



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

VICTOR FLÁVIO SAMPAIO CALABRIA

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO GÊNERO TEXTUAL REDAÇÃO DO ENEM:
OS MECANISMOS ENUNCIATIVOS NA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NA
ARGUMENTAÇÃO**

FORTALEZA

2020

VICTOR FLÁVIO SAMPAIO CALABRIA

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO GÊNERO TEXTUAL REDAÇÃO DO ENEM: OS
MECANISMOS ENUNCIATIVOS NA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NA
ARGUMENTAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

Coorientador: Prof. Dr. Joaquim Dolz.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C141e Calabria, Victor Flávio Sampaio.
O ensino e a aprendizagem do gênero textual Redação do Enem : os mecanismos enunciativos na construção da autoria na argumentação / Victor Flávio Sampaio Calabria. – 2020.
414 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.
Coorientação: Prof. Dr. Joaquim Dolz.
1. Mecanismos enunciativos. 2. Autoria. 3. Argumentação. 4. Redação do Enem. 5. Interacionismo Sociodiscursivo. I. Título.

CDD 410

VICTOR FLÁVIO SAMPAIO CALABRIA

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO GÊNERO TEXTUAL REDAÇÃO DO ENEM: OS
MECANISMOS ENUNCIATIVOS NA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NA
ARGUMENTAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 03/11/2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Joaquim Dolz (Coorientador)
Universidade de Genebra (UNIGE)

Prof. Dr. Sérgio Possenti
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Prof. Dra. Fatiha Dechicha Parayba
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Júlio César Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Pollyanne Bicalho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Ao maior exemplo de Mulher e de Ser Humano que eu possa ter tido na vida, minha Avó, Maria do Socorro Viana Sampaio (*In Memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Para mim, não há sentimento mais belo que a gratidão. Nesse sentido, este espaço se preenche de um significado singular e quase divino, em que materializo, com bastante honra e gratidão, o nome de algumas pessoas que foram extremamente fulcrais ao longo desse árduo processo. Dito isso, sigo com as cabíveis menções.

A Deus, Pai Todo Poderoso, criador do Céu, da Terra e de todas as coisas visíveis e invisíveis, por me guiar nessa trajetória terrestre, sendo o Senhor da minha vida.

A minha mãe, Maria Santíssima, no seu título de Nossa Senhora de Fátima, por me acolher, mesmo antes do nascer, em seu regaço acolhedor de Mãe.

A minha Una, Santa, Católica e Apostólica Igreja Romana, por ter sido meio através do qual pude ter uma experiência desse Deus tão bondoso e por ter me ensinado valores que, antes de serem cristãos, foram, devidamente, humanos.

A minha amada e saudosa avó, Maria do Socorro Viana Sampaio, cujo nome ainda me dói em citar seguido do “*in memoriam*”, pelos ensinamentos, pelo amor, pelo carinho e pelo zelo com os quais foi, para mim, mãe, pai, avô e, necessariamente, avó.

A minha mãe, Sônia Maria Sampaio (*in memoriam*), por ser sempre fonte de inspiração em muitas facetas de minha vida.

A minha família, em especial, minhas tias, Solange Maria Sampaio, Francisca Maria Sampaio, Sandra Maria Sampaio e Geovanea Maria Viana, minhas Marias e também minhas mães aqui na terra, que estiveram sempre do meu lado e do lado de minha avó na condução de minha educação e formação humana.

A meu irmão Paulo Gabriel Sampaio, que sempre foi e sempre será meu grande amigo, meu protegido, meu filho, meu exemplo de ser humano fantástico, altruísta, honesto e trabalhador.

A meus amigos de longas primaveras, Reny Dantas, André Couto, Elzon César Jr. e Lucileide Nogueira, pela amizade sincera e por me acompanharem por percursos, muitas vezes, tão pedregosos pelos quais atravessei ao longo desses anos.

A meus amigos de período mais recente, mas de tamanha importância e bem querer durante esses dois últimos anos – os “Novos Baianos” - Antônio Mendonça, Caio Mota, Carlos Vidal e Edmilson Neto, pela parceria e companhia, sobretudo, nos momentos de diversão e de entretenimento.

A minha amada e respeitada orientadora, Profa. Dra. Eulália Leurquin, por ter me orientado, de maneira compromissada e profissional, desde a graduação até o doutorado. Além de uma profissional ímpar, um ser humano fantástico.

A meu estimado orientador, Prof. Dr. Joaquim Dolz, pela forma humana, atenciosa e profissional com que conduziu este trabalho acadêmico, com maravilhosas interlocuções.

A minha psicóloga, Dra. Neusa Pires, que, sem dúvidas, foi essencial para que eu me mantivesse equilibrado e focado, apesar das dificuldades vividas ao longo desses últimos anos, sobretudo em decorrência do falecimento de minha avó e a necessidade de ressignificar tantas questões na vida.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), pelas valiosas interlocuções acadêmicas.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelas importantes contribuições dadas ao meu trabalho de pesquisa, em diferentes etapas desse processo. Ainda não poderia deixar de estender os agradecimentos aos servidores Antônia, Valdirene e Rodrigo Dantas, pelo excelente trabalho que desenvolvem, bem como pela atenção e pela agilidade nas demandas requisitadas por parte dos discentes, particularmente.

À Banca Examinadora constituída para a arguição desta pesquisa, pelas sugestões e valiosas contribuições dadas a este trabalho.

À respeitadíssima Universidade Federal do Ceará, pública e de qualidade - dos guardas que zelam por nossa segurança e pela do patrimônio público até o Reitor dessa instituição - pela trajetória acadêmica e de desenvolvimento profissional, que já atravessam quase uma década. Respeito e orgulho de fazer parte dessa instituição e de dividir essa experiência com profissionais tão repletos de importância no ofício que desempenham.

À Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), por ter me concedido a Licença para Estudo no momento em que solicitei, bem como pela disposição dos dados educacionais referente à escola em que desenvolvi a pesquisa, sempre de modo atencioso e gentil.

À EEFM Edite Alcântara Mota, em especial, ao Núcleo Gestor dessa instituição à época, representado pela diretora, Profa. Socorro Perote, por ter abraçado a pesquisa de doutorado em seu desenvolvimento.

Por fim, mas com igual relevância, aos alunos, sujeitos participantes desta pesquisa, por terem contribuído com a investigação científica de modo voluntário e solícito.

“Se queremos mudar algo, precisamos saber como funciona.” (Goran Therborn).

“Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro, em 2018 eu morri, mas esse ano eu não morro.” (Belchior c/adaptação do autor).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central analisar a construção da autoria nos textos dissertativo-argumentativos produzidos por estudantes do terceiro ano do ensino médio, por meio do contexto de produção, das vozes e das modalizações e do agir argumentativo que pautam a cena de aprendizagem do gênero textual em estudo. Decerto, ao analisar o percurso de construção da autoria nesses textos, tal investigação permite tecer reflexões relevantes em torno das condições de trabalho do professor, das condições de produção dos alunos e em torno dos textos prescritivos que subjazem tais produções escolares. Dessa forma, situamo-nos nas pesquisas que versam em torno do ensino e da aprendizagem de língua materna, ancorados, sobretudo, na Linguística Aplicada, e consideramos os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012), no que tange ao ensino e à análise do texto enquanto produto empírico da atividade de linguagem, articulando os mecanismos enunciativos, como elementos linguísticos que contribuem para a coerência pragmática do texto, e os indícios de autoria, conforme apresentados por Possenti (2002). Referente aos aspectos metodológicos, nossa pesquisa é de abordagem qualitativa (MINAYO, 2013) e, quanto aos procedimentos, caracteriza-se como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Os dados, em função dos objetivos, foram divididos em dois grupos: a) dados preliminares e; b) dados de desenlace. Eles são compostos por elementos que contextualizam o processo de ensino mediado pela sequência didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) e suas etapas, bem como pelos textos empíricos produzidos pelos alunos em diferentes momentos do processo de ensino. Os resultados ratificam a importância do processo de ensino e da escola como espaços de desenvolvimento do agir argumentativo nas mais variadas práticas discursivas e para a construção da autoria, no entanto, tais práticas devem romper os muros escolares e a rigidez curricular das disciplinas. No que tange às vozes, verificamos certa dificuldade dos alunos em mobilizar outros enunciadores a fim de dar maior respaldo argumentativo ao seu ponto de vista pessoal, tornando mais evidente a voz do autor empírico, ainda que mobilizada em discurso teórico, conforme exigência do gênero textual. Quanto às modalizações, é possível identificá-las em diversas partes do texto, tendo a modalização pragmática e a deôntica uma maior produtividade nas propostas de intervenção, em geral, localizadas nas conclusões dos textos analisados.

Palavras-chave: Mecanismos enunciativos. Autoria. Argumentação. Redação do Enem. ISD.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the construction of authorship in the essay-argumentative texts produced by students of the third year of a public high school, through the context of production, the voices and modalizations and the argumentative action that guide the gender learning scene textual study. Certainly, when we are analyzing the path of construction of authorship in these texts, such investigation allows relevant reflections to be made around the working conditions of the teacher, the production conditions of the students and around the prescriptive texts that underlie such school productions. Thus, we are inserted in the database researches focused on the teaching and learning of the mother language, specially anchored in Applied Linguistics, and we consider the theoretical and methodological stage assumptions of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2012), regarding teaching and the analysis of the text as an empirical product of the language activity, articulating the enunciative mechanisms, as linguistic elements that contribute to the pragmatic coherence of the text, and the evidence of authorship, as presented by Possenti (2002). Referring the methodological aspects, our research has a qualitative approach (MINAYO, 2013) and, as for the procedures, it is characterized as an action research (THIOLENT, 2011). The data, according to the objectives, they were divided into two groups: a) preliminary data and; b) outcome data. These data are composed by elements that contextualize the teaching process mediated by the didactic sequence (SCHNEUWLY and DOLZ, 2004) and its stages, as well as the empirical texts produced by students at different times in the teaching process. The results confirm the importance of the teaching and school process as spaces for the development of argumentative action in the most varied discursive practices and for the construction of authorship, however, such practices must break the school walls and the curricular rigidity of the disciplines. Regarding their voices, we noticed some difficulty of the students in mobilizing other enunciators in order to give greater argumentative support to their personal point of view, making the voice of the empirical author more evident, even if mobilized in theoretical discourse, as required by the textual genre. Concerning the modalizations, it is possible to identify them in different parts of the text, with pragmatic and deontic modalities having a higher productivity in intervention proposals, in general, located in the conclusions of the analyzed texts.

Keywords: Enunciative mechanisms. Authorship. Argumentation. Enem Writing. SDI.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Entrada da EEFM Edite Alcântara Mota	67
Figura 2 -	Área interna da EEFM Edite Alcântara Mota	67
Figura 3 -	Corredor de salas e Ginásio Poliesportivo da EEFM Edite Alcântara Mota	67
Figura 4 -	Ambiente de sala de aula em que se desenvolveu a pesquisa	68
Figura 5 -	As operações da produção textual	90
Figura 6 -	Prova de Redação do Enem 2017	169
Figura 7 -	Espelho de Redação do Enem 2017 Nota Mil	172
Figura 8 -	Esquema básico da sequência didática	191
Figura 9 -	Regulação: interação – professor e turma	292
Figura 10 -	Regulação: interação – professor e alunos (individualmente, duplas ou grupos)	293
Figura 11 -	Regulação: interação entre os alunos	293
Figura 12 -	Regulação: interação professor e aluno (individualmente)	294

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Frequência/Infrequência dos alunos	250
Gráfico 2 -	Produções textuais	251
Gráfico 3 -	Indícios de avanço, de estagnação e de retrocesso	253
Gráfico 4	Níveis de proficiência inicial e final	254

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Os três estratos do folhado textual	54
Quadro 2 -	Configuração textual-discursiva da autoria em textos escolares	57
Quadro 3 -	Métodos de ensino de produção textual	86
Quadro 4 -	Dimensões da escrita	89
Quadro 5 -	Textos motivadores – Prova de Redação do Enem 2019	109
Quadro 6 -	Competências avaliativas da Redação do Enem	110
Quadro 7 -	Relação das competências avaliativas com a Proposta de Redação	111
Quadro 8 -	Competências gerais do Enem e competências da Redação do Enem	147
Quadro 9 -	Competências e critérios para análise da Redação do Enem 2001	156
Quadro 10 -	Competências e níveis de desempenho da Redação do Enem	158
Quadro 11 -	Temas da Redação do Enem de 1998 a 2019	162
Quadro 12 -	Relação entre os objetivos específicos, as questões específicas e as categorias de análise	181
Quadro 13 -	Plano geral da Sequência Didática	193
Quadro 14 -	Sinopse da Sequência Didática	198
Quadro 15 -	Etapas da pesquisa, objetivos e ações direcionadas de cada etapa	214
Quadro 16 -	Disposição geral dos dados preliminares e de desenlace	219
Quadro 17 -	Apresentação da situação comunicativa	235
Quadro 18 -	Resultado da Enquete acerca dos temas propostos	238

LISTA DE TEXTOS

Texto 1 -	PTI de Felipe	257
Texto 2 -	PTI de José	262
Texto 3 -	PTI de Antônio	264
Texto 4 -	PTI de Maria	268
Texto 5 -	PTI de Paula	273
Texto 6 -	PTI de Rodrigo	276
Texto 7 -	PTI de Carlos	278
Texto 8 -	PTI de Luísa	280
Texto 9 -	PTF de Felipe	320
Texto 10 -	PTR de Felipe	321
Texto 11 -	PTF de José	326
Texto 12 -	PTR de José	327
Texto 13 -	PTF de Antônio	332
Texto 14 -	PTR de Antônio	332
Texto 15 -	PTF de Maria	335
Texto 16 -	PTR de Maria	336
Texto 17 -	PTF de Rodrigo	339
Texto 18 -	PTR de Rodrigo	340
Texto 19 -	PTF de Paula	342
Texto 20 -	PTR de Paula	342
Texto 21 -	PTF de Carlos	345
Texto 22 -	PTF de Carlos	345
Texto 23 -	PTF de Luísa	349
Texto 24 -	PTR de Luísa	349

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ATD	Análise Textual do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEPLA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
GRAFE	Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LT	Linguística Textual
MDG	Modelo Didático de Gênero
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Plano Político Pedagógico
PPT	Proposta de Produção Textual
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PTF	Produção Textual Final

