação do professor 4TEC, quando percebemos que, efetivamente, há um paradoxo entre o que atualmente é defendido para um ensino dos eixos de Língua Portuguesa centrado na variação dos gêneros textuais, que atenda às situações sociodiscursivas quotidianas, e o que é sempre cobrado em uma avaliação em larga escala como o ENEM.

Sobre isso, de acordo com Bunzen (2009), desde que a Redação passou a ser obrigatoriamente cobrada nos vestibulares, houve um aumento do investimento de tempo, por parte das escolas, em enfatizar o trabalho com esse gênero textual. No entanto, o autor ressaltou que, para além da produção de redação, os alunos deveriam aprender a produzir variados textos que se aproximassem dos usos extraescolares.

Nesse sentido, percebemos que, embora nove professores tenham mencionado que trabalhavam em algum momento do ano, mais especificamente, para a redação do ENEM, para os docentes do Ensino Técnico isso não era prioridade no seu planejamento, uma vez que não era o objetivo da Instituição. Vejamos como essa singularidade aparece nesses dois fragmentos:

‘‘Dentro do Instituto Federal, o nosso trabalho, o foco mesmo não é o ENEM. Mas a gente sabe, querendo ou não, que muitos dos meninos estão ali com o foco no ENEM. Eles não estão ali pelo curso técnico apenas. Deve ter uma porcentagem que sim. Mas boa parte dos estudantes, eles vão pensar mesmo em ter uma boa formação para passar no ENEM. Então, quando eles chegam no terceiro ano, que é o ano que a maioria deles vão prestar vestibular, eles começam a pressionar a gente, pedindo para trabalhar a redação do ENEM. Então eu não me esquivo dessa responsabilidade. Daí eu paro, um momento, para trabalhar essa estrutura específica, paro um momento para ler com eles algumas redações. Então a gente faz esse trabalho dentro dessa prova em si. Então eu trabalho a estrutura, o desenvolvimento da argumentação com eles e, de certa forma, eu paro para ver com eles o que é cobrado, vejo o que eles têm de mais dificuldade no item que trata sobre a proposta de intervenção que é exigido na redação do ENEM. Dar uma proposta de intervenção naquele problema que foi exigido ali.

Então eu paro para trabalhar com os meninos sobre isso. A gente sugere o que poderia ser abordado como proposta de intervenção, então eu acho que, de certa forma, eu faço, sim, um trabalho direcionado, ainda que seja momentaneamente, para esse gênero textual que é a Redação do ENEM''. ***[5TEC]***

''O ano passado eu também parei. Acho que a gente passou uma ou duas semanas trabalhando em cima da redação do ENEM. Lendo os pontos principais do Manual do Estudante, tirando dúvidas. Dúvidas corriqueiras do tipo: ''Professora, coloco título ou não coloco?'' Orientações básicas do tipo: ''Não assine a sua prova!'' ''É... Respeite as margens!'' Então, todas as questões de formatação, quanto ao conteúdo mesmo. O que é uma dissertação? Como se organiza um argumento? O que vai ser cobrado numa redação? E como você pode juntar, a formação que a gente oferece aqui e pode colocar naquele momento dentro do texto''. ***[3TEC]***

Ao contrário dos docentes do Ensino Técnico, percebemos que a maioria dos professores do Estado trabalhava mais especificamente para a Redação do ENEM nos terceiros anos, inclusive, desde o início do ano letivo. Observemos essa opção nas falas abaixo:

''E o terceiro ano foi inteiro voltado no Enem e na UPE''. **[03 EST]**

''Então, no início do ano, eu vinha desenvolvendo algumas questões de Literatura que estavam previstas e, ao lado disso, vinha trabalhando com a redação dissertativa-argumentativa. Eu também fui corretor do ENEM. Então eu também utilizei desse conhecimento que eu tenho para focar ainda mais no objetivo, que era a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Aí a gente começou a fazer um trabalho de compreensão de cada competência...'' ***[4EST].***

A partir do exposto, podemos evidenciar que a maioria dos professores, em algum momento do ano letivo, principalmente, no terceiro ano do Ensino Médio selecionava sequências de aulas para discutir sobre a Redação do ENEM, mesmo que em alguns relatos tenhamos percebido uma certa resistência por parte dos docentes a esse ensino, uma vez que, em alguns casos eles abordavam essa produção textual por ser uma exigência da gestão escolar, uma solicitação dos estudantes e pais ou por ser cobrada no ENEM.

No entanto, é interessante perceber que não há, na fala dos entrevistados uma reflexão sobre como o trabalho com variedade de gêneros, sobretudo da ordem do argumentar, poderia favorecer a escrita do texto do ENEM.

Defendemos que para além da redação do ENEM, é fundamental os alunos desenvolverem habilidades argumentativas na produção textual e o trabalho com outros gêneros da ordem do argumentar viabilizaria esse aprendizado.

5.2 Orientações sobre o formato da redação

Como vimos antes, nove, dos dez professores entrevistados trabalhavam em suas aulas com redação do ENEM. Sendo assim, buscamos identificar se eles discutiam com seus alunos orientações sobre o formato desse texto.

Dos dez professores entrevistados apenas um do ensino técnico (4TEC) não informou se trabalhava especificamente orientando os alunos quanto ao formato da redação do ENEM. Vejamos no quadro:

Quadro 18- Orientação sobre o formato da redação

Orientação sobre o formato da redação	**1 TEC**	**2 TEC**	**3 TEC**	**4 TEC**	**5 TEC**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**
Sim	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Não										
Não informou				X						

Os outros nove mencionaram que buscavam dar orientação aos seus alunos quanto ao formato do texto, discutiam as competências que seriam cobradas no ENEM e que muitas vezes utilizavam provas como modelo feitas por outros candidatos em exames passados. Vejamos nas falas abaixo:

‘‘Sim. Nas primeiras aulas eu já oriento o que é cobrado, como é essa questão do título, como pode ser feita a divisão dos parágrafos, porque por mais que seja praticamente impossível, eu tento não dizer que tem que ser assim. Eu digo: Você tem o seu jeito de escrever, você tem a sua característica de escrita, mas existe uma forma de tornar isso mais organizado. Digo para eles saberem que precisam organizar o texto, mas que eles devem preservar a forma de escrever deles que também é uma característica do aluno’’. **[01 EST]**

*‘‘A produção mesmo, a gente tem as aulas teóricas de discutir os temas, de discutir a estrutura de uma redação, de ler modelos de redação e aí a produção é a culminância disso’’***. *[01 TEC].***

‘‘A gente começou a ler o manual, como o manual é extenso, a gente não vai ler o manual

todo, mas tem alguns pontos que eu estava conversando com eles e a gente estava analisando. Porque também eu já fui avaliador durante três anos. Então, por já ter participado do processo por dentro, ajuda a esclarecer algumas coisas que estão no manual. Então a gente já foi contemplando alguns pontos, conversando como é feito o processo avaliativo para eles irem sabendo, alguns não sabiam. Acho que a maioria não sabia quais são as situações que levam à nota zero''. ***[02 TEC]***

''Eu trabalho o Manual do Estudante, tal qual é exigido na prova. E eu faço com que eles produzam textos''. ***[3TEC].***

A partir desses depoimentos, notamos que havia uma preocupação da maioria dos docentes em orientar os estudantes quanto ao formato da redação do ENEM, quanto às cinco competências a serem avaliadas nesta prova, em tratar questões sobre a estrutura do texto e em esclarecer dúvidas sobre esse gênero textual. Vale destacar que, muitos professores afirmaram que faziam essas discussões utilizando o Manual do Estudante/candidato do ENEM.

5. 3 Temas propostos para os alunos produzirem o gênero redação do ENEM

Como vimos antes, nove dos docentes entrevistados davam orientação aos seus alunos sobre o formato da redação do ENEM. Desse modo, buscamos ainda identificar, nas falas, se esses professores abordavam, nessas aulas, temáticas que já foram utilizadas em vestibulares antigos, se discutiam temas propostos por alunos e quais eram as principais temáticas abordadas.

Sendo assim, identificamos nas falas dos docentes que, durante as aulas sobre Redação do ENEM, os temas variavam entre questões sociais, políticas e, especificamente, de saúde pública. A maioria dos professores sinalizou, como já visto, a importância de fazer a discussão dessas temáticas através de filmes, textos motivadores, músicas e palestras de pessoas especializadas na área.

No quadro 19, abaixo, destacamos os temas que foram mencionados:

Quadro 19 -Temas propostos para redação do ENEM no ano anterior à coleta de dados

Temas propostos para redação do ENEM em 2019	1 TEC	2 TEC	3 TEC	4 TEC	5 TEC	1 EST	2 EST	3 EST	4 EST	5 EST
Política						X				
Corrupção						X				

Economia	X					X				
Educação						X		X		
Saúde						X				
Alimentação						X				
Diversidade, injustiça, desigualdade, denúncia social			X			X	X			
Subdesenvolvimento		X				X				
Inclusão social					X	X		X		X
Sustentabilidade						X				
Meio ambiente						X				
Diferenças regionais					X					
Mobilidade urbana							X			
Família						X	X			
Padrão de beleza/ figura da mulher		X			X	X				
Racismo		X							X	
Envelhecimento da população/violência contra idosos						X		X		
Violência urbana					X			X		
Questões trabalhistas						X				
Questões de gêneros (igualdade, homofobia)		X						X		
Intolerância religiosa		X						X		
Tráficode pessoas/ imigração							X		X	
Doação de órgãos								X		
Temáticas iguais às do enem				X				X	X	
Não usa temas do enem	X									X
Total de temas variados por docentes	01	05	01	01	04	15	04	08	03	02

Podemos observar no quadro, que houve uma maior variação de temáticas citadas por parte dos professores do Estado do que entre os professores do Ensino Técnico.