PTI	Produção Textual Inicial
PTInt	Produção Textual Intermediária
PTR	Produção Textual de Reescrita
QP1	Questionário de Pesquisa 1
QP2	Questionário de Pesquisa 2
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SEDUC	Secretaria da Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SL	Suspensão de Liminar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
STA	Suspensão de Tutela Antecipada
STF	Supremo Tribunal Federal
TRI	Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A SUA METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS TEXTOS: UM OLHAR PARA OS MECANISMOS ENUNCIATIVOS	38
2.1	O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	39
2.2	O contexto de produção dos textos	48
2.3	A arquitetura interna dos textos: um percurso de análise	51
2.3.1	<i>Posicionamento enunciativo: as vozes e as modalizações na construção da autoria</i>	54
2.4	Síntese do capítulo	60
3	O CONTEXTO DA PESQUISA: SITUANDO O ESPAÇO DE PRODUÇÃO ESCOLAR	62
3.1	A escola acolhedora da pesquisa: o espaço de produção de textos escolares	63
3.2	Taxas de rendimento da escola acolhedora da pesquisa: SAEB, SPAECE e ENEM	70
3.3	Síntese do capítulo	75
4	O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM: PRIMEIRAS PALAVRAS	77
4.1	O ensino de produção textual no Brasil: algumas perspectivas teórico- metodológicas	80
4.2	O ensino de produção textual na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	88
4.3	A produção textual na escola: dos documentos curriculares à proposta de Redação do Enem	94
4.3.1	<i>O espaço da produção textual nos PCNEM</i>	97
4.3.2	<i>O espaço da produção textual na BNCC</i>	102
4.3.3	<i>O espaço da produção textual na Prova de Redação do Enem</i>	106
4.4	Síntese do capítulo	113
5	TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS PRODUZIDOS EM CONTEXTO ESCOLAR E O ESPAÇO DA AUTORIA	114

5.1	Textos dissertativo-argumentativos	115
5.2	A sequência argumentativa: composição textual predominante nos textos da ordem do argumentar	120
5.3	A construção da autoria nos textos dissertativo-argumentativos escolares: uma necessária revisão da literatura	126
5.4	A compreensão sobre autoria no certame Enem	138
5.5	Síntese do capítulo	142
6	A REDAÇÃO DO ENEM: HISTÓRIA E MODELIZAÇÃO DO GÊNERO ESCOLAR	144
6.1	Enem: panorama histórico	145
6.1.1	<i>O novo Enem</i>	<i>151</i>
6.2	A Redação do Enem: perspectiva histórica de 1998 a 2019	155
6.3	A Redação do Enem: modelização do gênero... escolar?	163
6.3.1	<i>A Prova de Redação do Enem 2017 e uma Redação Nota Mil</i>	<i>168</i>
6.4	Síntese do capítulo	176
7	PERCURSO METODOLÓGICO	178
7.1	Os objetivos, questões de pesquisa e categorias de análise	179
7.2	Caracterização da pesquisa	182
7.3	Contexto e participantes envolvidos na pesquisa	184
7.4	Instrumentos de geração de dados	186
7.5	A sequência didática como dispositivo didático para o ensino do gênero Redação do Enem: plano geral e sinopses	188
7.5.1	<i>Aspectos característicos da sequência didática e contexto de produção e recepção dos textos</i>	<i>192</i>
7.5.2	<i>Plano geral da sequência didática para o ensino do gênero textual Redação do Enem</i>	<i>193</i>
7.5.3	<i>Síntese da sequência didática</i>	<i>198</i>
7.6	Procedimentos de análise	207
7.7	Etapas da pesquisa	210
7.8	Síntese do capítulo	217
8	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS PRELIMINARES: O CENÁRIO DE PREPARAÇÃO E DIAGNÓSTICO DA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	218

8.1	Do Questionário de Pesquisa 1 (QP1)	219
8.1.1	<i>8.1.1 Em síntese: o que dizem os Questionários de Pesquisa 1?</i>	231
8.2	Da Situação Comunicativa gerada para a Sequência Didática (SD)	232
8.2.1	<i>Em síntese: o que diz a situação comunicativa em questão?</i>	236
8.3	Da Enquete acerca do tema a ser trabalhado ao longo da Sequência Didática	237
8.3.1	<i>Em síntese: o que diz o resultado da Enquete de escolha do tema?</i>	240
8.4	Da Proposta de Produção Textual (PPT)	240
8.4.1	<i>8.4.1 Em síntese: o que dizer sobre a Proposta de Produção Textual (PPT)?</i>	246
8.5	Das Produções Textuais dos alunos: uma visão de conjunto	246
8.5.1	<i>Em síntese: o que diz o conjunto das Produções Textuais dos alunos?</i>	255
8.6	Das Produções Textuais Iniciais (PTI)	255
8.6.1	<i>Alunos frequentes – Grupo A</i>	257
8.6.2	<i>Alunos frequentes – Grupo B</i>	264
8.6.3	<i>Alunos infrequentes – Grupo A</i>	273
8.6.4	<i>Alunos infrequentes – Grupo B</i>	278
8.6.5	<i>Em síntese: o que dizem as PTI dos alunos?</i>	283
9	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DE DESENLACE: O CENÁRIO DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	289
9.1	Da regulação de ensino	291
9.1.1	<i>Em síntese: O que dizer sobre a regulação do ensino no contexto brasileiro?</i>	295
9.2	Das aulas	296
9.2.1	<i>Aula 01: Conhecendo o gênero Redação do Enem</i>	299
9.2.2	<i>Aula 02: Assumindo um ponto de vista</i>	301
9.2.3	<i>Aula 03: Construindo uma opinião</i>	304
9.2.4	<i>Aula 04: Partes de uma Redação do Enem – a introdução</i>	306
9.2.5	<i>Aula 05: Partes de uma Redação do Enem – o desenvolvimento</i>	308
9.2.6	<i>Aula 06: Partes de uma Redação do Enem – a conclusão</i>	311
9.2.7	<i>Aula 07: Compreendendo a autoria em um texto como a Redação do Enem .</i>	313
9.2.8	<i>Aula 08: A Redação do Enem – o contexto avaliativo</i>	317
9.2.9	<i>Em síntese: o que dizer sobre as aulas que compuseram a SD?</i>	318
9.3	Das Produções Textuais Finais (PTF) e das Produções Textuais de	

	Reescrita (PTR)	319
9.3.1	<i>Alunos frequentes – Grupo A</i>	320
9.3.2	<i>Alunos frequentes – Grupo B</i>	332
9.3.3	<i>Alunos infrequentes – Grupo A</i>	339
9.3.4	<i>Alunos infrequentes – Grupo B</i>	345
9.3.5	<i>Em síntese: o que dizem as PTF e as PTR dos alunos?</i>	352
9.4	Do Questionário de Pesquisa 2 (QP2)	354
9.4.1	<i>Em síntese: o que dizem os Questionários de Pesquisa 2?</i>	359
10	CONCLUSÃO	360
	REFERÊNCIAS	376
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 1 (QP1)	386
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 2 (QP2)	388
	APÊNDICE C – ENQUETE SOBRE O TEMA A SER TRABALHADO ...	390
	APÊNDICE D – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL (PPT)	391
	APÊNDICE E – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL – AULA 01	393
	APÊNDICE F – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL – AULA 02	395
	APÊNDICE G – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL - AULA 03	396
	APÊNDICE H – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL – AULA 04	397
	APÊNDICE I – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL – AULA 07	398
	ANEXO A – ANEXO A – PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2019	399
	ANEXO B – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL – LIVRO DIDÁTICO – AULA 01	400
	ANEXO C – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL – LIVRO DIDÁTICO – AULA 07	403
	ANEXO D – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL – LIVRO DIDÁTICO – AULA 08	407
	ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP/UFC/PROPESQ)	411

1 INTRODUÇÃO

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46).

O trabalho com produção textual de alunos torna-se cada vez mais desafiador em nosso contexto de ensino e de aprendizagem, conforme também constatou a pesquisa de Albert-Bachur (2015), de semelhante natureza com nossa contribuição científica. É desafiador para o aluno que se vê diante de uma produção de toda complexa, sobre a qual, muitas vezes, não há tanto domínio, pois em poucos momentos anteriores de sua prática de linguagem, possivelmente, precisou realizar tal tarefa, e é complexa para o professor que, ao assumir tal função, tem papel fundamental no processo de escrita do alunado, mediante o ensino, tendo que considerar todo o contexto situacional de produção, bem como a realidade, muitas vezes, excludente na qual os alunos estão inseridos. Este trabalho tende a ser ainda mais complexo ao considerarmos uma realidade de ensino situada na região metropolitana de uma grande cidade, marcada pelo avanço industrial e, em contrapartida, pelo atraso social decorrente dos malefícios sociais que a assolam. Na contramão dessa realidade, a escola, que, por sua vez, possui (ou deve possuir) papel transformador na rotina da comunidade em que está inserida e que, muitas vezes, vê-se impotente, dado que o sucesso da aprendizagem não pertence apenas à escola ou ao professor, mas, conforme prevê a legislação vigente (Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), envolve toda a comunidade escolar – pais, alunos, professores, funcionários, núcleo gestor, dentre outros. Nesse sentido, para compreendermos a realidade de ensino de produção textual no Ensino Médio, faz-se necessário compreender e refletir sobre todas as entidades prescritoras que estão arroladas nesse processo, a fim de que possamos conjecturar sobre o produto final dessa prática de linguagem, qual seja, o texto escrito.

Nessa perspectiva, esta tese surge a partir da experiência do autor como professor de Língua Portuguesa da escola pública, particularmente de uma instituição situada na Região Metropolitana da Grande Fortaleza, zona portuária, em constante processo de industrialização motivado por sua localização geográfica e de investimento nacional e internacional, mas com avanço social andando na contramão desse progresso, sobretudo no que tange à educação, nosso setor de reflexão nesta contribuição, conforme apontam os resultados do SPAECE

(Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará) de 2018¹, referente à citada escola. Os resultados por escola apontam que, em Língua Portuguesa, apenas 4,0 % dos alunos do terceiro ano do ensino médio estão no nível ADEQUADO; que 24,1% desse alunado estão no nível MUITO CRÍTICO; e 38,2% são considerados CRÍTICO – considerando os níveis estipulados pelo sistema de avaliação, quais sejam: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. Conforme esses mesmos dados, a Escola em questão, desde o ano de 2012, mantém-se em um padrão de desempenho CRÍTICO.

Esses dados para nós soam como muito alarmantes e tal situação se complicou ainda mais quando a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) instituiu a disciplina de Redação, a fim de preparar os alunos para a escrita exigida no certame Enem. Conforme aponta Albert-Bachur (2015), no caso das redações de exames e vestibulares, a exigência é de que tenhamos, cada vez mais, produtores de textos proficientes e, desse modo, o candidato deve comprovar sua proficiência escritora por meio da produção de um texto coeso e coerente e, no caso particular da Redação do Enem, a escrita de um texto argumentativo, em que seja defendido um ponto de vista em torno de uma problemática social. Nessa conjectura, assevera Oliveira (2016) que a argumentação exige conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais, assim, urge conhecer a estrutura textual e as técnicas argumentativas. No mais, conforme defende a autora, a Redação do Enem se constitui como um texto atual.

Com foco nessa situação, surgiu nossa reflexão: 1) Como fazer com que alunos de maioria, conforme índices oficiais de desempenho, críticos em Língua Portuguesa sejam proficientes na escrita de um texto tão complexo como o é a Redação do Enem?; 2) Que ferramentas utilizar?; 3) Que metodologia? Nossa angústia como professores se amplia ainda mais visto que o trabalho de ensino foi redobrado, dobram-se o número de diários a preencher, de trabalhos a avaliar de notas a serem lançadas no sistema e, ainda, ter-se-ão, minimamente, dois textos a serem corrigidos por bimestre, com turmas de mais de 40 alunos. Esse fato nos força, seguramente, a uma reflexão em torno das condições de trabalho do professor que, certamente, é fundamental para que se alcancem os objetivos atrelados à criação de tal disciplina.

Nessa óptica, envolve-se de significado nossa pesquisa, visto que, ao intentarmos analisar o percurso de construção da autoria nos textos dos alunos, pudemos refletir sobre as questões que dizem respeito às condições de trabalho do professor, de produção dos alunos,

¹ Conforme dados disponibilizados pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), mediante solicitação formal via sítio e E-mail. Dados Seduc. Disponível em: <http://atendimentodados.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 02 de mar. de 2020.

bem como os textos prescritivos que subjazem tais produções, como a Matriz de Referência da Redação do Enem. Nesse sentido, conforme pressupostos da teoria sobre a qual nos embasamos de modo mais particular, partimos do geral para o específico, numa perspectiva descendente de análise do texto, compreendendo sua localização social enquanto prática social e toda a rede discursiva a qual se inter cruzam nesse processo de tessitura, numa análise discursiva do agir argumentativo na perspectiva da autoria do aluno na produção do texto, até uma análise discursiva do trabalho do professor como mediador desse processo, compreendendo os impedimentos e desafios do professor, relacionados, também, aos desafios e impedimentos dos alunos na produção de um texto prototípico ao exigido no Enem. Dito isso é válido ressaltarmos que nosso objetivo maior recai sobre o processo de construção da autoria como, também, recurso argumentativo do aluno discursivizado na produção escrita, mas reforçamos que uma análise discursiva do agir professoral enriqueceria nossa análise e nos permitiria uma reflexão mais ampla sobre nosso objeto de pesquisa, no entanto, não se trata de um objetivo deste trabalho.

Com isso, assumimos os pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012) no que tange a análise de textos empíricos, considerando suas condições de produção e, para uma análise micro, a sua arquitetura interna, investindo foco nos mecanismos enunciativos, dado que nossa ênfase recai sobre a autoria como recurso argumentativo e suas pistas linguístico-discursivas, de modo mais particular as categorias das vozes e das modalizações. No que compete à planificação dos textos de caráter argumentativo, recorreremos às contribuições de Schneuwly e Dolz (2004) e de Bronckart (2012); aquelas advindas da Linguística Textual, sobretudo por meio de Adam (2011) e, por fim, discussões em torno do posicionamento enunciativo e sobre o conceito de autoria, nas contribuições sólidas de Bakhtin (2003); Benveniste (1995); Foucault (2002); Charaudeau e Maingueneau (2006); Maingueneau (2010); Bronckart (2012); Adam (2011); Orlandi (1988; 1998); Possenti (2002). No que tange às discussões em torno dos textos prescritivos do agir, amparamo-nos nas discussões erigidas também em Bronckart e Machado (2004). Ao referirmo-nos à Redação do Enem, entendemo-la como um gênero textual bastante singular, investido das propriedades particulares e estéticas que a promovem e, nesse sentido, filiamos-nos à perspectiva de Oliveira (2016) quando quisermos nos referir a esse texto empírico em particular.

Desse modo, dado o caráter interdisciplinar e a abrangência que nosso objetivo maior visa alcançar, nossa contribuição está situada na Linguística Aplicada e coaduna com um projeto maior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), ao

qual pertencemos, que se ocupa, dentre outras demandas, nas reflexões em torno do ensino e da aprendizagem de Língua Materna e das condições de trabalho do professor.