Enquanto dois docentes do Estado (1 EST) e (03 EST) afirmaram que trabalhavam com quinze e oito temas diferentes, respectivamente, o docente (02 TEC) da Rede Federal com cinco temáticas foi o que mencionou uma maior variação. Acreditamos que, possivelmente, houve uma menor quantidade de temas explorados pelos professores do Instituto Federal por terem uma carga-horária semanal menor de aulas de Língua Portuguesa do que os professores

do Estado.

No quadro, percebemos que a temática sobre inclusão social foi a mais mencionada, uma vez que foi citada por quatro professores, sendo três deles da Rede Estadual.

Os temas envolvendo padrão de beleza e a figura da mulher na sociedade, desigualdade/ igualdade social foram mencionadas por três docentes.

No quadro, ainda é possível observar que as temáticas "racismo", "envelhecimento da população" ou "violência contra os idosos" foram citadas por dois docentes do Estado.

Identificamos, ainda, que alguns professores mencionaram a preocupação existente por parte dos alunos sobre escrever/estudar temas que poderiam ser cobrados no ENEM e, por isso, buscavam trabalhar temáticas que já foram utilizadas em Exames já realizados. Observamos isso no fragmento abaixo:

''Mencionei quase todos os temas dos últimos 3 ou 4 anos. Mas as atividades giraram, em sua maioria, sobre o tema do Enem de 2018 – Manipulação do comportamento dos usuários...''. [04 EST]

''Eu já usei alguns temas do Enem e já usei alguns temas que espera-se que caiam (...) A problemática da doação de órgãos no Brasil; Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil (ENEM); A importância da música como ferramenta de inclusão; Adoção no Brasil: mudanças na legislação; Os desafios da educação especial no Brasil; Impactos da violência urbana; Caminhos para combater a violência contra idosos; Identidade de gênero: combate à homofobia e transfobia''. [03 EST]

Por outro lado, dois dos cinco docentes do Ensino Técnico afirmaram que não se prendiam a isso e buscavam temas que estivessem relacionados às discussões vigentes nas aulas, inclusive procurariam tratar temáticas que haviam surgido em discussões que envolviam textos literários. Observem:

''Lembro que trabalhamos o tema Literatura com denúncia social, conectando ao conteúdo de literatura''.[3TEC]

''Os temas de produções geralmente estão ligados à temática da unidade, sempre ligada ao período literário , articulando o ensino de português (literatura, gramática e texto). Posso citar, por exemplo, a leitura da obra "Quarto de despejo" e também "A hora da estrela" e produziram textos sobre temas diversos: Diferenças regionais brasileiras, O Estado brasileiro e as políticas de exclusão social, A figura da mulher, violência...'' [5TEC]

Percebemos, entretanto, que alguns professores tratavam de temáticas diversas, sem,

necessariamente, estarem atreladas a alguma discussão de sala de aula ou ao que poderia ser cobrado no ENEM. Observemos isso nas falas abaixo:

‘‘Eu não uso nada relacionado a como a Saúde está no momento, ou como a Educação está, eu não acredito que o governo que faz essa prova vai falar algo sobre ele. E a gente sabe que os alunos são bem críticos, então a gente sabe que na prova não vão colocar tema relacionado ao Governo Federal. Aí eu prefiro tratar outros temas’’. **[5 EST]**

‘‘Eu não uso os temas do ENEM não. Até porque acho que o ENEM fica tentando escolher um tema que ninguém pode adivinhar qual é, eu nem acho isso bom. Eu acho que ENEM deveria ter assim... Trinta temas, daí um desses trinta poderia ser um deles, daí as pessoas poderiam ler sobre esses trinta temas. Eu não gosto desse negócio de adivinhar tema, até porque ninguém adivinha. Teve um ENEM aí mesmo que era sobre estudantes surdos, se eu não me engano...Quem ia imaginar que era sobre aquilo ali?’’ **[01 TEC]**

De fato, sabemos que há muitas especulações sobre a temática do ENEM ao longo do ano letivo que antecede a prova. No entanto, entendemos que muito mais importante que "adivinhar" o tema, o aluno precisa desenvolver habilidades argumentativas que o façam se posicionar criticamente não só nos textos produzidos na escola, mas nas situações sociais reais existentes.

5.4 Uso de critérios de avaliação do ENEM durante as aulas de produção textual

De acordo com a Cartilha do Participante, encontrada no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a redação do ENEM de cada candidato é avaliada por dois corretores, a partir das cinco competências já mencionadas: Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.Competência 4:

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Sendo assim, buscamos identificar nas falas dos entrevistados se eles se baseiam nessas competências quando corrigem as produções de texto dos alunos, mais especificamente, a redação do ENEM.

Notamos que apenas dois professores do Ensino Técnico não utilizavam as competências da Redação do ENEM para corrigir os textos dos alunos, mas construíam um barema com critérios próprios.

Por outro lado, todos os professores da Rede Estadual usavam os critérios de avaliação do ENEM para avaliar os textos produzidos pelos alunos. Observemos suas explicações nos fragmentos abaixo:

''No caso, do que é direcionado para o Enem, eu vou avaliar as cinco competências que são cobradas. A norma padrão da língua, eu vou olhar toda a parte gramatical, ortografia, o léxico se é ser ampliado se não é, o repertório do aluno, eu vejo se ele tem conhecimento de mundo, se ele usou citação, se comparou com um filme, com músicas, se fez algum paralelo... Vou olhar a parte da coesão e coerência e especificamente a proposta de intervenção, eu analiso se eles cumpriram todos os requisitos. É assim que eu pontuo a redação deles''. [3EST]

''Eu uso mais os critérios cobrados no ENEM, inclusive apresento para eles quais são os critérios, inclusive para eles saberem no que estão sendo avaliados e consigam atendê-los''. [3TEC]

''Eu avaliava o texto com os critérios (as cinco competências) do Enem e pontuava de 0 a 1000''. [4 EST]

Percebemos, ainda, que nas falas de alguns docentes as competências quatro (demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação) e cinco (elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural) eram as mais mencionadas como sendo as que geram mais dificuldades na escrita dos textos dos estudantes. Observe-se o fragmento de fala a seguir:

''Sempre quando eu corrijo as redações deles, eu já começo a corrigir sob o olhar do ENEM e aí eu já vou mostrando o que eles precisam ter cuidado. Então, por exemplo, eu digo: 'O grande problema da competência quatro é...' Aí ele já vai saber que está precisando trabalhar os conectivos, a regência verbal, a regência nominal, os operadores argumentativos, os referentes, então isso tudo está na competência quatro, então toda a harmonização da ideia do texto que vai ser aplicado ao todo e que vai dar toda a segurança que o sentido do texto

deve passar''. [02 EST]

Com isso, inferimos que as maiores dificuldades dos alunos estariam nas competências que envolvem demonstrar as habilidades em argumentação e em propor sugestões de intervenção para solucionar a problemática levantada no texto, ou seja, dificuldades que estão mais ligadas à textualidade e à autoria da produção.

5.5 O que os professores esperavam das aprendizagens dos alunos quanto à produção da Redação do ENEM

Sabemos que a Redação do ENEM, de modo geral, tem assumido um lugar extremamente importante nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, percebemos que há muitos problemas ligados a essa produção textual, desde o contrato didático implícito no ensino até a própria construção desse texto pelo estudante.

Diante dessa perspectiva, tentamos identificar nas entrevistas quais aprendizagens os docentes buscavam desenvolver nos alunos, ao trabalharem a produção textual da Redação do ENEM em suas aulas. Observemos no quadro abaixo os principais pontos abordados:

QUADRO 20 - Expectativa acerca das aprendizagens dos alunos quanto à produção da redação do ENEM

Expectativa acerca das aprendizagens dos alunos quanto à produção da redação do ENEM	**1 TEC**	**2 TEC**	**3 TEC**	**4 TEC**	**5 TEC**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**
Compreensão da estrutura/ formato	X			X		X			X	X
Compreensão das temáticas da prova	X			X		X			X	X
Argumentação	X	X	X	X	X				X	X

Conheçam as competências									X	
Autoria			X							
Não informou							X	X		

Como vemos, todos os docentes do Ensino Técnico e dois do Estado destacaram que buscavam desenvolver a argumentação dos estudantes quando ensinavam a redação do ENEM nas suas aulas. Observemos os depoimentos abaixo:

‘‘*Uma coisa que eu digo muito, quando eu estou trabalhando com eles, seja num artigo de opinião, ou numa redação mais ao modelo de ENEM, é que ele tem que aparecer no texto, coloquem a voz deles. Eu fico sempre dizendo :Eu não estou ouvindo no texto! Eu leio trinta redações na sala, trinta circulam mais ou menos em torno das mesmas questões, e eu fico explorando, "cutucando" muito, para que eles assumam o posicionamento deles sobre as questões e coloquem mesmo a experiência deles, que é única que é individual deles no texto. Quando eles conseguirem, eu tento fazer eles perceberem isso, quando eles conseguirem se diferenciar do senso comum, do que todo mundo diz, do argumento confortável é que o texto dele vai ser realmente dele. É ali que eles vão encontrar a autoria’’.* [3TEC]

(...)