Ainda sobre o texto Redação do Enem, a ser produzido por alunos concluintes do ensino médio, seja da rede pública ou da privada, é mister considerar sua importância no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Materna e ganha lugar de destaque no dia a dia escolar da referida disciplina, visto que, conforme reitera o manual Redação no Enem 2017: Cartilha do Participante (BRASIL, 2017), o certame é constituído de quatro provas objetivas que dizem respeito às quatro áreas do saber, somadas a uma prova de Redação. Ainda de acordo com tal texto – cuja função é explicar ao participante como será avaliado seu texto e como ele deve ser construído – a prova de redação exigirá do alunado a produção de um texto em prosa, dissertativo-argumentativo, a respeito de um tema de ordem social, científica, cultural ou política, em que se deverá defender uma tese com relação ao tema proposto, apoiada em argumentos consistentes, com coerência e coesão, a fim de formar uma unidade textual. Vemos, nessa perspectiva, que muito se exige do candidato a esse certame.

De fato, muito se espera do concluinte do ensino médio, resta-nos saber se muito é oferecido e cabe questionarmo-nos quanto a isso, pois, conforme apontamos, os resultados das avaliações externas expõem situações críticas que devem ser, minuciosamente, revistas, repensadas e discutidas. Nesse sentido, é urgente conhecermos e aprofundarmos reflexões em torno desse gênero emergente, mas urge, sobretudo, uma reflexão em torno do caminho percorrido pelo aluno e pelo professor nesse processo de ensino e esse percurso, geralmente, dá-se em sala de aula. Nessa perspectiva social de análise do texto, insere-se a importância de nosso trabalho.

Sob esse viés, apontamos como objetivo geral desta tese: 1) Analisar a construção da autoria nos textos dissertativo-argumentativos produzidos por estudantes do terceiro ano do ensino médio, por meio do contexto de produção, das vozes e das modalizações e do agir argumentativo que pautam a cena de aprendizagem do gênero textual em estudo. Em sequência e a fim de perseguirmos tal objetivo central, apontamos os objetivos específicos: 1.1) Analisar os elementos relacionados ao contexto de produção, seus desdobramentos e suas implicações no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa, no que compete à produção do gênero textual Redação do Enem; 1.2) Identificar as vozes e as modalizações, nos textos produzidos, que podem dar pistas à autoria, sob a perspectiva dos mecanismos enunciativos e sua articulação com elementos de caráter lógico-discursivo, como meios de posicionamento frente ao conteúdo temático mobilizado e, por fim; 1.3) Investigar o agir argumentativo discursivizado dos alunos influenciado pelo ensino de produção textual, com vistas ao

desenvolvimento das capacidades argumentativas e desejada apropriação do gênero textual em estudo - a Redação do Enem.

Em seguida, esta introdução assume três dimensões que compõem a justificativa deste trabalho, constituindo-se em considerações subjetivas da pesquisa, no que concerne às motivações particulares de desenvolvimento desta contribuição; depois disso, a articulação necessária entre os textos produzidos pelos alunos em sala de aula, a Redação do Enem, e as suas prescrições de produção, a qual se apresenta como motivação de ensino e, por fim, um breve levantamento do estado da arte, que confere importância e singularidade a nossa pesquisa, atribuindo-lhe o devido espaço dentre as contribuições científicas já concluídas em nível de doutoramento.

A fim de bem justificarmos nossas escolhas teóricas e metodológicas, bem como o objeto sobre o qual ensinamos nos aprofundar e refletir, cabe situar o pesquisador enquanto ser socialmente construído e, paradoxalmente, em constante processo de construção, o que coaduna com o aparato teórico e metodológico ao qual nos filiamos de modo mais particular – o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Com isso, o tema e o objeto com que lidamos está diretamente relacionado com nosso percurso formativo, bem como com o nosso repertório profissional, na qualidade de aluno da escola pública durante todo o ensino médio e, assim, ciente de toda a precariedade e falta de condições reais para perseguir o sonho de acessar a universidade pública. Posteriormente, tendo vencido a dificuldade inicial alçada, na qualidade de aluno de um curso de licenciatura de uma universidade pública, reconhecendo as dificuldades que lhe imputam para conseguir prosseguir diante dos gastos diários e dos investimentos necessários para manter a rotina de estudos. Por fim, como professor de língua portuguesa da rede pública de ensino e, conseqüentemente, conhecedor dos processos avaliativos em torno do Enem, atuando em duas secretarias distintas, nos níveis de ensino fundamental e de ensino médio e, ainda, compreendendo as limitações por que passam tais profissionais que, por mais que desejem fazer a diferença, são limitados pelos recursos e pela estrutura muitas vezes precários da escola, bem como se tornam assoberbados de tantas outras atividades demandadas pelas Secretarias de Educação.

Desse modo, ao considerar nosso repertório como professor do Ensino Médio da realidade pública e ao ter conhecimento das exigências do *métier* de ensino, sobretudo como professor do último ano da Educação Básica (terceiro ano do Ensino Médio), vimos nas aulas de produção textual (Redação) uma grande problemática a ser analisada no ensino público e, sobre tal objeto, pretendemos construir tal tese, com o fito de refletir sobre o ensino de

produção textual e na construção autoral no agir argumentativo dos alunos, a fim de que obtenham a apropriação necessária da língua e se tornem cidadãos conscientes e reflexivos de seus deveres e direitos.

Nesse sentido, considerando tal percurso formativo e as necessidades de reflexão em torno de diferentes olhares dado à língua, mas considerando-a, sobretudo, objeto de interação social fundamental para o desenvolvimento humano, delinea-se o objeto sobre o qual pretendemos refletir. É válido ressaltar ainda que, como para nós à época de estudante, era temerosa a submissão ao Enem como meio de acesso à universidade, para os nossos alunos, que são também oriundos da escola pública, é desafiador, sobretudo, ao depararem-se com as exigências impostas na produção de um texto escrito formal no molde dissertativo-argumentativo. Reconhecendo tal desafio, urge que aprofundemos o olhar sobre esse ensino e, assim, possamos propor uma reflexão em torno da língua, do ensino e dos desafios que subjazem tal produção textual.

Prosseguimos com o fito de tratarmos sobre a produção textual em sala de aula e sua relação com a Redação do Enem.

Com base nos dados do INEP² (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), referentes à Redação do Enem 2016 (ano no qual nos baseamos para justificar a necessidade da pesquisa), a maioria dos participantes, 1.987.251 (um milhão novecentos e oitenta e sete mil duzentos e cinquenta e um) obteve nota entre 501 e 600 (do total de 1000). Apenas 77 (setenta e sete) conseguiram a nota máxima e 291.806 (duzentos e noventa e um mil oitocentos e seis) candidatos zeraram a prova ou a tiveram anulada. No tocante ao número de redações anuladas, é válido observar os motivos relacionados às competências no ensino de língua que deixaram de ser exploradas, nesse tocante, os principais motivos, conforme ilustram os dados do Inep foram: fuga ao tema – 46.874 (quarenta e seis mil oitocentas e setenta e quatro); parte desconectada – 13.276 (treze mil duzentas e setenta e seis); cópia de texto motivador – 8.325 (oito mil trezentas e vinte e cinco); texto insuficiente – 7.348 (sete mil trezentas e quarenta e oito) e não atendimento ao tipo textual – 3.615 (três mil seiscentas e quinze). Relacionado ao fato de ferirem os direitos humanos, foram anuladas 4.798 (quatro mil setecentas e noventa e oito) redações. Em nível de informação, a grande maioria das anulações se deu pelo não comparecimento ao segundo dia de prova ou folha de redação em branco – totalizando o número de 206.127 (duzentas e seis mil cento e vinte e sete) redações.

²INEP. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enem-2016-estao-liberados-para-consulta/21206>. Acesso em: 26 dez. de 2017.

Os dados do ano de 2019 não são tão discrepantes se comparados àqueles de 2016. Conforme o site Brasil Escola³, mais de 143 mil participantes zeraram a prova de redação, dos mais de 3, 9 (três vírgula nove) milhões de inscritos que participaram do certame. De acordo com o site, os motivos que levaram à nota zero foram: redações em branco (56. 945 participantes); fuga ao tema (40. 624 participantes); cópia do texto motivador (23. 265 participantes) e outros motivos (22. 902 participantes). Ainda consoante o site Brasil Escola, a média dos participantes na redação do Enem 2019 foi de 592, 9 pontos (de mil) e apenas 53 candidatos obtiveram a nota máxima mil, número igual ao do certame de 2017 e inferior ao certame de 2018 (55 redações nota mil). É válido ressaltar que o número de redações com nota máxima vem caindo desde 2013. O referido ano (2013) apresentou um número de 481 participantes com nota máxima na redação.

Os números expostos acima nos convidam a uma reflexão em torno do ensino de produção de texto ao longo da Educação Básica e não apenas na etapa final de tal educação, compreendendo esse percurso como um processo que não se anula em si mesmo ou para si mesmo. Nossa reflexão, no entanto, não deveria se esgotar na prática de produção de textos, mas deveria englobar os processos de leitura e compreensão destes que, de modo geral, apontam os desafios que ainda recobrem o ensino de Língua Materna, apesar dos inúmeros esforços e avanços da Ciência Linguística, em seus inúmeros ramos. Conforme advoga Maior (2014), refletir sobre o trabalho com a linguagem em sala de aula continua sendo uma necessidade no desenvolvimento das práticas, sobretudo no que tange às atividades de produção textual. Nessa óptica, nosso estudo ganha significado particular e relevância, visto que, em seu desenvolvimento, apontará necessárias reflexões em torno do ensino e da aprendizagem de produção textual, centrados, sobretudo, na tipologia exigida pelo certame Enem, considerando sua relevância no percurso de aprendizagem e tendo-o ainda como objetivo de muitos alunos que veem no ensino superior a porta de entrada para a ascensão social almejada. Ainda que as reflexões não devam estar estanques na produção de textos, entendemos ser necessária essa delimitação com vistas a alcançarmos nosso objetivo central nesta contribuição.

Conforme preconizam os teóricos que serviram de base para a organização epistemológica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – documento que respalda o agir professoral na Educação Básica no contexto de ensino do Brasil e, de modo particular, o ensino de Língua Materna, área a qual nos filiamos neste estudo – o ensino de produção de

³ Site UOL: Brasil Escola. Disponível em: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/mais-143-mil-participantes-tiraram-zero-na-redacao-enem-2019/347183.html>>. Acesso em: 23 de jan. de 2020.

texto deve estar relacionado ao ensino de leitura/literatura e análise linguística em um processo de construção do saber de modo estreitamente relacionado e não tido como momentos díspares do ensino. Essa perspectiva que não segrega o ensino de língua materna, assim como o fazia uma perspectiva teórico-metodológica mais tradicional (BONINI, 2002), é também, mais recentemente, ratificada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Desse modo, conforme orientações teóricas que subjazem o ensino de língua materna, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa deve estar relacionado a propostas interativas, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico. Nessa perspectiva é revelado o caráter social e interativo da linguagem que se contrapõe às concepções tradicionais que, por sua vez, são deslocadas do uso social. Assim, o trabalho do professor deve preconizar o desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, motivando sua verbalização e utilização em diferentes contextos e domínios sociais (PCNEM, 2000).

Com tal olhar sobre o objeto, conteúdos de natureza tradicional como nomenclatura gramatical e historiografia literária são colocados em segundo plano, não se constituindo mais como meta do ensino, e o estudo da gramática, sob a roupagem de Análise Linguística/semiótica, passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/ produção de textos, sejam verbais, não verbais ou multissemióticos.

Sob esse viés, a pesquisa em torno do ensino de produção de texto, marcadamente situada na etapa final do ensino básico – terceiro ano do ensino médio – direcionada a um objetivo específico, qual seja: a produção de um modelo de Redação Enem, texto de natureza dissertativo-argumentativa, investe-se de significado dada a relevância social do certame Enem e a urgência em torno do ensino da língua como objeto de interação social em diferentes contextos de uso, bem como ao consenso entre os estudiosos da língua sobre o fato de que o ensino de línguas deve ser feito através de textos, conforme assevera Marcuschi (2008).

Nesse âmbito, ancorados na perspectiva didática de ensino do oral e do escrito (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) e ao considerarmos os aspectos tipológicos dos gêneros de textos, aqueles produzidos pelos alunos no contexto de nossa pesquisa e, diretamente relacionado ao ensino por nós ministrado, situam-se no domínio social e de comunicação da discussão de problemas sociais controversos; desenvolvem como capacidade de linguagem dominante a argumentação e; constituem-se como gêneros escritos, semelhantes ao artigo de opinião, mas com características textuais e discursivas particulares que o definem como Redação Modelo Enem. É válido ressaltar que a terminologia acrescida do vocábulo

“modelo” tem significância profícua visto que não analisaremos nesta contribuição as produções escritas no certame Enem em si (cf. Oliveira, 2016), mas naquelas que funcionaram como preparação a tal certame e que são produtos, em geral, avaliativos da disciplina de Redação no contexto do ensino público de uma escola estadual, o que, possivelmente, convida-nos a uma reflexão em torno dos gêneros escolares, ou seja, aqueles que são produzidos, sobretudo, em ambiente de ensino, didatizados⁴. Dessa maneira, a ênfase de nossa análise recai sobre o processo de produção de texto e não somente sobre o produto, o que dá caráter diferenciado a nossa proposição científica.

Nessa conjuntura, nossa pesquisa se sustentou sobre três vieses que estão relacionados à produção de textos na situação de produção em que pretendemos trabalhar ao assumirmos nossa perspectiva teórica e metodológica, a citar: produção de texto dissertativo-argumentativo modelo Redação do Enem e toda a discussão em torno do texto, constituído enquanto unidade de sentido e prática discursiva de linguagem; a construção da autoria no texto escrito como recurso de argumentação e; mecanismos enunciativos que competem para a construção dessa autoria, especificamente as vozes e modalizações, enquanto categorias linguístico-discursivas.

Nesse contexto, atrelado a nossa metodologia de pesquisa, que possui natureza qualitativo-interpretativista (GIL, 2002; MINAYO, 2013) e que, quanto aos procedimentos, trata-se de uma Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 2011); e considerando nosso dispositivo didático para o ensino e aprimoramento da prática de produção de texto, a citar, a Sequência Didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), foram suscitadas reflexões que não se exauriram nas produções textuais em si, mas que contribuíram para toda a rede discursiva na qual se inseriram, atendendo a um pressuposto teórico de análise do texto de modo descendente (BRONCKART, 2012), partindo do geral, no âmbito social, ao específico no âmbito das unidades textuais.

Com isso, com o fito de justificarmos a importância e singularidade desta tese, julgamos pertinente o levantamento do estado da arte referente ao tema e objeto sobre o qual direcionamos nosso olhar. Para isso, utilizamo-nos das informações públicas mantidas pela Plataforma Sucupira, de modo especial, do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação

⁴ Esse tema carece de reflexão e discussão teórica e nos é muito caro nesta pesquisa em desenvolvimento. Schneuwly e Dolz (2004) apontam três formas através das quais os gêneros são utilizados na escola, no entanto, urge uma reflexão em torno da ampliação dessas formas, que refletem práticas corriqueiras de produção no ambiente escolar, com o fito de preparação para determinadas seleções de larga escala, com gêneros textuais utilizados somente nesse contexto. Nesse sentido, esse espaço de discussão em torno desses aspectos será trazido no decorrer da tese, mas aqui não pretendemos senão sinalizar, conforme o fazemos.