‘‘Para trabalhar essa questão sobre a veracidade das informações apresentadas eu construí uma redação e fui apresentando para os meus alunos como foi feita a obtenção de cada argumento. Aí eu disse a eles: ‘olha, pra trazer esse argumento, eu entrei em tal site e lá eu encontrei informações sobre o tema’. Pois a própria seleção da informação para escrita é muito importante e é uma coisa que, muito precariamente, começamos a discutir’’[4EST].

Cinco docentes (dois do ensino técnico e três do Estado) procuravam, nas suas aulas, fazerem com que os estudantes compreendessem a estrutura ou formato que envolvem a redação do ENEM. Esses mesmos docentes mencionaram nas suas falas que nas suas aulas exploravam também as temáticas das provas de redação do ENEM de anos anteriores.

Observamos no quadro que apenas o professor 4EST destacou que seria importante os alunos conhecerem as cinco competências, disponíveis no manual do Estudante (I- Domínio da norma padrão da língua portuguesa; II- Compreensão da proposta de redação; III- Seleção e organização das informações; IV- Demonstração de conhecimento da língua necessária para argumentação do texto; V- Elaboração de uma proposta de solução para os problemas

abordados, respeitando os direitos humanos) avaliadas na Redação do ENEM..
De acordo como o fragmento de fala abaixo, percebemos que o docente tinha a preocupação em trabalhar atividades que contemplassem as competências do ENEM . Vejamos:

Eu também fui corretor do ENEM, então eu também utilizei desse conhecimento que eu tenho para focar ainda mais no objetivo que era a produção de um texto dissertativo-argumentativo. No início do ano, eu comecei a fazer um trabalho de compreensão de cada competência, eu estava justamente terminado com eles o domínio da competência 1, que seria o domínio da Norma Culta e a gente estava justamente trabalhando algumas atividades nesse sentido e aí ia começar a próxima etapa. Daí eu levei textos que já estavam disponíveis na internet como públicas para a gente trabalhar e comecei a mostrar os problemas. [04EST]

Nas entrevistas, encontramos apenas o depoimento do docente 03 TEC que fez menção à expectativa em promover, nas suas aulas, o desenvolvimento dos alunos pela autoria no texto produzido e não na construção de um texto engessado, que seguisse fórmulas.Eis seu depoimento

"Uma coisa que eu digo muito, quando eu estou trabalhando com eles, seja num artigo de opinião, ou numa redação mais ao modelo de ENEM, é que ele tem que aparecer no texto, que coloquem a voz deles, eu fico sempre dizendo :Eu não estou lhe ouvindo no texto! Eu leio trinta redações na sala, trinta circulam mais ou menos em torno das mesmas questões. Eu fico explorando, "cutucando" muito, para que eles assumam o posicionamento deles sobre as questões e coloque mesmo a experiência deles, que é única que é individual deles no texto. Quando eles conseguirem, eu tento fazer eles perceberem isso, quando eles conseguirem se diferenciar do senso comum, do que todo mundo diz, do argumento confortável, é o que o texto dele vai ser realmente dele. É ali que eles vão encontrar a autoria''. [3TEC]

Com a fala da docente, podemos salientar o quanto é importante que o professor, ao trabalhar a Redação do ENEM, em sala de aula, possa viabilizar o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos estudantes para que sejam, efetivamente, autores dos seus textos e não mero reprodutores de modelos fixos e frases clichês.

6 ANÁLISE DE RESULTADOS III: REDAÇÃO DO ENEM - AFINAL, O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

Na seção anterior, pudemos entender de que maneira os professores trabalhavam a Redação do ENEM em suas aulas, quais orientações sobre o formato da prova eram destacadas e quais principais temas eram trazidos nas discussões em sala de aula para a produção escrita desse gênero textual. Além disso, identificamos que a maioria dos docentes se basearia nas competências da redação do ENEM para corrigir os textos produzidos pelos alunos.

Já nesse último bloco, iremos discutir sobre as concepções dos docentes diante da Redação do ENEM, sobretudo, quanto aos aspectos positivos e negativos e quando comparada às Redações cobradas em outros vestibulares.

6.1 Redação do ENEM x Redação Clássica

Como já foi ressaltado no terceiro capítulo, a redação é por definição um gênero textual que pode ser informativo, dissertativo ou apresentar as duas tipologias textuais. Além disso, segundo certo modelo estereotipado, o texto produzido deve ser feito em no mínimo quatro parágrafos organizados na seguinte estrutura: Introdução, desenvolvimento e conclusão.

No entanto, ao falarmos sobre a Redação do ENEM precisamos considerar que, além dessa estrutura básica, há uma peculiaridade, ou seja, no parágrafo conclusivo é exigido do candidato uma proposta de intervenção, sendo, inclusive, uma das competências a ser avaliada pelo corretor.

Sendo assim, buscamos identificar nas falas dos docentes se eles percebiam diferenças entre a redação em geral e a redação cobrada no ENEM.

Notamos que dos dez docentes, seis (três do ensino técnico e três do ensino estadual) afirmaram que há diferenças entre esses textos. Dois desses docentes da Rede Federal sinalizaram que o conteúdo/ temática era um ponto de divergência e outro docente do Estado (5 EST) também chamou atenção para essa questão. Vejamos no quadro 21, abaixo o que eles comentaram:

Quadro 21- Diferenças entre ‘‘redações em geral’’ e ‘‘redações do ENEM’’

Diferenças entre “redações em geral” e “redações do ENEM”	**1 TEC**	**2 TEC**	**3 TEC**	**4 TEC**	**5 TEC**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**
Estrutura	X	X			X	X		X	X	
Conteúdo/temátic a	X				X					X
Criticidade								X		
Avaliação		X			X		X	X	X	
Não informou			X	X						

Com o exposto no quadro, percebe-se ainda que a criticidade foi um ponto mencionado apenas por um docente (3EST) referente à diferença que há entre esses textos, inclusive quando comparado a outros vestibulares. Observemos o que ele explicou no seguinte fragmento de fala:

A redação do ENEM exige que o estudante seja mais crítico e seja bem mais técnico em relação à estrutura do que outras redações. Por exemplo, a prova de redação da UPE é atribuída em 40% só em relação às questões gramaticais, diferentemente do ENEM, em que erros gramaticais não recorrentes e pouco relevantes são desconsiderados. Para mim, o grande diferencial está na exigência de proposta de intervenção. [3EST]

A maneira como a avaliação é feita nas Redações do ENEM foi mencionada por cinco professores (dois do ensino técnico e três do ensino estadual), sobretudo, por causa da competência cinco que se refere à proposta de intervenção. Vejamos isso no fragmento de fala abaixo:

As redações do ENEM o candidato precisa trazer a discussão àquilo que pode sofrer uma intervenção, mas para se discutir um tema não deveria existir, necessariamente, uma solução para o caso. Com as redações clássicas, pode-se discutir qualquer assunto. [01 TEC]

‘‘Acredito que a avaliação em torno das cinco competências buscou assegurar uma maior objetividade a um processo de avaliação em massa. E isso é bem positivo, porém me parece que a quinta competência da redação do ENEM exige do candidato algo que, dependendo do tema, possa não ser possível: apresentar uma proposta de intervenção (clara e objetiva), com ações e agentes responsáveis por sua execução. Desse modo, a redação escolar

em geral pode parecer mais viável para boa parte dos alunos que finalizam o Ensino Médio, porque ela requer um "fechamento" da discussão proposta, e não necessariamente uma proposta (pragmática) de resolução para o problema apresentado no texto''. **[2TEC]**

Com as falas apresentadas acima, percebemos que para os docentes a redação do ENEM comparada à redação clássica e de outros vestibulares é vista como uma produção que requer maior criticidade e com mais elementos que fortaleçam a argumentação própria do texto, uma vez que exige-se do estudante a capacidade em apresentar durante a conclusão do texto uma proposta de intervenção como sugestão para resolução da problemática apresentada na introdução. Essa quinta competência avaliada na prova confirma a existência de diferenças significativas entre as redações em geral e a redação do ENEM.

Nessa perspectiva, a pesquisadora Nathália Soares (2014) evidenciou em sua pesquisa, na qual se baseava na perspectiva teórico-metodológica dos estudos do Círculo de Bakhtin que nas Redações do ENEM ao ser cobrada a competência de "elaborar proposta de solução ao problema exposto", exigida no momento da escrita da redação, define um modelo de texto a ser escrito, limitando, assim, o acesso à diversidade de gêneros e enunciados no momento da produção escrita.

Nesse viés, encontramos na fala da docente (5TEC) uma definição sobre a sua concepção em relação à redação do ENEM. Vejamos:

''Quando a gente observa a construção da prova e do que é hoje o ENEM, eu vejo que já é um gênero, que a gente pode considerar bem específico: Redação do ENEM, porque existem outras provas que vão cobrar outros tipos de produção textual, mas quando a gente fala: ''Redação do ENEM'', a gente já tem na cabeça as características específicas que definem aquele texto. Então tem uma forma específica, tem a maneira como o conteúdo deve ser abordado, uma estrutura específica e já tem até os elementos que vão ser cobrados no processo de avaliação...''

(...)
''A redação do Enem já se classifica como um gênero textual, que tem características específicas que a define (forma, conteúdo, estrutura, ambiente de circulação)''. **[5TEC]**

Com os depoimentos, de modo geral, percebemos que os professores consideravam a redação do ENEM uma produção escrita que se apresenta com maior nível de criticidade e dificuldade para o estudante quando comparada à redação de outros vestibulares, principalmente por exigir do candidato uma proposta de intervenção na conclusão.