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵, que apresenta um banco de teses e dissertações defendidas em território nacional no recorte temporal de 2013 a 2019⁶, indicando, ainda, aquelas que foram defendidas em datas anteriores a este recorte, sendo possível acessá-las por outros veículos de busca. Dessa forma, para fins metodológicos, utilizamo-nos também desse recorte a fim de situarmos nosso projeto no âmbito das pesquisas em nível de doutoramento já concluídas, baseando-se nas contribuições deixadas e nas lacunas advindas da incansável problematização científica.

É válido clarificar que tentamos utilizar como termo de busca as palavras-chave que particularizariam nosso trabalho, quais sejam: ensino de produção escrita, texto dissertativo-argumentativo, argumentação, autoria; no entanto, a resposta da busca não era satisfatória – ou apresentava como resultado “nenhum registro encontrado, para o termo buscado”. Dessa forma, ao buscarmos os termos de forma individualizada, pudemos observar, no cruzamento das informações, que havia trabalhos que compartilhavam desse perfil buscado. Nessa perspectiva, reunimo-los e passamos à leitura e ao estudo dessas teses, no arco temporal de 2007 a 2019 - as quais apresentamos a seguir em ordem cronológica.

Manzoni (2007) nos convida a uma investigação em torno da textualização das produções dissertativas escritas na escola, de alunos concluintes do Ensino Médio e, conseqüentemente, ingressantes no ensino superior. A partir de um estudo sobre suas dimensões textuais e discursivas, a autora pretende detectar ocorrências a partir das características típicas desse texto para então indexá-las em um gênero textual. Nesse sentido, o intuito da tese é caracterizar a dissertação escolar como uma das práticas efetivas de linguagem na escola e, assim, legitimá-las como um gênero discursivo. No que tange a seu objetivo central, a presente contribuição em muito se diferencia da nossa, visto que já partimos do pressuposto de que as redações do Enem se constituem como um gênero de texto e, assim considerando-as, passamos ao ensino desse gênero por meio das Sequências Didáticas. Com isso, nossa preocupação está localizada nos mecanismos enunciativos como elementos fundamentais no posicionamento enunciativo e conseqüente tessitura da argumentação.

⁵ PLATAFORMA SUCUPIRA. Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 20 de dez. de 2017. Novo acesso em: 24 de jan. de 2020.](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

⁶ A Plataforma Sucupira foi criada no ano de 2013, por esse motivo, estão nesse banco as teses e as dissertações defendidas em território nacional a partir desse ano. No entanto, a Plataforma aponta trabalhos defendidos em anos anteriores, porém, não é possível encontrar maiores detalhes do trabalho, tais como o resumo, o link para baixar o arquivo completo e demais informações que são oferecidas por meio da opção “detalhes”, colocado abaixo das informações catalográficas dos trabalhos. Desse modo, uma saída que buscamos ao identificarmos um trabalho que atendia a nosso perfil de busca foi procurar no site de pesquisa *Google* outro endereço por meio do qual pudéssemos ter acesso à produção científica, o que, na maioria das vezes, logrou êxito.

Por outro lado, a contribuição de Manzoni (2007) nos desperta atenção ao tratar de um texto tipologicamente argumentativo e no contexto de ensino que é o ensino médio. Nesses dois aspectos, tal pesquisa se aproxima de nossa investigação e, naturalmente, contribui para nossas reflexões científicas.

O trabalho de Carneiro (2011) destaca o papel da argumentação nos textos de opinião do jornal escolar. Nessa perspectiva, o autor tem como objetivo refletir sobre a argumentação presente nesses textos, produzidos por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. Tal reflexão em torno da argumentação faz mobilizar análises em torno da infraestrutura textual, dos mecanismos de textualização e das estratégias enunciativas utilizadas nos textos. Sob o ponto de vista teórico, o trabalho se baseia no Interacionismo Sociodiscursivo e abrange algumas escolas públicas do município de Fortaleza. Metodologicamente, a contribuição científica se divide em duas fases, entendidas como: 1) fase de prospecção/observação e; 2) fase de intervenção. Na primeira fase, foram colhidos textos de opinião destinados à publicação no jornal escolar “Primeiras Letras”. A segunda fase consistiu na realização de outro texto de opinião para a segunda edição do jornal escolar.

Com base no *corpus*, o autor conjectura, a partir da situação de produção dos textos, que eles se apresentam como sistemas complexos nos quais os elementos podem se combinar de forma infinita, no entanto, coerentes com os parâmetros iniciais do contexto de produção. No que compete às três dimensões da arquitetura textual, elas se revelam como espaço ontológico da facção linguística do texto para a semiotização de discursos, além de funcionarem como eixos gnoseológicos que tornam possível a análise e a construção dos significados textuais. No que concerne às macroposições, o autor concluiu que elas se configuram como atratores nodais, que permitem a movimentação dos elementos discursivos, temáticos e enunciativos ao redor de eixos nodais, que no caso das sequências argumentativas correspondem às teses e as suas reformulações, ao redor das quais giram os argumentos.

O trabalho de Carneiro (2011) apresenta-se como uma contribuição valiosa em torno da proposta de ensino de língua materna na produção de textos de opinião. Como vemos, possui semelhança com nossa perspectiva de pesquisa, mas apresenta contextos bastante diferentes, no que tange aos objetivos e delimitação de universo. No entanto, sobre as suas conclusões, é válido clarificar que o autor constatou o caráter dos mecanismos enunciativos como fonte das representações sociais e como lugar de manifestação da negociação de tais representações com as configurações praxeológicas da situação de produção dos textos. Nesse tocante, acreditamos que há muito por contribuir, sobretudo na perspectiva de análise de textos à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. Nesse âmbito,

julgamos pertinentes e necessárias as pesquisas em torno das produções escritas dos alunos em fase final da educação básica, de modo especial, ao considerarmos o Enem como marco de acesso de muitos alunos ao ensino superior e suas exigências na competência escrita dos alunos.

Ainda no tocante às produções escritas de discentes em contextos escolares, de forma ainda bastante particular, de textos prototipicamente argumentativos, Ribeiro (2012), por meio da análise de 220 textos produzidos por alunos dos ensinos fundamental e médio, observou como se concretizam, neles, a sequência argumentativa, bem como as categorias argumentativas. A autora defende que a estrutura ampliada da sequência argumentativa e as categorias argumentativas quase-lógicas só se efetivam espontaneamente nos textos escritos dos indivíduos a partir de seu amadurecimento cognitivo, visto que tais abstrações exigiriam uma elaboração cognitiva mais sofisticada por parte daquele que argumenta. Para tanto, Ribeiro (2012) considerou os estudos de Piaget no que tange aos estágios de desenvolvimento cognitivo. Conforme se vê, o trabalho da autora se baseou numa linha de desenvolvimento das capacidades argumentativas ao longo das várias etapas da educação básica, em um projeto demasiado longo e complexo, a fim de alcançar seus objetivos de pesquisa. Nesse tocante, nossa reflexão recai, de modo pontual, na última série da educação básica: como se constrói a autoria e argumentação no texto desses alunos, quase universitários? Como se desenvolve sua escrita no tocante ao posicionamento enunciativo? Pensa-se no processo de escrita, no entanto, sob um viés pontual do processo formativo – terceiro ano do ensino médio. E sobre a produção pontual de um gênero – a Redação do Enem.

Bastante semelhante à nossa abordagem, que se centra na autoria, o trabalho de Lima (2012) tem como tema a autoria e a argumentação em textos do Ensino Médio e tem como objetivo contribuir para os estudos da produção textual no espaço escolar. Nessa linha de análise, busca identificar as marcas de autoria e do processo argumentativo em textos de alunos desse nível de ensino para, em seguida, apresentar sugestões de atividades direcionadas à prática de produção textual. No entanto, a autora assevera, nas considerações finais, que as sugestões propostas em seu trabalho estão longe de serem estanques e que sempre e mais trabalhos que enfoquem a produção escrita dos alunos, sobretudo sob o viés da argumentação, que pressupõe uma tomada de posição e um processo reflexivo, fazem-se necessários. Nesse contexto, tornamos a afirmar a necessidade de um trabalho com a escrita dos alunos, como processo de apropriação linguística e constituição de um sujeito de transformação social.

Assim, conforme defende Lima (2012), nas aulas de língua portuguesa, as atividades de produção textual devem ser intensificadas, considerando que os alunos são sujeitos participativos da aprendizagem, possuem conhecimentos prévios e os trazem para o ambiente escolar, cabendo a ela, então, explorá-los.

No âmbito da construção do argumento no Ensino Médio, Vieira (2013) propõe uma investigação dos recursos argumentativos no gênero dissertativo-argumentativo escolar. Desse modo, o trabalho visou a analisar a construção do argumento na produção textual de alunos do ensino médio. Tal investigação foi realizada em produções textuais de 20 alunos do final da educação básica de uma escola pública. A Autora assevera que sua pesquisa se inseriu na área da Linguística Aplicada, como uma contribuição de base qualitativa e de natureza interpretativista. Sob tais aspectos a contribuição de Vieira (2013) possui estreita relação com nossa proposta, difere, no entanto, em caminhos metodológicos e de produção de dados. A análise empreendida pela autora constatou que as produções textuais apresentam limitações quanto à utilização de argumentos e de recursos argumentativos necessários à sustentação e defesa de um ponto de vista. Tal fato parece ser uma constante na maioria dos textos escritos por alunos, sobretudo aqueles oriundos da rede pública, o que carece de maior rigor metodológico no ensino e maiores pesquisas em torno dessas produções.

Dessa forma, pensar em um dispositivo didático, como o é a Sequência Didática, de forma a voltar o olhar para os textos de tipologia argumentativa, propondo módulos e atividades de intervenção, investe particularidades a nossa contribuição, que dão continuidade aos anseios e reflexões fomentadas em trabalhos como os de Vieira (2013), que apontam questionamentos que servem para futuras investigações em torno do processo de construção da escrita argumentativa.

Alguns trabalhos do ano de 2015 apresentam foco no ensino de produção escrita em contextos educacionais distintos, mas que se assemelham no que tange ao aspecto argumentativo das produções. Dito isso, são importantes de serem mencionados neste nosso levantamento, visto a atenderem pontos comuns a nossa pesquisa. Inicialmente, trazemos à luz o trabalho de Santos (2015) que tem como objetivo caracterizar a dissertação argumentativa no que diz respeito à estrutura argumentativa e os níveis estruturais de argumentação que se fazem presentes em cada uma das séries do Ensino Médio – primeiro, segundo e terceiro ano. Com isso, a autora observou o comportamento do aluno-escritor ao apoiar seu ponto de vista por meio de argumentos e constatou que a rede que se tece ao sustentar uma tese pode se dar com arranjos variados da estrutura argumentativa. Santos (2015) verificou formas diferenciadas de estruturação as quais podem representar as

diferentes produções textuais e níveis graduais de complexidade argumentativa. No tocante ao trabalho do professor e a prática de produção do texto escrito, Santos (2015) afirma não ter discutido com afinco tais questões, embora ressalte sua importância que, sem ela, defende a autora, não se teria construído o trajeto percorrido. Nesse sentido, urge trabalhos que apresentem também esse olhar sobre o cenário de ensino e é o que pretendemos focar com base na situação de produção dos textos.

No contexto do ensino da produção escrita na graduação, a pesquisa de Bernardino (2015) enfoca o posicionamento enunciativo nessas produções e tal caráter mostra relação com nosso investimento de pesquisa. Com isso, a tese investiga as estratégias de materialização da (não) assunção da responsabilidade enunciativa e de inscrição de uma voz autoral em artigos científicos produzidos por pesquisadores iniciantes da área de Letras. Diferencia-se, no entanto, de nosso trabalho no que concerne aos sujeitos envolvidos e no gênero textual objeto de análise, mas apontam as dificuldades encontradas na tessitura de um artigo acadêmico, o que faz crer, decorre de uma deficiência originada na educação básica e que se perpetua, criando vícios que não tendem a ser sanados, mas ratificados e reproduzidos ao longo da escolarização, conforme aponta Bernardino (2015). Tal aspecto nos motiva ainda mais no foco do ensino de produção escrita, pois o aluno carece de bases sólidas de apropriação da modalidade culta formal da Língua Portuguesa, a fim de bem se desenvolver em situações comunicativas complexas como um certame de seleção.

Nesse olhar, também caminhou o trabalho de Alencar (2015), que defendeu que, no processo de escrita em sala de aula, as ações mediadoras do professor no que tange a levar o aluno ao exercício da exotopia sobre os seus textos tem efeito significativo para o desenvolvimento da autoria dessas produções. A autora, no entanto, elegeu como foco de sua investigação a produção textual de alunos da graduação, mais precisamente alunos do curso de Letras, com o propósito de estudar o caráter processual da escrita, a partir da mediação da professora. Os dados da pesquisa foram constituídos em situação de ensino e envolveu a professora-pesquisadora e alunos do quinto período do curso supracitado. Os resultados apontam para a pouca vivência dos sujeitos com a produção textual no curso. Geralmente os textos são escritos em única versão e servem como avaliação para a aferição de notas.

Reportando tais dados para a realidade de ensino pública do país, no contexto do Ensino Médio, a situação não é diferente. Há pouquíssima produção textual por parte desses alunos e, quando a fazem, fazem-na por meio de cópias retiradas integralmente de sites de pesquisa. Além disso, os textos dificilmente passam por uma reescrita e reavaliação e isso não decorre apenas de desleixo por parte do professor, mas pela alta demanda de trabalhos a

serem corrigidos e pouco tempo para dar conta dos prazos de lançamento de notas. Nesse sentido, é necessário e urgente um estudo sobre as condições de trabalho desse professor, visto que tais condições afetam, também, a produção escrita dos alunos.

Alencar (2015) denota que muitos problemas de escrita dos estudantes permaneceram irresolutos, apesar das reescritas, mas considerou a mediação da professora como fundamental e positiva sobre a escrita deles, visto ter motivado o movimento exotópico do autor, o que a pesquisadora julga imprescindível à produção de um texto.

Alguns trabalhos de 2016 se voltam de modo particular para o texto produzido pelos alunos no Enem - a Redação Enem ou os critérios de sua correção. Nesse aspecto, tais contribuições são, em geral, da Linguística de Texto e tratam de elementos da superfície textual que contribuem para a argumentação nessas produções. Sob esse viés, damos destaque ao trabalho de Oliveira (2016), que apresenta objetivos muito parecidos com aquele de Manzoni (2007), que trata de uma tentativa de caracterização do gênero Redação Enem, com estreita diferença, visto que este trata diretamente das produções feitas na escola, o que a autora chama de “dissertação escolar”, e aquele trata diretamente dos textos produzidos em situação de avaliação de larga escala – o certame Enem.

Oliveira (2016) propõe um estudo sobre a caracterização do gênero Redação do Enem e se filia à área da Linguística Textual, apresentando como objetivo central caracterizar o gênero Redação do Enem sob o ponto de vista da ação social que envolve o texto, da estrutura composicional textual/discursiva e dos tipos de acordo e técnicas argumentativas da Nova Retórica. O *corpus* da autora foi constituído de 100 redações avaliadas com a nota máxima (nota 1000), do Enem de 2013, de todas as unidades da federação e passou-se a uma análise a partir de quatro etapas distintas que foram desde as condições de produção das redações até o levantamento dos tipos de acordo e das técnicas de argumentação. Os dados confirmam que o gênero em estudo apresenta em sua caracterização externa aspectos relacionados à proposta de hierarquia de sentido. No mais, o gênero insere-se como um texto tipificado na situação sociodiscursiva. Na caracterização interna, verificou-se a presença de todas as macroposições do protótipo de sequência argumentativa e do plano de texto fixo.

Nesse aspecto é válido clarificar que a situação de produção dos textos analisados por Oliveira (2016) é bastante diferente daqueles de nossa proposta. Observa-se, metodologicamente, que a autora trabalhou com o produto gerado por meio do certame Enem e trabalhou com aqueles que obtiveram nota mil. Nossa proposta visa a uma análise do processo, mediado pela sequência didática de uma Redação Modelo Enem, que, espera-se, apresenta (ou deve apresentar) as mesmas características usuais e exigidas pelos textos

prescritores do certame para o qual os alunos são preparados. Desse modo, nosso trabalho já apresenta natureza bastante diversa da pesquisa de Oliveira (2016), que nos auxilia, por outro lado, em inúmeros aspectos.

Ainda na perspectiva da Redação Enem, Andrade (2016) discute os critérios de correção desses textos, no que tange à adequação temática e sua relação com o texto dissertativo-argumentativo. Tal contribuição é de cunho documental e visou a esclarecer os critérios de avaliação das redações do Enem. Andrade (2016) levantou como tese que a eficiência do instrumento de correção das redações fica comprometido por conta da competência 2 da Matriz de Referência (texto que consideramos o prescritor das ações de ensino e de produção dos textos) e, assim, tal competência precisa ser revista. Além disso, o autor propôs uma análise das propostas de redação, no arco temporal de 2004 a 2014, a fim de identificar traços de regularidades que pudessem garantir a ideia de que a Redação do Enem se trata de um gênero específico. Nesse ponto, o trabalho de Andrade (2016) se assemelha com aquele de Oliveira (2016), no entanto, amplia-se sua discussão sobre o campo do ensino e sobre aquilo que diz respeito aos critérios de avaliação. No mais, o autor não trata das produções em si, mas dos documentos prescritivos e das propostas de redação, conforme informamos acima.

Os resultados da contribuição de Andrade (2016) apontaram para a necessidade de uma revisão lexical na matriz de correções e de ações de divulgação de seus conteúdos para a instrumentalização de professores e alunos, visando à preparação para o certame. Nesse aspecto, tais resultados são de valiosa importância para nosso contexto escolar, visto que as ações de ensino dos professores giram em torno da Matriz de Referência para a correção, bem como a maneira através da qual o professor deverá avaliar os textos.

Outrossim, ainda do ano de 2016, trazemos à luz a pesquisa de doutorado de Magalhães (2016), que versa sobre o ensino e aprendizagem da produção textual no ensino médio. Nessa perspectiva, a autora propõe um estudo de caso de base etnográfica e busca a compreensão de uma realidade singular quanto ao ensino e à aprendizagem da escrita. O estudo é de natureza qualitativa, centrada na descrição e análise dos dados. Os resultados obtidos apontaram que há certa demanda de um planejamento sistematizado para o ensino da produção de texto, desse modo, é necessário que sejam traçados objetivos concretos para o ensino da produção textual. Reitera a autora que, para que os alunos assumam a autoria de seus textos, são necessárias maior autoestima e motivação para a produção. Magalhães (2016) aponta ainda para a necessária formação continuada de professores no tocante ao ensino de produção textual, sobretudo no contexto de exigências do Enem.

Trazemos, ainda, à evidência o trabalho de Rodrigues (2017), que focalizou a produção textual no ensino médio e apontou três meios de interferência nesse processo de ensino, quais sejam, os documentos oficiais, o livro didático e a prova do Enem. O autor partiu dos baixos desempenhos obtidos pelos alunos nas provas de redação do Enem e, assim, sua contribuição teve como objetivo verificar como as orientações teórico-metodológicas para o ensino de produção de texto repercutem nas propostas de produção textual dos livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio. As análises do autor, no entanto, conforme se justifica em seu objetivo central, centraram-se nos livros utilizados no ensino e os resultados apontaram para a necessidade de um maior comprometimento por parte dos autores dos livros didáticos no que se refere à maneira como os livros têm sido atualizados no decorrer dos anos.

Como se observa, a pesquisa de Rodrigues (2017) não se centra nas produções dos alunos, mas dos documentos prescritivos desse ensino, o que nos é importante em determinados aspectos, visto se tratarem de caminhos a serem apresentados aos alunos e, de certo modo, delineados pelos professores, que, segundo Rodrigues (2017), utilizam certos materiais didáticos ainda que sejam negligentes com certas exigências no que tange à produção de textos, tais como as condições de produção.

Ainda tendo como *corpus* as redações produzidas no âmbito do Enem, citamos o trabalho de Sá (2018), pertencente à área da Linguística Textual, que objetivou redimensionar os fatores que definem a coerência, considerando os aspectos pragmático-discursivos e semânticos das noções de tópico discursivo e de estratégias de articulação tópica e, para fazê-lo, pautou-se em redações do Enem, produzidas, efetivamente, no contexto do certame e, assim, o trabalho buscou investigar a pertinência de relacionar a coerência e a coesão à análise da organização tópica, articulando, desse modo, os parâmetros de avaliação dos aspectos textuais em redações do Enem. Com isso, Sá (2018) defende que a proposta desse quadro avaliativo dos aspectos textuais pode beneficiar os candidatos do Enem e, ainda, colaborar para a formação de professores que lidam com esse processo.

Como se vê, o trabalho tem como foco as categorias textuais da coerência e da coesão textual e o redimensionamento dessas noções no âmbito do quadro avaliativo proposto para o Enem. Assim, apesar de apresentar universo tão aproximado ao nosso trabalho, diferencia-se em vários aspectos, a citar, as categorias em estudo, bem como o contexto metodológico.

Voltados para o âmbito do ensino da escrita e, sobretudo, para o desenvolvimento da autoria, a tese de Custódio (2018), na perspectiva da Análise do Discurso, propõe-se a

avaliar a produção escrita de alunos do 5º ano do ensino fundamental, a fim de identificar possíveis indícios de autoria. Com isso, a intenção da autora foi a de perceber a possibilidade de desenvolver o processo de autoria juntamente ao aprendizado da escrita, tentando fazer com que os alunos assumam posturas autorais e conquistem autonomia diante de suas produções. Nos resultados dessa intervenção, Custódio (2018) notou que há indícios de autoria nos textos dos alunos e que se torna fundamental que, ao ensinar a produção escrita, desenvolva-se a capacidade de criação dos alunos.

No entanto, é importante frisar que o contexto institucional de produção dos textos desses alunos, de certa forma, podem ter motivado a individualidade e singularidade de cada um deles, o que dificilmente ocorre com textos tão institucionalizados como aqueles propostos pelo Enem, que trazem tão fortemente marcas daquilo que seja possível ou impensável a essas produções, o que nos motiva, ainda mais, a problematizar o espaço e a construção da autoria nesses tipos de textos.

Para fins de conclusão, os trabalhos apresentados acima evidenciam, de certo modo, o ensino de produção textual e, de modo bastante específico, a produção de textos predominantemente argumentativos, em que o autor empírico deve expressar sua autoria por meio de uma linguagem peculiar a esse gênero, imprimindo um agir argumentativo no texto em defesa de um ponto de vista. Nesse percurso, reconhecemos a importância e expressividade do Enem, sobretudo no aspecto de sua produção textual, qual seja, a Redação do Enem e, nessa óptica, pudemos constatar sua influência nas atuais produções textuais redigidas no contexto escolar, em relevo, na última etapa da educação básica. Nesse sentido, nossa proposta de tese se preenche de significado no tocante aos aspectos que lhes são peculiares dentre os trabalhos acima relatados e no que remete ao seu caráter social de transformação da sociedade por meio do ensino de língua materna.

Nesses termos, nossa proposta é singular no que tange aos objetivos e caminhos metodológicos, constituindo-se como real contribuição para a especialidade em questão na grande área da Linguística Aplicada, evidenciando vários pontos que carecem de discussão em torno do ensino de produção textual, bem como apontando questões que são caras ao ambiente de ensino e de aprendizagem e que, por isso, exigem maior fôlego e aprofundamento, a citar: as avaliações de larga escala, o ensino com base em resultados, os textos produzidos em contextos avaliativos, a democratização do acesso às universidades, as dificuldades dos alunos frente às avaliações de larga escala, as políticas públicas em torno do ensino, dentre outros.

Assim, ao estudarmos o percurso de construção da autoria nos textos dos alunos de ensino médio em preparação para o Enem, tal investigação possibilitou reflexões no que tange às condições de trabalho do professor, às condições de produção dos alunos, bem como a alguns textos prescritivos que norteiam tais produções. Decerto, a fim de sistematizarmos as discussões empreendidas neste trabalho, esta tese se organiza em dez capítulos, nos quais se incluem a introdução e a conclusão, com 05 (cinco) capítulos de cunho contextual e de embasamento teórico, 01 (um) capítulo de metodologia e 02 (dois) capítulos de análise e discussão dos dados.

Nesse sentido, considerados os aspectos temáticos que particularizam, em geral, a Introdução e a Conclusão, passamos a pontuar os demais capítulos. No Capítulo 2, tratamos sobre a teoria base em que nos fundamentamos, o Interacionismo sociodiscursivo (ISD), dando ênfase aos aspectos relacionados a sua epistemologia, às discussões acerca do contexto de produção dos textos, de sua arquitetura interna e dos mecanismos enunciativos – as vozes e as modalizações. No Capítulo 3, destacamos o contexto da pesquisa e situamos o espaço de produção escolar, trazendo à tona a ideia de escola acolhedora da pesquisa em detrimento do uso corrente de “escola-campo”, bem como a caracterizamos com base em seu PPP (Projeto Político Pedagógico) e nos dados educacionais referentes à instituição de ensino em questão. No Capítulo 4, tratamos sobre o ensino de produção textual e sua relação com a Prova de Redação do Enem, discutimos as diversas metodologias de ensino e, por fim, colocamos em relevo o espaço da produção textual em diferentes documentos curriculares, além de entendê-lo na própria Prova de Redação do Enem. No Capítulo 5, provocamos uma discussão em torno da terminologia utilizada no Enem, sobretudo no que tange à tipologia textual, bem como trouxemos uma compreensão sobre a autoria no referido certame. No Capítulo 6, tratamos, especificamente, sobre a Redação do Enem, dando ênfase aos aspectos de sua historicidade e de sua modelização, compreendendo-a desde sua primeira proposta, em 1998. No Capítulo 7, destacamos os aspectos metodológicos de nossa contribuição, desde os objetivos e questões até as suas etapas de desenvolvimento. No Capítulo 8, empreendemos a primeira parte da análise e discussão dos dados, naquilo que entendemos como sendo o cenário de preparação e diagnóstico da prática de produção textual, explorando, assim, os dados preliminares. Por fim, no Capítulo 9, empreendemos a segunda parte da análise e discussão dos dados, em que colocamos em evidência os dados de desenlace, os quais apontaram o cenário de desenvolvimento da prática de produção textual.

2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A SUA METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS TEXTOS: UM OLHAR PARA OS MECANISMOS ENUNCIATIVOS

“A tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (BRONCKART, 2012, p. 42).

Com vistas a uma revisão teórica e eficaz para o espaço que ora tratamos, organizamos esta seção a partir da teoria base do desenvolvimento de nossa pesquisa, qual seja, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), e, desse modo, entendemos como relevante apontar, em linhas gerais, o quadro epistemológico que constitui essa teoria do humano. A partir disso, delinearemos aspectos mais pontuais da teoria que se voltam para a análise do texto empírico e situaremos os mecanismos enunciativos, visto serem o foco de nossa investigação. Dito isso, não é nossa pretensão, no momento, recobrir toda uma discussão em torno dos elementos que constituem nossa pesquisa, tais como o ensino de produção textual, a Redação do Enem, os textos prescritivos etc., por exemplo, mas delimitarmos a discussão em torno da proposta de análise de textos da qual comungamos (BRONCKART, 2012). É válido ressaltar que esses fatores também serão discutidos ou mesmo retomados em capítulos posteriores, com as devidas articulações, conforme nossos interesses de pesquisa (cf. Capítulos 3, 4, 5 e 6).

No mais, cabe justificar nossa escolha teórica e metodológica em torno do ISD. Inicialmente, acreditamos que tal teoria do humano seja um grande “guarda-chuva” sob o qual possamos dialogar com inúmeras outras disciplinas e áreas do conhecimento sem que incorramos, necessariamente em inconsistências teóricas. Em segundo lugar, conforme o próprio Bronckart (2006) asseverou, o ISD assume os princípios fundantes do interacionismo social e contesta, no entanto, a divisão das Ciências Humanas/Sociais e, assim, posiciona-se como uma ciência do humano – agregadora e transdisciplinar. Por último, conforme apontam Guimarães, Bueno e Lousada (2017), o ISD tem sido visto por diversos autores como sendo importante para o desenvolvimento da parte expressiva de trabalhos em Linguística Aplicada no Brasil. Nesse entendimento, visto situarmo-nos nesse vasto campo do conhecimento, bem como trabalharmos diretamente com o ensino e aprendizagem de língua materna,

especificamente, o ensino do gênero textual escrito – a Redação do Enem – julgamos pertinente e acertado nosso embasamento teórico e metodológico.

2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Em conformidade com o que pontuam Machado e Matencio (2006, p. 07), no prefácio da obra da qual foram as organizadoras, Jean-Paul Bronckart é “reconhecido internacionalmente como um dos grandes pensadores que se voltam para o estudo das relações entre linguagem e desenvolvimento humano.” Nesses termos, é compreensível que o teórico tenha se filiado à tradição de Spinoza, Marx e Vygotsky, assumindo, ainda no entendimento das autoras, um posicionamento epistemológico consoante o qual a linguagem desempenha um papel central, seja no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento, seja nas atividades e nas ações. Nesse entendimento, Machado e Matencio (2006) consideram a abordagem do ISD transdisciplinar, visto buscar subsídios na Filosofia, na Sociologia, na Psicologia e na Linguística. Com isso, cabe, claramente, o posicionamento de Bronckart (2006, p. 10), segundo o qual

O ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das Ciências Humana/Sociais: nesse sentido, não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente **da ciência do humano** (grifos do próprio autor).