A partir dessas evidências, buscamos compreender como os docentes avaliavam os diferentes comandos das Redações do ENEM ao longo das edições. Veremos os resultados obtidos na próxima seção.

6.2 Como os professores avaliavam os diferentes formatos de comandos das redações do ENEM?

Nas seções anteriores, percebemos que a maioria dos docentes abordava, nas suas aulas, questões relacionadas ao formato da Redação, discutiam as competências e algumas temáticas de edições anteriores.

No entanto, percebemos que, ao longo dos anos, os textos motivadores foram sendo inseridos e, consequentemente, houve mudanças quanto aos diferentes comandos dessas provas.

Partindo dessa perspectiva, buscamos identificar como os docentes avaliavam esses comandos ao longo das edições.

Foi interessante perceber que, dos cinco docentes do Ensino Técnico, três afirmaram que ainda não haviam feito uma análise dos comandos dessas provas realizadas pelos alunos, pois muitas vezes não acompanhavam o que estava sendo tratado nas edições. Podemos ver isso no quadro 22, abaixo:

QUADRO 22- Avaliação dos diferentes formatos de comandos das redações do ENEM

AVALIAÇÃO DOS DIFERENTES FORMATOS DE COMANDOS DAS REDAÇÕES DO ENEM	**1 TEC**	**2 TEC**	**3 TEC**	**4 TEC**	**5 TEC**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**
Positivamente					X		X			X
Não houve mudanças	X									
Rigoroso								X		
Não são objetivos						X				
São objetivos					X				X	
Não souberam responder		X	X	X						

Para o docente do Ensino Técnico 01 TEC não houve mudanças quanto aos comandos das Redações ao longo dos anos. Já o docente 05 TEC avaliou positivamente os diferentes formatos de comandos das redações do ENEM, inclusive alegando que os comandos correspondem às características próprias que envolvem o gênero textual redação do ENEM. Vejamos sua explicação no fragmento de fala abaixo:

''A redação do Enem já se classifica como um gênero textual, que tem características específicas que a definem (forma, conteúdo, estrutura, ambiente de circulação). Então, considero que os comandos dão conta da especificação do gênero cobrado para aquele tipo de exame''. **[05 TEC]**

No que se refere aos docentes do Estado, assim como o do Ensino Técnico acima mencionado (05 TEC), os professores 02 EST e 05 EST também avaliaram positivamente os comandos das redações do ENEM.

Entretanto, os outros três professores do Estado apresentaram avaliações distintas sobre esse ponto.

O docente 01 EST alegou que os comandos não apresentavam clareza e não eram objetivos. Diferentemente, o professor 04 EST considerava os diferentes formatos da redação bastante objetivos, principalmente por deixar explícito o tipo textual que o aluno deveria desenvolver ao longo da sua produção escrita. Observemos:

''Acho-os [comandos] *objetivos, centrados sempre nas palavras-chave: "texto dissertativo-argumentativo", "modalidade padrão da Língua Portuguesa", etc.* **[04 EST]**

Nessa fala, podemos inferir que há uma preocupação do docente quanto ao aluno compreender qual tipo textual está sendo solicitado no comando da prova da redação do ENEM. Acreditamos que essas considerações apresentadas pelo docente são muito importantes para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos não só de escrita, como também de leitura. Sobre isso, concordamos com Koch (2017, p.63), quando a autora afirmou que, a par da familiarização com os gêneros, é possível levar o aluno a depreender, entre determinadas sequências ou tipos textuais, um conjunto de características comuns, em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios etc.

Com isso, acreditamos ser mais provável que o aluno que tenha maior familiaridade com as características próprias do gênero e sua tipologia possa ter um desempenho melhor que o estudante que as desconhece.

Partindo desse viés, o docente 03 EST, ao tratar sobre a categoria agora analisada,

mencionou que os comandos das provas vêm se apresentando de maneira mais rigorosa, ao longo dos anos. Segundo o docente, isso colabora para tornar ainda mais criteriosa a seleção dos candidatos à Universidade. Vejamos seu depoimento:

‘‘Vejo que os comandos estão cada vez mais demonstrando o rigor nos critérios de correção para selecionar bem os candidatos a uma vaga na universidade’’. **[03 EST]**

Diante do que foi exposto, podemos observar que os docentes do Estado apresentaram mais critérios avaliativos e falaram de modo mais aprofundado sobre a categoria agora analisada. Acreditamos que isso ocorreu porque a maioria deles trabalhava com mais intensidade e em mais aulas, ao longo do ano letivo, na redação do ENEM, como foi visto na seção anterior.

Na intenção de ampliarmos a avaliação dos docentes sobre a redação do ENEM, procuramos identificar também quais aspectos positivos e negativos sobre essa prova os docentes destacaram nas suas falas. Nas próximas seções trataremos desses pontos.

6.3 Como os professores avaliavam a Redação do ENEM quanto aos aspectos positivos?

A redação do ENEM, como já foi discutido, é um gênero textual que apresenta particularidades específicas, sobretudo, quanto ao seu formato e finalidade. Além disso, é uma produção escrita usada numa avaliação em larga escala e que, por isso, faz parte do planejamento pedagógico de muitos professores de Língua Portuguesa, principalmente, no terceiro ano do Ensino Médio.

Sendo assim, primeiramente, buscamos identificar nas falas dos professores entrevistados como eles avaliavam essa produção textual quanto aos aspectos positivos. No quadro 23, abaixo, estão os pontos que mais foram destacados.

Quadro 23- Como avalia a redação do ENEM aspectos positivos

COMO AVALIA A REDAÇÃO DO ENEM ASPECTOS POSITIVOS	1 TEC	2 TEC	3 TEC	4 TEC	5 TEC	1 EST	2 EST	3 EST	4 EST	5 EST
Prova subjetiva						X				

Texto dissertativo-argumentativo			X	X						X
Estrutura/ formato				X	X					X
Avaliação/ Competências		X		X	X		X			
Respeitar os direitos humanos			X							
Não informou	X							X	X	

Percebe-se que três professores (dois do ensino técnico e um do ensino estadual) mencionaram que a produção de um texto dissertativo-argumentativo no Exame era um ponto bastante positivo. Além disso, quatro docentes (três do ensino técnico e um do ensino estadual) concordavam que a avaliação deveria ser realizada através das competências. Vejamos alguns depoimentos:

''Eu acho que o ponto positivo é fazer com que o aluno demonstre reflexões, exponha pontos de vistas sobre uma questão e querendo ou não, como o ENEM pede isso, é bom que os alunos, seja espontaneamente, seja treinando, eles acabam sendo obrigados a ter uma opinião sobre diversas situações, né?!''

[03 TEC]

''Já de ponto positivo, eu acho interessante ter uma prova escrita, porque depois que a gente vê a prova do ENEM a gente vê os erros absurdos. E assim, se eles estão concluindo o Ensino Médio, eles precisam escrever, ler, interpretar aquilo que está sendo pedido, então eu acho necessário ter a redação. Até porque eles precisam conhecer a Língua Materna deles.''[5 EST]

De modo geral, observamos nas falas que os professores concordavam com a exigência de haver no ENEM uma produção textual subjetiva argumentativa, mas não necessariamente, que o único gênero proposto em todas as edições fosse, exclusivamente, a Redação.

Além disso, destacamos que as cinco competências consideradas para avaliar a Redação foi algo que os docentes consideraram como bastante positivo, bem como o cuidado que o candidato precisa ter durante a escrita do seu texto em não ferir os direitos humanos, embora

esse último ponto tenha sido citado apenas por um docente do ensino técnico (3TEC).

6.4 Como os professores avaliavam a redação do ENEM quanto aos aspectos negativos?

Como vimos antes, apesar de dois docentes da Rede Federal mencionarem ser positivo o formato e a estrutura da Redação do ENEM, no entanto, no quadro abaixo podemos observar que eles e um professor do Estado também destacaram que essa produção textual se configurava num modelo de prova engessado e sugeriram que outros gêneros textuais argumentativos poderiam também ser explorados. Vejamos:

Quadro 24- Como avalia a redação do ENEM aspectos negativos

COMO AVALIA A REDAÇÃO DO ENEM ASPECTOS NEGATIVOS OU POR MELHORAR	**1 TEC**	**2 TEC**	**3 TEC**	**4 TEC**	**5 TEC**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**
EXIGÊNCIA/ COBRANÇA						X				X
TEMÁTICAS ABORDADAS										X
FORMATO ENGESSADO			X	X					X	
A 5ª COMPETÊNCIA- (PROPOSTA DE INTERVENÇÃO)		X	X					X		
AVALIAÇÃO					X					
NÃO INFORMOU	X						X			

Ao considerarem a produção textual cobrada no ENEM com um formato de prova engessado, os professores mencionaram que a prova deveria ser feita através de outros gêneros textuais, inclusive, porque esse ser o único modelo de prova, muitas vezes se torna motivo de desinteresse dos estudantes em aprenderem a escrever outros textos argumentativos. Como vemos no fragmento abaixo:

‘‘Sobre a produção do formato da prova eu gosto, gosto como a prova é avaliada. Só que não é, talvez a melhor forma, só que o Enem cobra um texto dissertativo-argumentativo, então a gente investe todo o esforço escolar para ensinar esse gênero textual. O estudante perde de vista, por exemplo, a visão de que ele pode aprender outros gêneros de escrita, que poderiam ser produzidos e acabam focando todos os seus olhares apenas num gênero, isso é ruim’’. **[4EST]**

Com a fala do docente, podemos inferir que a redação do ENEM influencia o currículo escolar no Ensino Médio, principalmente no que se refere ao ensino da produção textual, pois como foi dito pelo professor há um interesse maior dos alunos em aprender a desenvolver esse texto, em detrimento de outros gêneros textuais, uma vez que é apenas e exclusivamente pela redação que serão avaliados ao final do ano no vestibular..

Nesse sentido, percebemos que infelizmente o trabalho escolar com outros gêneros textuais vai perdendo cada vez mais espaço, principalmente no terceiro ano do Ensino Médio.

Sobre isso, concordamos com Bunzen(2006) quando afirma que1

> os alunos não deveriam produzir ‘‘redações’, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximasse dos usos extraescolares com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. (p.149)

Outro ponto negativo destacado por três docentes (dois do ensino técnico e um do ensino estadual) foi sobre a redação do ENEM ter a quinta competência como um dos critérios de avaliação. Vejamos isso em um fragmento de fala:

‘‘(...) O que me incomoda mesmo é a competência cinco. Eu concordo com Sírio Possenti que é um dos que vai levantar essa questão, porque ele diz que nem sempre a gente tem um proposta de intervenção para oferecer diante da complexidade do debate, então se o aluno fizesse a paráfrase na introdução e oferecesse um fechamento, já estaria de bom tamanho. Então eu acho que é de uma maturidade essa reflexão dele, então eu adoto, sabe? Eu acho que essa competência cinco do ENEM poderia ser revista’’. **[02 TEC]**

Percebemos que essa quinta competência foi bastante citada nas falas dos docentes, é um critério de avaliação cobrado apenas na Redação do ENEM, por isso, buscamos identificar nas entrevistas realizadas com os docentes como eles avaliavam, de maneira geral, o ENEM comparado aos outros vestibulares, inclusive àqueles feitos antigamente. Veremos isso no próximo tópico.

6.5 Avaliação geral do ENEM e comparação com vestibulares antigos ou outros vestibulares

Como vimos, os professores apresentaram pontos bastante relevantes quando avaliaram a redação do ENEM.

Concordamos com Costa Val (1991), quando afirmou que é importante estabelecer novos objetivos para o ensino de língua materna no campo da redação, uma vez que não podemos limitar o ensino ao domínio da modalidade escrita da língua culta e a fornecer modelos fixos dos diferentes tipos de discurso.

Nesse sentido, buscamos identificar, ainda nas falas dos docentes, qual a avaliação geral que eles tinham no que tange ao ENEM e comparado aos outros outros vestibulares de outras instituições nos dias atuais e antigamente. Abaixo, apresentamos alguns pontos mencionados:

Quadro 25- Avaliação geral do ENEM e comparação com outros/antigos vestibulares

Avaliação geral do ENEM e comparação com outros/antigos vestibulares	**1 TEC**	**2 TEC**	**3 TEC**	**4 TEC**	**5 TEC**	**1 EST**	**2 EST**	**3 EST**	**4 EST**	**5 EST**
PREFERE OUTROS VESTIBULARES	X					X				
FALTA NO ENEM MAIS LITERATURA	X			X					X	
O ENEM FACILITA O ACESSO ÀS UNIVERSIDADES				X	X				X	X
OUTROS VESTIBULARES SÃO MAIS RIGOROSOS QUE O ENEM							X			
PROVA DO ENEM MAIS CANSATIVA										X
NÃO GOSTA DA COBRANÇA DA 5ª COMPETÊNCIA NA PROVA DE REDAÇÃO		X								
NÃO INFORMOU			X							

Como vemos no quadro, quatro professores (dois do técnico e dois da Rede Estadual) mencionaram que o ENEM é um vestibular importante, porque facilita o acesso dos estudantes às Universidades.

No entanto, dois desses docentes (um do ensino técnico e um da rede Estadual) afirmaram que o ENEM comparado aos outros vestibulares não contempla a Literatura de maneira adequada.

Ademais, um docente (4TEC) afirmou que a literatura de autores regionais ainda não tinha um espaço significativo na prova do ENEM, uma vez que só são contemplados autores literários mais clássicos. Eis o depoimento:

‘‘*Eu acho que o ENEM trouxe uma coisa muito boa, porque trouxe um parâmetro para*

nivelar a avaliação no País. Isso é muito bom. Mas por outro lado, a gente querer nivelar o conhecimento num país que é continental, tem seus problemas...O que, por exemplo, a gente faz com os autores da Literatura Regional? Os autores regionais são sempre desconhecidos, a gente trabalha, pincela, mas não são contemplados, né?Eu acho que a gente perdeu muito nisso tentando nivelar...'' [4TEC].

Sobre isso, outro docente do ensino Técnico (1 TEC) também mencionou que a falta de mais questões voltadas à Literatura seria um ponto que ele avaliava negativamente ao ENEM e por isso também preferia outros vestibulares. Vejamos:

''Eu cho que o ENEM avançou bastante na forma de avaliar, colocado ênfase na leitura, mas eu acredito que muita coisa tradicional deveria retornar sabe? Eu acho que deveria voltar, misturar um pouco isso, porque eu acho que fica muito só na leitura, também tem muito pouco de literatura, também não acho isso muito bom e acho também que tem questão demais, acho que o aluno não consegue muito pensar para responder uma questão do ENEM, acho que deveria diminuir a quantidade de questões para pessoa também poder reler uma questão, porque você não consegue reler a questão, se você reler alguma questão, perde tempo e tende a chutar outras''.[1TEC]

Como vimos, o docente acima também alegou que a quantidade de questões propostas na prova do ENEM é muito grande, sendo inclusive um dos fatores que pode atrapalhar o desempenho do estudante no Exame.

Nesse mesmo contexto, um professor do Estado (5EST) alegou que a prova é bastante cansativa, mas outro docente da Rede estadual (2 EST) afirmou que outros vestibulares são mais rigorosos que o ENEM, conforme observamos abaixo:

''Eu também acho o ENEM bem cansativo para os alunos, inclusive alguns já fizeram o ano passado, aí tem toda essa demanda de Prova. Aí o ENEM é totalmente diferente de outros vestibulares, os modelos das Provas são bem diferenciados. Aí fica complicado eles acompanharem vários modelos diferentes''.[5EST]

''Então, o aluno que vem fazendo o acompanhamento no vestibular seriado percebe que é mais rigoroso do que o ENEM, porque o ENEM é mais pela leitura, pela compreensão de texto. Os conteúdos vêm mais de forma contextualizada partindo do princípio de aproveitar todo o conhecimento, a bagagem cognitiva que o estudante tem alí, naquele momento de estar diante de uma prova''.[2 EST]

Vale ressaltar que apenas um docente do Ensino técnico (2TEC) reafirmou que não gostava da quinta competência cobrada na redação do ENEM.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações que levaram à realização de nossa pesquisa acabaram por suscitar outras questões a partir dos dados encontrados. Por conta disso, as considerações que ora fazemos dizem respeito às impressões e informações que tivemos no decorrer de todo o percurso e não podem se configurar em generalizações acerca do ensino de língua portuguesa, até porque o nosso *corpus* contemplou uma pequena parcela das concepções dos professores de Língua Portuguesa que atuam no terceiro ano do Ensino Médio acerca do ensino da redação do ENEM.

Reconhecemos que, nos últimos anos, já encontramos muitos avanços no meio educacional por parte de pesquisas sistemáticas sobre o ensino da língua materna, no entanto acreditamos que ainda se faz necessário ampliarmos as discussões sobre essa temática, principalmente no que se refere aos gêneros argumentativos trabalhados no Ensino Médio, sobretudo focando a redação para os vestibulares e mais especificamente para o ENEM.

Sendo assim, para o desenvolvimento de nosso estudo, adotamos a concepção de língua como discurso, na perspectiva de Bakhtin (2010); de texto como unidade significativa, com fundamento nos estudos de Marcuschi (2009), Fiorin (2015), Val (2006) e Koch (2006); de texto argumentativo com vistas a conseguir a adesão do interlocutor (LEAL e MORAIS, 2007; SCHNEUWLY e DOLZ, 2010). Sabe-se que o modo como o professor trabalha em sua sala de aula os diferentes conteúdos de ensino é influenciado por diversos aspectos, tais como o nível de consciência em relação aos objetos de estudo a serem ensinados e o domínio desses conteúdos, suas experiências anteriores de ensino, o modo como os livros didáticos abordam esses objetos, as orientações que são dadas pelos documentos oficiais, entre outras questões. Assim, no que se refere à redação do ENEM, pode-se dizer que não são poucas as pistas que ele tem sobre como conduzir a intervenção didática.

Todavia, diante desse contexto, podemos destacar que a primeira contribuição da pesquisa está na própria abordagem do tema, uma vez que tal assunto, como pudemos acompanhar ao longo do referencial teórico, ainda é pouco discutido entre os estudiosos da área.

Desse modo, a partir desse trabalho pudemos aprofundar o estudo sobre a redação do ENEM e compreender melhor, por exemplo, como as práticas de ensino dessa produção textual são pensadas/ planejadas pelos docentes nas turmas do último ano da escolarização básica.