Com base nessa ressalva, vimos que na medida em que o teórico se utiliza dos subsídios das mais variadas ciências humanas, ele não intui particularizar o ISD a uma área individual específica, o que lhe concede esse caráter transdisciplinar. Tal caráter nos permite, estando dentro e alinhado com o movimento maior do ISD, utilizar dos princípios analíticos, teóricos e metodológicos de outras áreas/disciplinas afins. Como, por exemplo, o trabalho de Silva (2015), que articulou os pressupostos do ISD e da Análise Textual do Discurso (ATD), de Adam (2011), este, por sua vez, mais aproximado dos princípios teóricos e metodológicos da Linguística Textual, conforme o próprio autor esclarece, mas que não esbarra em problemas de incoerência teórica, pois, como vemos, em uma tentativa de ser uma corrente da ciência do humano, ele não pode (o ISD), por questões até metodológicas, incorrer na soberba de abarcar os pontos mais específicos e particulares de um dado saber científico e, assim, compreendemos a necessidade de articulação com outras interfaces.

Sob esse viés e considerando o aspecto central da linguagem dentro do quadro maior da ciência do humano, reiteramos a grande importância da Linguística e de seus estudos

modernos em torno da natureza do signo e de seu avanço na compreensão do humano e de seu espaço biossocial. Assim, assevera Bronckart (2006, p. 10), que “a especificidade do ISD é a de postular que o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano”. Com isso, entendemos a grande relação do ISD com a Ciência Linguística e suas possíveis interfaces.

Em 2006, ao falar das origens e dos princípios do ISD, Bronckart o chama de “projeto do ISD”. Mais recentemente, no último Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo⁷, em ocasião da mesa redonda em que estavam Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, parece-nos que o termo “projeto” fora, claramente, substituído pelo termo “Movimento”, o que dá ao ISD uma característica mais arrojada e firmemente enraizada nos estudos e nas contribuições desenvolvidas ao longo dos últimos anos. Com base em sua trajetória, as origens do ISD estão relacionadas à formação inicial de Bronckart em Psicologia na Universidade de Liège (Bélgica), em que integrou o Laboratório de Psicologia Experimental, de Marc Richelle. Bronckart (2006) esclarece que seu mestre, Richelle, por ter sido formado por Skinner, aderiu ao behaviorismo radical, mas não apenas, pois era sensível aos aportes da psicologia soviética, além de que se interessava pelos aspectos técnicos da Gramática Gerativa de Noam Chomsky.

Bronckart (2006) esclarece que, apesar da influência de seu mestre, rejeitou os princípios teóricos do behaviorismo, muito embora, tenha considerado os aspectos de preocupação metodológica sempre bastante pertinentes nos trabalhos behavioristas, o que evidencia que seus primeiros trabalhos com textos tiveram forte influência e aplicação estrita do distribucionalismo de Leonard Bloomfield. No mais, Bronckart (2006) aponta ainda sua formação em torno dos procedimentos de análise da Gramática Gerativa e suas evoluções nessa corrente, embora sua epistemologia inatista tenha sido, desde o início, rejeitada pelo estudioso que, ao contrário, aderiu aos princípios psicológicos de Leontiev, Luria e Vygotsky, por meio dos quais construiu seu memorial de final de estudos, em que abordou o papel regulador da linguagem.

Após seu trabalho de tese (BRONCKART, 1976), o pesquisador se conscientizou do fato de que os valores dos tempos verbais só poderiam ser analisados em um quadro textual global. Tal constatação o levou aos estudos em torno da obra de Bakhtin e, por outro, a uma formação em análise dos discursos, a partir do qual travou discussões plenas e, segundo

⁷ O encontro aconteceu na cidade de Porto Alegre – RS, entre os dias 02 e 05 de julho de 2019, em sua sexta edição, e foi sediado na UNISINOS, contando com a participação de professores e pesquisadores de todo o mundo, dentre os quais o próprio Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Ecaterina Bulea Bronckart.

o próprio Bronckart (2006, p. 13), “amigável”, com Jean-Michel Adam e seus trabalhos em torno da Análise Textual do Discurso (ATD), a qual citamos anteriormente.

Por fim, foi a partir de sua experiência em 1976, na função de professor de Psicopedagogia das Línguas - ocasião em que se formou em Ciências da Educação - e em colaboração com vários estudiosos, dentre os quais: Daniel Bain e Bernard Schneuwly; e a partir da reflexão em torno do problema das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas às realidades em sala de aula e do trabalho do professor, que Bronckart organizou uma estrutura de formação e pesquisa que visava fornecer aos professores de línguas critérios que fossem, ao mesmo tempo, racionais e didaticamente adaptados para o domínio da expressão escrita. Dessa preocupação didática, lembra Bronckart (2006), que surgiu, de fato, o projeto do ISD.

Ao tratar sobre o modelo didático proposto por Bronckart, é interessante notar que o estudioso sugere uma atividade que se divide em quatro fases, que consistem em: 1) elaborar um modelo didático; 2) identificar as capacidades adquiridas; 3) elaborar e conduzir atividades de produção; 4) avaliar as novas capacidades adquiridas. Nessa posição, o ISD avança com as singulares contribuições de pesquisadores tais como Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, que se destacaram, de modo mais particular, no trabalho em torno da didática das línguas e Modelo Didático de Gênero (MDG), com importantes contribuições no que concerne ao ensino e à aprendizagem de produção textual. Um exemplo a citar é a noção de Sequência Didática (SD), a qual desenvolveremos melhor no capítulo referente à metodologia desta pesquisa. Tal noção foi, de modo embrionário, desenvolvida por Bronckart, com base nos aspectos que citamos acima, e melhor desenvolvida no âmbito do grupo GRAFE⁸, situado no núcleo de Didática das Línguas da Universidade de Genebra. Desse grupo, emanaram inúmeras contribuições, que apontam diversas e múltiplas perspectivas e visões dos fenômenos linguísticos no que tange ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Aqui no Brasil, por exemplo, teve bastante influência a publicação da obra “Gêneros orais e escritos na escola” – que traz o resultado de muitas pesquisas desenvolvidas e trabalhos consolidados no contexto suíço - no ano de 2004, dos referidos autores e outros colaboradores, o que motivou muitas teses e dissertações que traziam como cerne metodológico o ensino a partir de Sequências Didáticas. Além disso, os estudos do grupo GRAFE se popularizaram no Brasil, sobretudo, pela aplicação dessa engenharia didática no

⁸ Grupo de estudos situado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPSE), da Universidade de Genebra (UNIGE), cujo nome em francês é “Groupe de recherche pour l’analyse du français enseigné”.

âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP)⁹. Nessa perspectiva didática também se insere nosso trabalho de pesquisa e sobre os trabalhos desses importantes pesquisadores nos aprofundamos mais e melhor em capítulo posterior (cf. capítulo 4), no qual aprofundamos as questões relacionadas ao ensino de produção textual no contexto brasileiro.

Marcuschi (2008) lembra que a série didática proposta por Bronckart e desenvolvidas por outros colegas de trabalho, dos quais se destacam Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, é voltada para o ensino de gêneros textuais escritos, mas pode ser, tranquilamente, estendida aos gêneros orais (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), como assim o faz ao apresentar um modelo proposto para o ensino do gênero oral “exposição didática” (MARCUSCHI, 2008, p. 223).

Nos termos de Bronckart (2006), em sua primeira fase, o projeto do ISD teve trabalhos que se voltaram para a criação e para a testagem das sequências didáticas, bem como para a elaboração de um modelo teórico que fosse capaz de sustentar e de esclarecer essa abordagem prática de ensino. Em sua segunda fase, a abordagem do ISD visou aperfeiçoar o modelo teórico inicial e melhor situar a questão das condições e das características da atividade de linguagem, situada no quadro do problema do desenvolvimento humano.

Feita essa introdução sobre o percurso inicial e seus desdobramentos, cumpre situarmo-nos quanto à origem epistemológica do ISD, que se refere, diretamente, ao Interacionismo Social, de Vygotsky, e que fora enriquecido pelas várias leituras e experiências profissionais obtidas por Bronckart e demais colaboradores, conforme apontamos acima.

Conforme Bronckart (2012)¹⁰, a expressão Interacionismo Social se refere a uma posição epistemológica generalista, através da qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas de modo geral. Considerando, desse modo, as particularidades de cada linha, tais correntes têm em comum aderir ao postulado de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, sendo possível pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos, dentre os quais, seu principal e mais complexo objeto: a linguagem – entendida na acepção de língua

⁹ A Olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso de produção de textos para estudantes de escolas públicas de todo o país e tem por base a mediação do ensino por meio dos gêneros textuais.

¹⁰ Nossa referência bibliográfica base foi a obra “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo”, de Jean-Paul Bronckart. Sua primeira edição é de 1999, no entanto, utilizamos aqui, durante a elaboração deste projeto, a segunda edição que data de 2012. Aquelas referências cujos nomes das obras já veem mencionados no texto não apontamos a referência por julgarmos desnecessário. Aquelas com tradução para o português fizemos a devida referência nas notas de rodapé.

natural, inata ao ser humano, desenvolvida ao longo de sua interação e encadeamento social. É válido ressaltar que, segundo Vygotsky (1997), o que diferencia as pessoas dos animais é a cultura, que a define como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (VYGOTSKY, p. 106).

Por considerar o ser humano na dimensão histórica, a investigação interacionista se interessa, prioritariamente, pelas condições sob as quais se desenvolveram as formas particulares de organização social na espécie humana e, assim, formas de interação de natureza semiótica. É nesse sentido que entendemos como a mais coerente teoria de análise do texto, em uma perspectiva que não se resume à materialidade textual, mas que vai além dos objetos semióticos e que, de certo modo, abarcam as questões históricas, sociais e psicológicas que influenciam na produção e na recepção do texto. Nesse entendimento, compete citar Figueiredo (2019) quando afirma que a principal diferença entre Vygotsky e Piaget tem a ver com o papel atribuído à mediação cultural. Nesse sentido, conforme o autor (*op. Cit.*), Vygotsky deu ênfase à importância da mediação no desenvolvimento dos seres humanos, ao passo que Piaget deu ênfase ao aspecto biológico dos indivíduos. Ainda nessa óptica, Bronckart (2008) lembra que a ideia do interacionismo é a de que a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e histórica. Vendo por esse ângulo, o autor (*op. Cit.*) afirma que o viés dialético dessa perspectiva não permite conceber a genealogia humana em termos de uma linha direta e contínua, conforme propõe Piaget, mas sim, ao contrário, em termos de uma linha indireta ou descontínua.

Sob esse viés, Bronckart (2006) aponta que o Interacionismo Sociodiscursivo e seus trabalhos relacionados aos textos e/ou discursos se filiam a uma Psicologia da Linguagem que, por sua vez, inscreve-se em um quadro epistemológico mais amplo, dentro das Ciências Sociais/Humanas, a que se chama de Interacionismo Social. Nesse contexto, Bronckart (2012) ratifica a filiação de sua proposta ao quadro epistemológico de Vygotsky quando propõe um “modelo psicológico” da aprendizagem das línguas, em que funde “esquemas representativos” e “esquemas comunicativos”, que são interiorizados de forma progressiva pelas crianças, a partir dos quais a linguagem controla todas as faculdades mentais, transformando-se em pensamento. Assim, Cristovão e Nascimento (2011, p. 38) esclarecem que

a ação de linguagem é um processo dialético que envolve as representações do agente produtor sobre o seu contexto de ação e seu conhecimento sobre o gênero e sobre a língua, materializados em um texto empírico que apresentará as características do gênero (estilo do gênero, cf. Bakhtin, 1972) e as características singulares (estilo do autor) – fruto das decisões do agente produtor, de acordo com

as representações internalizadas sobre a situação de ação de linguagem em que ele se encontra.

É a partir dessa constatação de singularidade, estilo do autor, que podemos pensar a autoria, ainda que seja em textos escolares, considerando que as características do gênero seria algo, digamos a grosso modo – de domínio público – e, assim, acessível a todos. Por outro lado, as características singulares se relacionam as experiências pessoais, o repertório e os saberes de cada indivíduo, o que torna uma produção tão diferente de outra, ainda que consideremos o mesmo contexto e situação de produção, ou ainda a mesma proposta de produção textual.

Consoante Bronckart (2012), em relação aos processos de hominização, o interacionismo se inscreve na problemática inaugurada pela obra de Hegel (*Phénoménologie de l'esprit*)¹¹, da qual conserva a demonstração do caráter fundamentalmente dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano. Segundo Bronckart, tal teoria é compatível com alguns posicionamentos também sustentados pela corrente neokantiana. Além dessas, a posição interacionista está inovada pelas contribuições mais recentes da antropologia, embasadas em Leroi-Gourhan (1964, 1965)¹²; da socioantropologia, Morin (1977)¹³ e pelas abordagens sociofilosóficas de Habermas (1987) e de Ricoeur (1986)¹⁴.

Em linhas gerais, conforme aponta Bronckart (2008), o quadro teórico em análise inspira-se em um conjunto de princípios que pode ser resumido em três, a citá-los: materialismo, monismo e evolucionismo. Conforme o teórico, o materialismo permite afirmar que o universo é constituído pela matéria em permanente atividade e que todos os objetos que nele existem são realidades materiais, inclusive os processos de pensamento do humano. O monismo permite afirmar que por mais que um objeto pareça físico e outro psíquico, isso se deve apenas a uma diferença relacionada à “fenomenologia” e não a uma diferença de essência, pois, de acordo com essa corrente, em essência, tudo é matéria. Por fim, o princípio do evolucionismo considera que a matéria ativa deu origem a objetos cada vez mais complexos. Esse princípio ainda implica que cada etapa da evolução corresponde às propriedades de suas interações comportamentais com o meio externo.

¹¹ HEGEL, F. **Phénoménologie de l'Esprit**. Paris: Aubier, 1947. Obra traduzida para o português: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. 3. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1998.

¹² LEROI-GOURHAN, A. **Le geste et la parole**. T. I et II. Paris: Albin Michel, 1964/1965. Obra traduzida para o português: LEROI-GOURHAN, Andre. *O gesto e a palavra: técnica e linguagem*. São Paulo: Edições 70, 1990.

¹³ MOURIN, E. **La méthode: la nature de la nature**. Paris: Seuil, 1977. Obra traduzida para o português: MORIN, Edgar,. *O Metodo 1: a natureza da natureza* . 2.ed. Mem Martins: Publicações Europa-América, s.d.

¹⁴ RICOEUR, P. **Du texte à l'action: essais d'herméneutique II**. Paris: Seuil, 1986. Obra traduzida para o português: RICOEUR, Paul. *Do texto à ação: ensaios de hermenêutica* . Porto: Res, [1989].