Para isso, de modo geral, buscamos investigar como docentes de Língua Portuguesa de colégios públicos propedêuticos e de formação técnica concebiam e relatavam suas práticas ligadas à produção textual, em especial, aquelas referentes à Redação para o ENEM, em turmas

do terceiro ano do Ensino Médio.Como desdobramentos desse objetivo maior, buscamos:

1) Identificar as concepções dos professores sobre o ensino de Língua Portuguesa no que se refere à produção de textos argumentativos no Ensino Médio;

2) Identificar quais estratégias de ensino eram utilizadas pelos docentes no Ensino de Produção de textos argumentativos no Ensino Médio;

3) Identificar se e como a ‘‘Redação do ENEM’’ servia como parâmetro para o ensino de Produção de textos argumentativos nas aulas de Língua Portuguesa no último ano do Ensino Médio;

4) Identificar quais eram as avaliações dos professores a respeito da Redação do ENEM;

5) Identificar se o tipo de Ensino Médio (propedêutico ou técnico) influenciava nas concepções e práticas dos docentes participantes;

6) Analisar quais conhecimentos e estratégias os professores consideravam como sendo necessários para que os estudantes tenham bom desempenho na Redação do ENEM.

É válido ressaltar que, inicialmente, a pesquisa não visava exclusivamente analisar as entrevistas dos docentes, mas, também, fazer análise das aulas de, ao menos, dois deles, para identificarmos quais procedimentos didáticos eram efetivamente utilizados com os alunos para o ensino-aprendizagem da redação do ENEM. Contudo, isso não foi possível, pois houve a pandemia do COVID- 19 e vivemos a suspensão das aulas presenciais no decorrer do ano da pesquisa. Desse modo, foi preciso reformularmos os objetivos da nossa pesquisa.

Diante desse cenário, buscamos compreender a partir das entrevistas realizadas com dez professores (cinco da rede Estadual e cinco da Rede Federal) o que eles pensavam e planejavam quanto ao ensino da redação do ENEM, o que eles esperavam dos alunos quanto às aprendizagens desse gênero textual e qual a concepção que tinham sobre tal produção escrita cobrada nesse exame de larga escala. Sendo assim, foi preciso, para melhor analisarmos as respostas, dividir em categorias e organizar os resultados em três grandes blocos. No primeiro bloco, tratamos sobre as concepções dos professores acerca do ensino de Língua Portuguesa e Produção textual de gêneros argumentativos em turmas do Ensino Médio.

Dos dez professores entrevistados, quando perguntados sobre como faziam para desenvolverem o ensino de Língua Portuguesa nas turmas do terceiros anos do Ensino Médio, sete deles, sendo quatro professores do ensino técnico e três do Estado, afirmaram seguir com aulas integradas, nas quais julgavam possível abordar conteúdos de Produção Textual, análise linguística e compreensão leitora.

No entanto, pudemos inferir nas falas, principalmente dos docentes do Estado, resquícios da concepção que se tinha, antes da virada pragmática, de um ensino mais

fragmentado, em que era necessário estabelecer aulas mais específicas para desenvolver o ensino da redação. Essa lógica da fragmentação é algo que, Bunzen (2009, p.140) destacou quando nos mostrou que, apesar de não haver mais em muitas instituições de ensino, no horário pedagógico, a disciplina intitulada ‘‘Redação’’, essa prática ainda permanece nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao focarmos em nossas entrevistas no que os professores trabalhavam quando ensinavam produção textual, mais especificamente no terceiro ano do Ensino Médio, todos os professores do Estado afirmaram que naquele último ano de escolarização básica apenas trabalhavam com gêneros textuais dissertativos-argumentativos. Diferentemente dos docentes do ensino técnico, pois quatro deles mencionaram em suas respostas o trabalho com diversos gêneros textuais como currículo, conto, poemas, dentre outros.

Ainda no que se refere à produção escrita, a maioria dos docentes, mais precisamente, seis professores (dois do ensino técnico e quatro do estado) afirmaram que davam ênfase na redação escolar para o ENEM. No entanto, além desse gênero, sete professores afirmaram que trabalhavam com Resenha Crítica (três do técnico e dois do estado) e cinco com artigo de opinião (três do técnico e dois do estado), dentre outros textos. Nesse ponto, notamos que, apesar de a Redação ser o texto que os estudantes precisariam produzir no ENEM, ao término do Ensino Médio, os professores, principalmente, do ensino técnico, buscavam explorar outros gêneros, ao longo do ano letivo, o que indica que consideravam a importância da produção de escrita através da diversidade textual.

Outro dado relevante que identificamos nas respostas dos professores corresponde à carga-horária semanal para as aulas de Língua Portuguesa. Todos os docentes do ensino técnico mencionaram terem apenas quatro aulas por semana. Já a carga-horária dos professores do Estado variava entre cinco a sete aulas de Língua Portuguesa (por semana).

A partir disso, podemos identificar que dessa carga-horária, apenas três professores do Estado afirmaram que trabalhavam, semanalmente, com produção textual e dois do ensino técnico diziam trabalhar “de forma contínua”. Os demais, variavam em sua organização, dizendo praticar o ensino de escrita “ocasionalmente” ou quinzenalmente. Em se tratando dos resultados referentes às etapas do processo de escrita, praticamente todos os docentes, exceto um do Estado, afirmaram que faziam alguma preparação para a escrita dos alunos, usando dispositivos como levantamento dos conhecimentos prévios, trabalho com músicas, reportagens, textos motivadores, dentre outros.

Nesse viés, notamos que a maioria dos docentes entrevistados compreendiam a importância de oferecer aos alunos condições de produção textual que considerassem as etapas

distintas desse eixo de ensino, diferentemente do que acontecia no antigo ensino de redação. No entanto, essa mudança, infelizmente, ainda não é a realidade de todas as escolas. Conforme constatou Lima (2021, p.27):

> Em muitas escolas, ainda é prática corrente que, na aula de 'Redação', os alunos sejam desafiados a escrever um texto no intervalo de duração da aula, sobre um tema dado pelo professor, sem que os alunos tenham tido a oportunidade de refletir sobre esse tema, e sem qualquer preparação anterior para a escrita.

Ainda no que tange às etapas de preparação do texto, vimos que três professores do ensino técnico e dois do Estado afirmaram que proporcionavam momentos em que os estudantes pudessem fazer a reescrita dos textos produzidos.É importante constatar que metade dos professores entrevistados tinham essa preocupação, pois de acordo com Ruiz (2001); Antunes (2006) e Brandão (2006), dentre outros autores, a reescrita textual é uma etapa fundamental, pois viabiliza a tomada de decisões do autor do texto sobre como irá continuar escrevendo e ; o que precisa (re)escrever.

No entanto, com relação à avaliação, nove professores (cinco do técnico e quatro do estado) afirmaram que eram os únicos corretores dos textos produzidos por alunos. Destes, apenas um dos docentes do ensino técnico afirmou que, em alguns momentos, propunha outras formas de avaliação textual, como a correção em pares ou autoavaliação.

A partir disso, podemos inferir que não era muito comum a utilização de outras estratégias interventivas para levar o aluno a perceber problemas de seu texto e dar conta deles.Um outro dado bastante relevante que também nos chamou atenção foi que cinco professores entrevistados do Estado e três do ensino técnico afirmaram que, para corrigirem os textos dos alunos, seguiam os critérios do ENEM. No entanto, daqueles docentes, três (dois técnicos e um do estado) afirmaram que também usavam critérios próprios para avaliação dos textos dos estudantes.

É importante ressaltar que esses critérios da redação do ENEM, mencionados pelos professores para corrigir os textos dos alunos, podem ser encontrados na Cartilha do Estado, disponibilizada no site do INEP e, como já dito anteriormente, se baseiam em cinco competências: I- Domínio da escrita formal da Língua Portuguesa; II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; III- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de

vista; IV- Demonstrar conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessáriospara a construção da argumentação e V- Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Nesse sentido, podemos inferir a provável importância dessas competências, estabelecidas na correção do ENEM, sobre o ensino que nossos informantes praticariam, pois demonstraram ser fundamentais no planejamento dos docentes entrevistados, uma vez que a maioria afirmou seguir esses critérios estabelecidos para avaliar os textos produzidos pelos estudantes ao longo das aulas.

Ainda no primeiro bloco de nossas análises, buscamos identificar quais materiais didáticos os docentes utilizavam nas suas aulas, pois entendemos que são importantes para as estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem.

No entanto, para nossa surpresa, ao perguntarmos sobre a frequência de uso do Livro Didático para o trabalho com a produção textual, identificamos que metade dos professores, quatro do ensino técnico e um do estado, afirmaram que nunca utilizaram esse recurso pedagógico para esse ensino em suas aulas. Esse número ainda é ampliado quando perguntamos se esse apoio didático era utilizado para o ensino específico da produção da Redação, uma vez que a maioria, seis docentes (quatro do técnico e dois do Estado) não faziam uso do Livro Didático com essa finalidade.

Na fala de um dos docentes, percebemos que um dos motivos para a não utilização desse material nas aulas, aconteceria, possívelmente, devido à falta desse tipo de conteúdo nos Livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pelas escolas de que os professores entrevistados faziam parte. Desse modo, muitos alegaram elaborar materiais próprios, o que de certa forma, contribui para um maior desenvolvimento da autonomia dos docentes.

De fato, a redação do ENEM nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa ainda é um conteúdo em ‘‘expansão’’, conforme constataram Campos e Polachini (2015). Ao investigarem duas coleções do ensino médio aprovadas no PNLD-EM/2012, esses autores constataram que os livros didáticos apresentavam poucos capítulos específicos em torno do trabalho com o ENEM.

Outra pesquisa que encontramos, Souza (2017) teve como objetivo investigar a redação do ENEM como um mecanismo de política linguística capaz de interferir nas propostas de produção textual em livros didáticos em uma coleção aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2015) intitulada “Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso”, dos autores Cereja, Vianna e Damien e constatou que a redação do ENEM apareceu, principalmente, no volume três, que corresponde ao terceiro ano do Ensino Médio.

De acordo com a autora, embora a Redação do Enem estivesse presente apenas no livro três, na análise da coleção o assunto "publicidade infantil", que já foi proposta de Redação do Enem em 2014 ("A publicidade infantil em questão no Brasil"), apareceu no volume um como proposta de produção textual de um debate regrado.

No segundo bloco de análise, destacamos *como* se dava o ensino da Redação do ENEM em turmas do terceiro ano e, a partir das falas dos docentes, constatamos que nove deles (quatro do técnico e cinco do Estado) faziam algum trabalho específico para a Redação do ENEM. Sobre isso, percebemos que quase todos os professores, ou seja, nove docente (quatro do técnico e cinco do estado) desenvolviam um trabalho mais direcionado para as orientações referentes ao formato da Redação do ENEM.

Além disso, quanto aos temas mais trabalhados em sala de aula, observamos que *inclusão social* (quatro docentes) era uma das temáticas mais propostas para a produção textual dos alunos. Este era seguido por temáticas iguais às já propostas pelo ENEM como *padrão da beleza* (três docentes) e *diversidade*, *desigualdade*, *denúncia social* e *injustiças* (três docentes). Notamos que esses temas mencionados pelos docentes são muito importantes para a formação do estudante enquanto cidadão, pois permitem que eles possam dialogar, se posicionarem criticamente, levantar argumentos essenciais na produção do seu texto acerca de problemas sociais correntes em nosso país. Nesse sentido, concordamos com Souza (2017) quando afirmou que seria ingênuo pensar em propostas de redação neutras e despidas de posições políticas e ideológicas.

Constatamos, ainda, que os docentes esperavam que, nas aulas sobre produção textual, mais especificamente, ao tratar sobre redação do ENEM, os estudantes conseguissem desenvolver bem a argumentação dos seus textos (todos do ensino técnico e dois do estado). Além disso, metade deles esperava que seus alunos entendessem a estrutura/ formato/ temáticas que envolve essa produção escrita (dois do ensino técnico e três do estado).

Embora a argumentação tenha sido mencionada pelos professores como uma aprendizagem a ser desenvolvida na produção textual dos estudantes, podemos evidenciar que para metade desses docentes era essencial os alunos compreenderem aspectos acerca da temática e da estrutura textual. Entendemos que isso ainda se configura como herança de um ensino de escrita mais tradicional. Por isso, corroboramos com Bunzen (2006, p.148) quando afirma que:

> Essa prática de ensino [a escrita escolar], constantemente legitimada pelas propostas de escrita da maioria dos concursos vestibulares e de algumas avaliações de rede configura a pedagogia da exploração temática e são propostas de produção de texto que solicitam aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem

definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita.

No terceiro e último bloco de análises dos dados buscamos entender o que pensavam os professores sobre Redação do ENEM. Sobre isso, identificamos nas falas dos docentes, que eles destacaram pontos importantes como a estrutura, a avaliação, as competências que são cobradas, e os comandos da redação do ENEM em relação às redações de outros vestibulares.

Nesse sentido, quatro professores (três do ensino técnico e um do Estado) destacaram como algo positiva a forma como as redações do ENEM são avaliadas a partir das cinco competências.

Já no que se refere aos pontos negativos que envolvem a Redação do ENEM, três professores (dois do técnico e um do Estado) afirmaram que o formato da prova era engessado.

A esse respeito, corroboramos com a fala de um dos docentes (4TEC) quando afirmou que: ‘‘ *o ENEM poderia tentar avaliar a partir de outros gêneros dissertativos’’*. Nesse ponto, VAL(1991) na sua pesquisa, ao analisar redações produzidas por estudantes no vestibular da UFMG, já nos alertou que não necessariamente existe um bom texto do ponto de vista da textualidade e da argumentação quando há um modelo pré-estabelecido como ocorre na redação dos vestibulares.

Desse modo, assim como a autora acima citada, defendemos que já está mais do que na hora de mudar essa perspectiva e estabelecer novos objetivos para o ensino de língua materna no campo da redação.

Outro ponto apontado negativamente por três docentes (dois do técnico e um do estado) foi referente à cobrança na prova do ENEM, pela quinta competência, na qual exige do estudante uma proposta de intervenção na conclusão do seu texto, o que não acontece em outros vestibulares.

Nesse contexto, é importante salientar que o fato de a redação do ENEM já ter na sua estrutura específica elementos avaliativos previamente estabelecidos faz com que muitas vezes o candidato à vaga numa universidade não desenvolva efetivamente a sua autoria durante a produção textual e elabore um texto, muitas vezes, padronizado.

Por isso, corroboramos com a fala de um docente (3TEC), quando na entrevista disse: *Eu concordo com Sírio Possenti que é um dos que vai levantar essa questão, porque ele diz que nem sempre a gente tem um proposta de intervenção para oferecer diante da complexidade do debate.*

Na parte final das análises do presente estudo, dedicamo-nos a apresentar reflexões dos

docentes em relação ao ENEM, quando comparado a outros vestibulares e a antigos vestibulares. Nesse sentido, foi possível notar que quatro professores (dois do técnico e dois do estado) chamaram à atenção para a importância do ENEM, ao proporcionar, segundo eles, de modo mais fácil, o acesso dos estudantes às Universidades.

De modo geral, durante às análises das entrevistas, notamos que a formação dos professores e, sobretudo, as condições de trabalhos proporcionadas pela Rede de ensino podem acarretar em fatores preponderantes para práticas pedagógicas de mais qualidade no ensino de Língua Portuguesa.

Sobre isso, podemos citar, como exemplo, que todos professores entrevistados do ensino técnico já tinham na sua formação acadêmica o mestrado, outros o doutorado ou estavam cursando. Além disso, por serem profissionais de dedicação exclusiva na escola em que atuavam, apesar de terem menos aulas semanais (quatro) do que os docentes da rede esatdual (cinco a sete aulas) possuiam em sua carga-horária um quantitativo de aulas para dar atendimento ao aluno, viabilizando momentos em que os estudantes pudessem aproveitar para esclarecer dúvidas ou ter um acompanhamento diferenciado, o que contribui bastante no processo de aprendizagem.

Já na Rede estadual, os professores que disponibilizavam esses momentos mais ‘‘específicos’’ com os discentes faziam isso nos seus momentos de intervalos entre uma aula ou outra e muitos, ou até dando pausas nas entrevistas, como ocorreu com um dos docentes. Cabe ressaltar que nas instituições propedêuticas muitos ainda lecionavam em mais de uma escola.Como mencionamos mais acima, percebemos que há uma maior interesse dos professores da rede estadual em trabalhar com textos quase que exclusivamente dissertativos-argumentativos no terceiro ano do Ensino Médio, o que não ocorreu nas falas dos docentes do ensino técnico.

Isso faz nos inferir que essa cobrança vem muitas vezes da gestão escolar, como afirmou um dos docentes na entrevista, para elevar o número de estudantes aprovados no vestibular ao final do ano, tendo em vista que há um ranking para destacar as escolas do estado que mais aprovaram estudantes para as universidades.

Acreditamos ainda ser esse um dos fatores que pode contribuir significativamente para uma maior naturalização que percebemos nas falas dos docentes da rede estadual em preparar os estudantes para o vestibular no último ano do Ensino Médio, alguns deles, inclusive, começam essa preparação com os alunos do segundo ano.

Sobre esse aspecto, percebemos que não há essa mesma preocupação por parte dos

docentes do ensino técnico, pois muitos afirmaram não ser a aprovação dos estudantes no vestibular o objetivo principal da instituição, uma vez que os alunos já saem com uma formação profissional, além do ensino médio.

Diante do que foi exposto neste estudo, acreditamos que outras possibilidades de pesquisas emergem, uma vez que vários aspectos discutidos nessa dissertação precisam ser ainda profundamente debatidos e investigados com novas evidências empíricas, decorrentes da observação em sala de aula.

Entre eles podemos citar como efetivamente os docentes utilizavam as competências estabelecidas no ENEM na correção dos textos dos alunos e quais os critérios de criação própria que alguns docentes afirmaram elaborar nessas avaliações textuais. Ainda nesse sentido, outro aspecto importante para ampliar os dados da temática poderia ser investigar também como os comandos das provas da redação do ENEM influenciam no processo de ensino-aprendizagem de produção de escrita no Ensino Médio.

Como continuidade da pesquisa poderíamos investigar, ademais, as situações didáticas em que são propostas as produções de textos argumentativos nos três anos do Ensino Médio, a fim de checar se o ensino de Redação para o ENEM é desenvolvido desde o primeiro ano dessa etapa de escolarização, quais outras aprendizagens relativas a textos da ordem do argumentar são adquiridas pelos discentes e o que pensam esses alunos acerca do gênero textual “redação do Enem” como uma das etapas a ser enfrentada para o acesso ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francine de. **Correção de redações do ENEM em plataforma digital** : um estudo de caso. Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2019.

ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa; LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi. **Os gêneros textuais no livro didático**: argumentação e ensino. Congresso de leitura do Brasil (COLE). Campinas, Jul. 2005.

ANTUNES, I. **Aula de português. Encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Fabíola Elisa de. **Um estudo sobre a coerência em redações do Enem produzidas no Paraná**. Mestrado em letras. Instituição de ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UEM, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.4ª ed. Tradução: Paulo Bezerra, 2003.