No tocante a análise das estruturas e dos modos de funcionamento sociais, o interacionismo se investe da teoria original dos fatos sociais elaborada por Durkeim - segundo a qual, consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir as quais exercem poder sobre os indivíduos e que terminam por obrigá-los a adaptarem-se às regras da sociedade em que vivem - e nutre-se em trabalhos de sociologia e de psicossociologia que se inscrevem na mesma linha, a citar: Bourdieu (1980)¹⁵; Moscovici (1961)¹⁶. No que remete a abordagem interacionista dos sistemas semióticos, Bronckart (2012) considera que, em uma primeira análise, podem-se considerar as contribuições da linguística estrutural, no entanto, dado o aprofundamento e a necessidade de considerar o social e contextual da linguagem, a análise estrutural torna-se obsoleta. Dessa maneira, os fatos de linguagem devem ser analisados como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas. Sendo assim, interessa ao interacionismo as abordagens de dimensões psicossociais. Dessa forma, vale citar os trabalhos centrados na interação verbal e, sobretudo, à análise dos gêneros e tipos textuais proveniente de Bakhtin (1984)¹⁷, bem como à análise das formações sociais elaborada por Foucault (1969). Nesse quadro, o interacionismo se apoia ainda na concepção das interações entre formas de vida e jogos de linguagem desenvolvida segundo Wittgenstein (1961; 1975)¹⁸ e, ainda, a teoria em questão considera a análise saussureana do arbitrário radical do signo, que, de acordo com Bronckart (2012), constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento.

Quanto à língua, o ISD assumiu a tese segundo a qual é a apropriação e a interiorização dos signos de determinada língua natural que constitui o pensamento consciente do humano. Logo, para que o falante possa desenvolver-se na interação social e, assim, utilizar-se de extratos linguísticos cada vez mais complexos, faz-se necessário a apropriação do sistema linguístico que se dá, particularmente, na constituição dos gêneros de textos. Nesses termos, ressaltam Guimarães, Machado e Coutinho (2007), a atividade de linguagem é entendida, no ISD, como *práxis* social que se traduz em gêneros de textos, compreendendo as línguas naturais como sistemas de recursos mobilizáveis nesses gêneros e, por fim,

¹⁵ BOURDIEU, P. **Les sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.

¹⁶ MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

¹⁷ A obra de Bakhtin (1984) mencionada por Bronckart (2012) foi consultada por nós na edição brasileira de 2003 e consta nas referências deste trabalho.

¹⁸ WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus**. Paris: Gallimard, 1961. / WITTGENSTEIN, L. **Remarques philosophiques**. Paris: Gallimard, 1975. V. Obra traduzida para o português: WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tratado lógico-filosófico: investigações filosóficas**. 3.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

considerando que a língua, de modo mais generalizante e abstrato, é o conjunto das línguas naturais.

Nessa compreensão, Matencio (2007), esclarece que, assumir esse ponto de vista decorre de pautar-se, necessariamente, em determinados princípios epistemológicos que dizem respeito à relação entre homem/homem; homem/mundo; homem/linguagem e linguagem/pensamento, os quais implicam compreender, dentre outras questões o fato de que: 1) toda atividade humana é mediada pelo instrumento (palavra como signo); 2) as ações do indivíduo em uma atividade são orientadas pelo instrumento (signo); 3) o instrumento (signo), elaborado socialmente, atribui uma certa configuração à atividade, ao mesmo tempo, e termina por significá-la e materializá-la e, por último; 4) a língua e as demais formas de manifestação da linguagem são instrumentos construídos, historicamente, nas interações sociais.

Referente aos processos de construção do psicológico (pessoa dotada de capacidades psíquicas e de consciência), o interacionismo faz uma releitura das notáveis obras de Piaget, a citar: *La naissance de l'intelligence* (1936); *La construction du réel* (1937) e *La formation du symbole* (1946). Obras que evidenciam o papel singular das condições e das intervenções sociais na construção das capacidades cognitivas da criança. Por fim, Bronckart (2012) ressalta a importância de Vygotsky, que constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia e por assim ser, é nele em que melhor se articula a própria abordagem do interacionismo sociodiscursivo.

Na segunda seção do primeiro capítulo, referente ao trabalho já citado, Bronckart (2012) discorre “*Por um interacionismo sociodiscursivo*”, firmando as bases da teoria. Inicia citando a obra “*La signification historique de la crise en psychologie*” (1927;1999), de Vygotsky. Esse trabalho é retomado por Bronckart (2017), quando ele faz uma análise vygotskyana da crise, ao falar de um século de crise em psicologia. Na discussão, Bronckart (*op. Cit.*) objetiva discutir sobre uma ciência materialista do humano e ainda como ela pode levar em consideração a questão das significações e termina por postular uma abordagem da psicologia materialista, tendo como foco a realidade do funcionamento humano e, para tanto, defende que seja preciso saber sobre as metodologias de pesquisa e suas intervenções.

Para o dado autor, a psicologia ocupa um lugar nodal no campo das ciências humanas, uma vez que sua problemática está confrontada à dualidade físico-psíquica dos fenômenos observáveis no ser humano. Ressalta que o homem é um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamento, além disso é, também, um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas, traduzidas por ideias, projetos e

sentimentos. Segundo Bronckart, Vygotsky sustentava que a psicologia deveria inscrever-se na epistemologia monista de Spinoza, ou seja, deveria considerar que o universo é constituído de uma substância única que seria a matéria homogênea e em perpétua atividade. Deveria considerar ainda que o físico e o psíquico são substâncias dessa matéria e as únicas acessadas pela inteligência humana e, por fim, entender que essa inteligência, dado que é limitada, não pode apreender a matéria de que se origina como uma entidade homogênea ou contínua, mas sob a forma parcial e descontínua dos fenômenos físicos e psíquicos.

Aceitando a real autonomia funcional dos fenômenos psíquicos e aderindo a uma epistemologia monista, a questão central da psicologia será a das condições evolutivas e históricas da emergência desse tipo de fenômeno e, em particular, da emergência do pensamento consciente dos organismos humanos. Desta forma, o posicionamento monista emergentista pode ser reformulado em duas questões principais: a primeira relacionada ao espaço físico e adaptação ao meio pela espécie, alcunhada de primeira precipitação, do comportamental em um funcionamento psíquico elementar; a segunda questão diz respeito a liberação, por parte do ser humano ou até mesmo de mamíferos superiores, de certas restrições genéticas, tornando-se um mecanismo ativo e autorreflexivo. A esta segunda questão deu-se o nome de segunda precipitação, relacionada ao psíquico autônomo, entendido como a transformação do psiquismo elementar em um psiquismo ativo (pensamento) e autorreflexivo (consciência). Para tratar as questões referentes à segunda precipitação, a do pensamento consciente, convém retomar a tradição hegeliana e marxista. Deve-se, por conseguinte, admitir que o processo de evolução do homem dotou-o de capacidades que o fizeram modificar o espaço criando ferramentas necessárias de adequação e modificação do meio, bem como organizar uma cooperação no trabalho, o que deu origem às formações sociais e, no mais, ter desenvolvido formas verbais de comunicação com os demais.

Bronckart (2012), ao dar prosseguimento às considerações referentes à obra de Vygotsky e seus seguidores, reconhece e enumera sua importância e lhes confere os devidos reconhecimentos, no entanto, aponta que muito ainda há por ser feito e esclarecido. Alguns problemas persistem sem soluções e que três dificuldades teóricas e metodológicas deterão sua atenção. A primeira refere-se à unidade de análise da psicologia; a segunda relaciona-se à delimitação e à articulação da ordem do social e da ordem do psicológico; por fim, a terceira refere-se ao estatuto a atribuir à linguagem, em suas relações com a atividade social e com as ações. De acordo com Bronckart (2012), uma psicologia interacionista deve, primeiro, integrar a dimensão discursiva da linguagem; nesse aspecto, fazer empréstimos aos trabalhos linguísticos e sociolinguísticos e, quando necessário, elaborar uma conceitualização própria

sobre ela. Deve ainda clarificar as relações sincrônicas existentes entre as ações humanas em geral e as ações semiotizadas.

Em uma perspectiva mais histórica, deve tentar identificar os modos como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares e, dessa forma, para moldar a pessoa humana no conjunto de suas capacidades psicológicas. Dessa maneira, para atingir seus objetivos a psicologia deve sair de si mesma e considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas, ou seja, conforme Bronckart (2017), uma psicologia materialista se interessa por um objeto no qual as significações são preeminentes. Assevera ainda que o agir em si não é nada mais que um evento, com isso, ele só se torna da ordem da ação ou da atividade quando é investido de significações, desse modo, se apresenta a necessidade de maiores discussões e estudos em torno da semântica do agir e da linguagem como instrumento fulcral nesse processo de significações e representações.

2.2 O contexto de produção dos textos

Partindo de Bakhtin (2003), compreendendo sua importante contribuição para os questionamentos linguísticos, o filósofo defende que estudar o texto é estudá-lo em sua totalidade, considerando todas suas dimensões, assim, o estudioso conclui que a unidade do texto não é dada primordialmente pelo sua forma externa, mas no plano da obra, ou seja, a unidade é dada pelo complexo quadro de relações axiológicas que presidem a atividade de produzi-lo. Ressalta, ainda, que é preciso se prevenir de uma análise abstrata e exaustiva, no tocante aos elementos puramente linguísticos, pois a vida do texto está nas relações dialógicas que não conhece acabamento. Dito isso e considerando os aspectos sociais, culturais e históricos que subjazem os textos, para compreendê-lo em sua complexidade, faz-se urgente uma reflexão em torno dos elementos externos que contribuem para sua formatação final. Nessa conjectura, um olhar sobre as condições de produção dos textos nos permite acessar parte dessa complexidade, sobretudo no que diz respeito às posições enunciativas assumidas pelo autor empírico.

Nesses termos, compreender as condições de produção de determinado texto é analisar o modo por meio do qual as unidades comunicativas se materializam, ou seja, é compreender como se chegou à determinada configuração linguística que é representada, discursivizada e atualizada em um texto empírico. Bronckart (2012), no entanto, ressalta que tais proposições se referem tão somente à vertente da produção textual e, assim, não podem

ser transpostas às análises das condições de leitura e de interpretação dos textos. Nesse tocante, consideramos como texto empírico, proveniente, é natural, de um gênero de texto específico, resultado das relações sociais e comunicativas estipuladas no ambiente de sala de aula, as produções escritas dos alunos da última série da educação básica, em contexto de ensino já situado em outras partes desta exposição. Nesse tocante, é de conjecturar suas condições de produção que, em muito, terão influência na configuração final do texto.

Ao tratar sobre a situação de ação de linguagem, Bronckart (2012) alude que tal expressão designa as propriedades dos mundos formais – físico, social e subjetivo - e que elas podem exercer influência sobre a produção textual. Dito isso, entende-se como fundamental o conhecimento sobre os mundos que estão/são construídos em torno das produções textuais, os agentes, as condições e os objetivos que as subjazem. Assim, ao tratarmos de produções de texto, não podemos negligenciar as suas condições de produção, caso contrário, uma análise não logrará êxito. Nesse tocante, dialogamos com os resultados da contribuição de Rodrigues (2017), a qual aponta que certos livros didáticos, no que remete à produção textual, tende a priorizar o ensino de apenas um tipo de texto, o que deixa evidente a negação não apenas das condições de produção dos textos, mas também a orientação para que este tipo de conteúdo seja ensinado considerando a variedade de textos existentes na esfera social. A organização dos conteúdos desses manuais, conforme afirma o citado autor, acaba influenciando o agir professoral na condução dessas aulas e, com as exigências em torno da Redação do Enem, os professores acabam focando em uma só tipologia textual e em um só gênero de texto.

No mais, ao produzir um texto, o agente deve mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos e elas se efetuam em duas direções diferentes: de um lado, as representações sobre os três mundos constituem-se como contexto; de outro lado, as representações sobre os três mundos são solicitadas como **conteúdo temático** (ou referente). Desse modo, temos o **contexto de produção** que, para Bronckart (2012, p. 93), é definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado”. Conforme assevera o teórico, vários aspectos de uma situação de ação poderiam ser apontados, no entanto, Bronckart (2012) acentua os fatores que exercem uma *influência necessária* sobre a organização dos textos. Tais fatores passam, então, a ser reagrupados em dois grupos: 1) mundo físico; 2) mundo sociosubjetivo.

No primeiro plano, todo texto se realiza de forma concreta, realizando-se por meio de um comportamento verbal concreto e, por sua vez, realizado por um agente situado nas coordenadas do tempo e do espaço, assim sendo, “todo texto resulta de um ato realizado em um contexto ‘físico’”. Este pode ser definido por quatro parâmetros, a saber: 1) lugar de

produção – lugar onde o texto é produzido; 2) momento de produção – a extensão temporal em que o texto é produzido; 3) emissor – a pessoa (ou máquina) que produz o texto, sendo ele oral ou escrito; 4) receptor – pessoa (ou pessoas) que pode perceber, através dos sentidos, o texto ou recebê-lo concretamente.

No segundo plano, a produção de todo e qualquer texto se situa no quando das atividades sociais, mais precisamente sobre a forma de uma interação comunicativa que implica o mundo social, mas que não deixa de fora o mundo subjetivo. Dessa natureza, tem-se a formatação de um mundo sociosubjetivo, do qual se decompõem quatro outros parâmetros principais, a citar: 1) lugar social – de que modo de interação o texto é produzido no tocante à instituição social; 2) enunciador (posição social do emissor) – o papel social assumido pelo emissor no momento da interação; 3) destinatário (papel social do receptor) – o papel social assumido pelo receptor no momento da interação; 4) objetivo (ou objetivos) – que efeitos o enunciador pretende produzir no destinatário no momento da interação.

Por fim, Bronckart (2012) enumera um conjunto de observações em torno da conceitualização do contexto de produção, as quais não julgamos pertinente elucidá-las neste espaço. No entanto, é válido clarificar que a instância responsável pela produção e emissão do texto, considerando-o agente-produtor é considerada pelo teórico *autor* e sobre esse termo nos detemos em capítulo posterior (cf. capítulo 5), ao tratarmos de *autoria*. Sobre o termo enunciador é válido clarificar que esse é um construto teórico, uma instância formal, por meio da qual se distribuem as vozes que se expressam em um texto. Também sobre esse aspecto das vozes trataremos mais à frente.