_____.**Estética da criação verbal.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. BARDIN,

L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL/SEMTEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____.Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens códigos e suas tecnologias. Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência para o Enem 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br. Acessado em 10/jan/2021.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. ENEM**: documento básico. Brasília: INEP, 2000.

_____. Ministério da Educação**. PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM**): Fundamentação teórico-metodológica. Brasília: INEP, 2005.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: apresentação – Ensino Médio / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017a.

_____. MEC**. PNLD 2018**: língua portuguesa – Ensino Médio / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017b.

_____. MEC. **Redação no Enem 2018**: Cartilha do participante. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018.

BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

BUNZEN, Clécio**. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-160.

_____. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2009.

CAMPOS. Albaneide de Souza. **A produção escrita de textos argumentativos: reflexões sobre a prática docente e aprendizagem dos alunos** . Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

CAMPOS, Maria Inês Batista; POLACHINI, Nathalia R. S.. **Redações do Enem no livro didático**: aproximações e distanciamentos. IN: BUNZEN, Clecio (org.). Livro Didático de Português: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. P. 147-176

COSTA VAL. **O que é produção de texto na escola?** In: Presença pedagógica. nº 20, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: SCHNEUWLY, S. B. e DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico> . Acessado em maio de 2020. FIORIN,

José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FREITAS, Fernanda Isabela Oliveira**. Gêneros textuais no ensino médio**: uma proposta didatica com o artigo de opinião. Universidade Federal de Campina Grande. Dissertação(Mestrado)- Campina Grande, 2007.

FREITE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática,1997.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2017.

LAVILLE, C. e DIONE, J. A. **Construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos**: a criana e a escola. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi e TORRES, Mirela Rejane Pereira. **Leitura em livros didáticos**: a argumentação em questão. Educação, Porto Alegre, v. 34, nº 1 p.86-98. Jan/abr 2011.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; CORREIA, Edla Ferraz e GUERRA, Severina Érika. **Entrevistando professoras**: o que elas falam sobre o ensino da argumentação? Educação Unisinos, volume 14, nº 3. Setembro/Dez 2010.

LIMA, Ana. **A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos?** Para onde vamos? In: Produção de textos em espaços escolares e não escolares [recursoeletrônico] /[organizadoras] : LIMA, Ana e MARCUSCHI. Recife : Ed.UFPE, 2021.

LUIZ, Ana Paula Aparecida de Tarso. **Estudo da redação Enem**: questões e perspectivas de uma práxis interdisciplinar e colaborativa. Mestrado em Estudos Linguísticos Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: SISBI - Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho**. Gênero e estilo nas melhores redações do vestibular Unicamp**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP : [s.n.], 2008.

MARCUSCHI, Elizabeth. **Redação escolar**: características de um objeto de ensino.Revista da Faced, nº09, 2005.

MARCUSCHI, Elizabeth. **O texto escolar:** um olhar sobre sua avaliação**.** In: MARCUCHI, Elizabeth e SUASSUNA, Lívia (org). Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R. & BEZERRA, M.A. (orgs.). Gêneros textuais e ensino, Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2003.

MORAES, Suleima Cristina Leite de. **A Redação do Enem 2017:** um olhar bakhtiniano sobre o

atendimento ao tema por alunos de uma escola pública de Cuiabá. Mestrado em Estudos de Linguagem. Instituição de Ensino: Universidade Federal de mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT, 2018.

PEREIRA, Luciene Paula Machado. **Redação do Enem:** uma análise da (in)competência textual**.** Campo Grande: UFMS, 2009. (Dissertação de Mestrado).

OSAKABE, Haquira. **Redações no vestibular**: Prova de argumentação. Caderno de Pesquisa, nº 23. Fundação Carlos Chagas, 1977.

RODRIGUES, Paulo Cezar**. A produção textual no Ensino Médio**: Os documentos Oficiais de Ensino, o Livro Didático e a Prova de Redação do ENEM. Doutorado em Letras e Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, 2017.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SBROGGIO, Fernanda Martin**. O papel da proposta temática e das habilidades cognitivas na construção do percurso argumentativo e na elaboração da proposta de intervenção em redações do Enem.** Dissertação (Mestrado) Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

SILVA, Ana Gabriella Barbosa. **A redação do ENEM como um mecanismo de política linguística**: um estudo de materiais do ensino médio.Monografia .Graduação em Letras- Língua Portuguesa. Universodade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

SILVA, Leila Nascimento da. Ensino e aprendizagem da paragrafação: concepções e práticas de professores e conhecimentos de seus alunos. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13000/1/TESE%20Leila%20Nascimento%20da%20Silva.pdf

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez,1998.

SOARES, Nathalia Maria. **A Redação na prova do Enem**: uma análise dialógica do discurso. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciencias e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115844>.

VICENTINI, Monica Panigassi. **A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio**: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP

SOARES, Nathalia Maria. **A Redação na prova do Enem**: uma análise dialógica do discurso. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciencias e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115844>.

VIEIRA, Silvia Maria.**A construção do argumento no ensino médio**: uma investigação dos recursos argumentativos no gênero dissertativo-argumentativo escolar. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA:

1) Nome:

2)) Formação:

( ) Fundamental I: ( ) Escola Pública

( ) Escola Particular ( ) Fundamental II: ( ) Escola Pública ( ) Escola Particular

Ensino Médio: ( ) Magistério ( ) Científico ( ) Outro:

( ) Escola Pública ( ) Escola Particular Ano de conclusão:

Ensino Superior:

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão: Especialização:

Curso:

Tema:

Instituição:

Ano de conclusão:

Ano de início (se está fazendo):

Mestrado:

Curso:

Tema: Instituição:

Ano de conclusão:

Ano de início (se está fazendo):

Doutorado: Curso:

Tema:

Instituição:

Ano de conclusão:

Ano de início (se está fazendo):

4) Experiência Profissional:

4.1 Anos de experiência (há quanto tempo você ensina?):

4.2 Anos de experiência na Rede Estadual/ Federal: Séries que lecionou / leciona em:

2016:___

2017:___

2018:___

2019:___

5) Como você desenvolve o seu trabalho no Ensino de Língua Portuguesa?

6) Como é o trabalho de produção textual no 1ª, 2ª e 3ª anos?

7) Como é o seu trabalho no 3º ano quanto ao Ensino de Produção Textual?

8) Você foi docente da turma ano passado? Caso sim, como foi o ensino de produção textual?

9) Com que frequência é feito o trabalho de Produção Textual?

10) O que você faz para avaliar a produção textual dos seus alunos?

11) Você costuma fazer um trabalho diagnóstico para avaliar os alunos no final e no início de cada ano no que se refere à Produção Textual? Caso sim, como faz?

12) Na época em que você fez vestibular já existia o ENEM? O que você acha do ENEM hoje?

13) O que você acha do ENEM comparado ao vestibular antigo?

14) Como você avalia a Redação do ENEM? Que aspectos acha positivos e quais precisam ser melhorados?

15) Você faz um trabalho de Produção Textual direcionado para a produção de Redação para o ENEM?

16) Nas suas aulas, existe alguma orientação para o formato da redação?

17) Você usa alguns dos critérios de avaliação do ENEM durante as suas aulas voltadas ao ensino de Redação? Caso sim, quais? Por quê?

18) Que temas foi usado esse ano para o trabalho de Redação do ENEM?

19) O que os alunos aprendem ao escrever redação do ENEM? No que eles fala? Revelam resistência ou desinteresse em aprender a produzir esse texto?

20) O que você espera que seus alunos aprendam em relação à produção textual de Redação para o ENEM?

21) Que atividades você usa para o ensino de Produção Textual de Redação para o ENEM? Quais são as atividades mais frequentes? Por quê?

22) Quais materiais ou recursos didáticos você usa? De que maneira?

23) Nessa escola vocês têm metas coletivas, definidas pelo conjunto dos professores para o trabalho com Produção Textual para Redação do ENEM e começa quando? Caso sim, como foi definido? E quais são essas metas?

24) Você tem algum atendimento diferenciado para os alunos identificados com mais dificuldades em Produção Textual de Redação? Caso sim, como é que funciona?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA

1) Gêneros textuais que lembra que os alunos produziram ao longo do ano de 2019 nas turmas de terceiro ano.

2) Se o processo de escrita de textos tinha etapas: algum tipo de preparação? Revisão ao final? Reescrita?

3) Houve algum caso de divulgação ou leitura dos textos dos alunos por outro(a) leitor(a) que não o/a docente?

4) Carga-horária semanal de Língua nas turmas de 3º. Ano e tempo dedicado à produção de textos (e aí dentro, especificamente, de redação do ENEM, caso o/a docente tenha praticado redações do ENEM) ao longo do ano.

5) Temas que lembra ter proposto aos alunos ao fazerem tarefas de escrita de redação do ENEM.

6) O livro didático era usado frequentemente para o trabalho com produção de textos?

7) O livro didático ajudava a ensinar a produção de textos argumentativos? Tinha algo específico voltado ao ensino de redação para o ENEM?

8) Que diferenças vê entre "redações em geral" e as atuais "redações do ENEM"?

9) (Caso tenha praticado redações para o ENEM com seus alunos): Como eram os comandos para eles começarem a escrever no ano passado?

10) Como vê os diferentes formatos de comandos das redações do ENEM ao longo dos anos?

11) Caso ensine produção de textos nos primeiro, segundo e terceiro anos, tem feito algo de específico ou diferente a cada ano do Ensino Médio.