Ainda sobre a conceptualização do “contexto de produção”, Pereira e Graça (2007) defendem que haja lacunas que precisam ser preenchidas, sobretudo no que diz respeito à sua produtividade na didática do ensino dos gêneros textuais escritos. Assim, as autoras motivam discussões e reflexões em torno desse conceito e a situação de ensino da produção textual escrita na escola e, nesse sentido, problematizam sobre o dispositivo de ensino e aprendizagem “sequência didática, no sentido de equacionar a funcionalidade e/ou produtividade da própria ideia de “contexto de produção” em sua elaboração. Tal discussão está diretamente relacionada a nossa investigação, que se insere claramente nesse contexto de ensino e de aprendizagem – gênero textual escrito; nesse ambiente de produção – a escola e tendo se utilizado desse dispositivo – a sequência didática. Dessa forma, as discussões em torno dessa categoria serão bastante retomadas nas discussões dos resultados e considerações finais, não cabendo, em excesso, neste espaço.

No âmbito do **conteúdo temático** (ou referente) de um texto, pode-se defini-lo como “um conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas”. Conforme os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações erigidas pelo autor empírico do texto. De tal sorte, esses conhecimentos variam em ordem de experiência e de desenvolvimento do agente. Eles, por sua vez, estão armazenados na memória, previamente, antes de concretizarem a ação de linguagem.

2.3 A arquitetura interna dos textos: um percurso de análise

Conforme advoga Bronckart (2012), todo texto é constituído por três níveis superpostos e, de certa forma, interativos, que determinam o que se chama de *folhado textual*. Nessa perspectiva, concebe-se que tal folhado é composto por três camadas, quais sejam: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Esse último nível, considerado o mais superficial, está mais relacionado ao tipo de interação que se estabelece e, como se pode inferir a partir da teoria, está relacionado ao posicionamento enunciativo do autor empírico do texto. Nesses termos, é sobre ele que pretendemos nos aprofundar neste espaço. No entanto, é válido asseverarmos que as três camadas interagem entre si e uma acaba reclamando a outra, com isso, a subdivisão do folhado é mais um recorte metodológico de análise. Por exemplo, os mecanismos de textualização contribuem para a planificação do texto, assim sendo, para a estruturação do conteúdo temático, sem o qual, é impossível se ater a materialidade linguística. Dito isso, o caminho para se chegar aos mecanismos enunciativos, que como dito, estão mais ligados aos fatores da interação, passa-se por tais elementos textuais que constroem os parâmetros físicos da ação de linguagem.

A infraestrutura geral do texto, como já dito, é o nível mais profundo e é constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso¹⁹ e pelas suas respectivas modalidades de articulação e, ainda, pelas sequências que nele podem aparecer. De acordo com Bronckart (2006), os tipos de discurso podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas e são de número limitado, diferente do que ocorre com os gêneros textuais, em que há infinitudes desses gêneros, bem como há infinitudes de práticas sociais (GUMARÃES, MACHADO e COUTINHO, 2007). Além

¹⁹ Alguns trabalhos mais recentes no âmbito do ISD reportam a noção de “tipos discursivos” em substituição ao termo “tipos de discurso”, retomando a terminologia já utilizada na obra “Le fonctionnement des discours (FdD)”, de 1985, o qual não há tradução para o português. Em consonância com as obras que mencionamos, mantemos o termo “tipos de discurso”.

disso, tais configurações textuais podem entrar na composição de todo e qualquer texto, pois tendem a reduzir, segundo as autoras supracitadas, a variabilidade potencial dos gêneros e sua estruturação interna é independente das formas de atividades sociais, ainda que estejam associados às formas de realização das operações do pensamento humano. Conforme assevera ainda Bronckart (2006), os tipos de discurso traduzem aquilo que se conhece por mundos discursivos, que são formatos semióticos que organizam as coordenadas do mundo experienciado de um agente, as de sua situação de ação e as dos mundos constituídos de forma coletiva na interação social. Nesse contexto, a noção de sequência (ADAM, 2011) aponta modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral do texto. Bronckart (2006) as chama de “formas de planejamento semióticas mais locais”, dentre as quais se desenvolvem tais sequências – resultado, conforme evidenciamos, da articulação desses tipos de discurso.

Segundo Bronckart (2012), os mecanismos de textualização funcionam no nível intermediário do folhado textual e entendem criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática²⁰. Os mecanismos de conexão contribuem para marcar as articulações da progressão temática e, com isso, são realizados por organizadores textuais que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições existentes entre os tipos de discurso e entre frases de dada sequência ou, ainda, às articulações mais locais entre frases sintáticas. Logo, conforme escreve Bronckart (2012), podem ser considerados como organizadores textuais em geral: conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, formas preposicionais ou nominais e segmentos frasais. Quanto aos mecanismos de coesão nominal, competem-lhes duas funções: por um lado, a função de introduzir os temas, personagens etc.; por outro lado, assegurar a retomada desses elementos de modo coeso, com o fito de não quebrar a textualidade. As unidades que realizam essa propriedade são chamadas anáforas e, por assim serem, podem realizar-se em: pronomes e também certos sintagmas nominais.

Por fim, os mecanismos enunciativos, conforme Bronckart (2012), compõem o nível mais superficial do texto e contribuem para que seja mantida a sua coerência pragmática. Auxiliam ainda para que fique claro o jogo dos posicionamentos enunciativos, ou seja, as instâncias que assumem o que é enunciado no texto; e, além disso, traduzem as diversas avaliações no que concerne aos aspectos manifestados no conteúdo temático. Por serem independentes da progressão do conteúdo temático, esses elementos podem ser chamados de

²⁰ Na primeira proposta do folhado textual, com base em Bronckart (2012), incluía-se como mecanismo de textualização a coesão verbal que, atualmente, conforme apresentaremos a seguir, passou a compor o nível da infraestrutura geral do texto, figurando como mecanismos de textualização apenas a conexão e a coesão nominal.

mecanismos configuracionais – estão relacionados aos jogos de relações estabelecidas entre os falantes no trato comunicativo.

Sobre o posicionamento enunciativo e às vozes, ressaltamos que ao produzir seu texto o autor cria um ou vários mundos discursivos, cujas regras de funcionamento e ordenadas são de certo modo diferentes das do mundo empírico em que está imerso. Assim, é por meio das vozes que compreendemos os posicionamentos (ponto de vista) do agente produtor do texto no mundo representado, construído em um dado texto.

Bronckart (2008), em ocasião do III Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, realizado em Belo Horizonte, em 2008²¹, propõe uma mudança organizacional no quadro, inicialmente mostrado na obra “Atividade de linguagem, textos e discursos”, cuja primeira edição brasileira data de 1999²². Em linhas gerais, a coesão verbal passou a fazer parte da infraestrutura, dentro do quadro dos tipos de discurso, que pertencem à ordem da organização discursiva, conforme apresentaremos a seguir.

De modo geral, o folhado textual continua sendo composto por três estratos sobrepostos e quanto a isso não é observada mudança alguma. Porém, ao tratar sobre a infraestrutura, consoante dissemos, são distinguidos dois componentes, em que um se relaciona ao conteúdo temático mobilizado e a sua organização linear, enquanto o outro se relaciona aos tipos de discurso e as suas articulações no texto. Como verificamos, os tipos de discurso seria agora uma categoria pertencente a uma subcategoria da infraestrutura geral dos textos, que diz respeito à organização discursiva. A organização temática é, assim, composta por três elementos, quais sejam: temática – que está relacionada com o universo semântico e com temas trazidos a um texto; agonística – que é o tema real de um texto, para além de seus aspectos visíveis; planificação – diz respeito à tática de disposição linear dos temas reportados. Em seguida, temos a organização discursiva, que é composta pelos tipos de discurso e pelas suas possíveis articulações, as quais se mostram fulcrais para se analisar um texto em seu nível mais profundo.

A mudança maior nesse novo modelo se localiza no estrato dos mecanismos de textualização, os quais conferem a coerência temática ao texto, pois antes, conforme citado anteriormente, esse estrato era composto pela conexão, coesão nominal e pela coesão verbal. Nesse novo entendimento, a coesão verbal passa a fazer parte dos tipos de discurso que, por sua vez, localizam-se na infraestrutura geral, o que acreditamos ser mais coerente,

²¹ BRONCKART, J. P. Aux frontières de l’interactionnisme socio-discursif: enjeux linguistiques, didactiques et psychologiques. III Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: encurtador.com.br/cehoJ. Acesso em: 15 de jan. de 2020.

²² Utilizamos nesta pesquisa a edição de 2012.

considerando que os tipos de discurso são, notadamente, observáveis na materialidade textual por meio do sistema verbal da língua. Assim, os mecanismos de textualização nessa proposta atualizada são compostos somente pela conexão e pela coesão nominal.

Por fim, com vistas a manter a coerência pragmática, o último nível do folhado textual, que são os mecanismos enunciativos, é composto pelo foco enunciativo, pelas vozes e ponto de vista e pelas atribuições modais. Nesse último estrato não se observa uma mudança estrutural, dado que as categorias das vozes e das modalizações continuam por dar sentido ao posicionamento enunciativo, conforme proposta inicial. O quadro seguinte ilustra a proposta²³.

Quadro 1 – Os três estratos do folhado textual

Infraestrutura	Mecanismos de textualização	Mecanismos de responsabilidade enunciativa
<i>Organização temática</i> <i>Temática</i> <i>Agonística</i> <i>Planificação</i>	<i>Conexão</i> <i>Coesão nominal</i>	<i>Foco enunciativo</i> <i>Vozes e ponto de vista</i> <i>Atribuições modais</i>
<i>Organização discursiva</i> <i>Tipos de discurso</i> <i>Modos de articulação</i>		

Fonte: Bronckart (2008).

Ao centrarmos foco nos mecanismos enunciativos (ou de responsabilidade enunciativa), estes, como observamos, contribuem para a coerência pragmática do texto e, por assim ser, estão relacionados ao contexto de interação e as relações sociais estipuladas no trato comunicativo. Nesse entendimento, o ponto de vista pode ser assumido a partir das modalizações (atribuições modais) e, unido às vozes, imprimem as marcas de autoria no texto e é sobre tal aspecto que pretendemos avançar nas discussões. Ao assumir a autoria no texto argumentativo o agente-produtor consegue desenvolver de modo mais fluido a sua argumentação, bem como imprime respaldo persuasivo na construção do texto.

2.3.1 Posicionamento enunciativo: as vozes e as modalizações na construção da autoria

Ao tratarmos dos mecanismos enunciativos, ganha destaque o papel dirigido ao posicionamento enunciativo assumido pelo agente-produtor do texto. Nesse sentido,

²³ O texto original da conferência, conforme citação na página anterior, está em francês, para tanto, foi feita uma tradução livre na elaboração do referido quadro.

conjecturamos que as vozes e as modalizações são categorias linguístico-discursivas fundamentais para que sejam identificadas as marcas de autoria em um texto, de qualquer natureza e, de modo particular a que nos interessa, naquele dissertativo-argumentativo como o são as tipologias por nós analisadas, assim sendo, elas contribuem para a assunção do ponto de vista necessário para a defesa da tese, através das quais se articulam os argumentos. Desse modo é importante constatar o modo por meio do qual os alunos, na condição de agentes-produtores de textos, posicionam-se frente a um determinado tema, em geral, polêmico. Nessa compreensão, entendemos, ainda, que não só as categorias das vozes e das modalizações dão conta da impressão de autoria dada ao texto empírico, pois essa tessitura discursiva se dá, também, a partir dos tipos de discurso mobilizados no texto, bem como por repertórios outros que são mobilizados a partir do conteúdo temático. Desse modo, entendemos que a autoria que o autor empírico imprime ao seu texto passa por um percurso “linguístico-discursivo” nesses termos e, nesse entendimento, estamos alinhados com a posição teórica assumida junto ao ISD, bem como com aquela assumida por Possenti (2002) – teórico base no trato da autoria, conforme trabalhos em torno da Redação do Enem (MATA, 2017; COSTA e GUEDES, 2017), o qual está alinhado à perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa, que a entende atrelada à noção de polifonia, estilo e posicionamento enunciativo, bem como entende uma perspectiva de sujeito-autor que age e atua no meio social através da linguagem.

Assim, ao articularmos o conceito de indícios/marcas de autoria de Possenti (2002), com o posicionamento enunciativo articulado a partir das vozes e das modalizações, conforme Bronckart (2012), vislumbramos as possíveis relações teóricas em torno do tema. Continuamos uma discussão em torno da autoria em capítulo posterior (cf. capítulo 5), nesse sentido, pretendemos, neste momento, aproximar os dois posicionamentos teóricos, sem maiores aprofundamentos.

Retomando Possenti (2002), segundo o autor, para que o texto tenha autoria, não basta que ele satisfaça exigências de ordem gramatical. Também não lhe basta atender exigências de ordem textual. Conforme Possenti (*Op. Cit.*) para um texto ser considerado de qualidade, autoral, é necessário densidade, caracterização mínima de objetos e lugares, relação com elementos de cultura e outros discursos com crenças correntes. É preciso, assim, o mínimo de conhecimento enciclopédico, “de conhecimento de mundo, de outros discursos, de memória social, traços capazes de dar congruências aos fatos narrados” (POSSENTI, 2002, p. 109). Nessa compreensão, para Possenti (2002), alguém se torna, de fato, autor, quando assume fundamentalmente algumas atitudes diante de sua produção textual, quais sejam: 1)

dar voz a outros enunciadores; 2) manter distância em relação ao próprio texto e; 3) evitar a mesmice. Dentro desses três aspectos apresentados pelo estudioso, interessa-nos, particularmente neste primeiro momento, os dois primeiros que, a nosso ver, podem ser articulados com a construção teórica que temos de posicionamento enunciativo e articulação das vozes e das modalizações no texto. No entanto, ressaltamos, conforme dito anteriormente, essa articulação também se fará de forma mais plena com a mobilização dos tipos de discurso e a devida articulação dos mundos discursivos.

Sob esse viés, Bronckart (2012) afirma que os tipos de discurso são formas linguísticas, identificáveis nos textos, e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos e, ainda, que esses tipos são articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional. Com isso, a articulação dos mundos e dos tipos psicológicos leva a oposição entre a ordem do NARRAR e a ordem do EXPOR, por um lado; e a oposição entre implicação e autonomia, do outro. Assim, o cruzamento dessas duas distinções permite a definição de quatro mundos discursivos, a citá-los: a) mundo do EXPOR implicado – discurso interativo; b) mundo do EXPOR autônomo – discurso teórico; c) mundo do NARRAR implicado – relato interativo e; d) mundo do NARRAR autônomo – narração.

Nesse contexto, em uma tentativa de aproximar os dois teóricos, entendemos que o primeiro e o segundo critério apontados por Possenti (2002) se articulam com o mundo do expor autônomo, ou seja, a construção, no texto, do discurso teórico que, ao passo que aciona outros enunciadores, visto estar situado nas coordenadas gerais do mundo do EXPOR, também provoca distanciamento do próprio texto em relação ao ato de produção, conferindo ao texto autonomia – no caso particular de textos que possuem uma tipologia predominantemente argumentativa, com características textuais-discursivas que lhes são próprias, conforme o caso da Redação do Enem, por exemplo. Isso ao considerarmos o plano linguístico, primeiramente apontado por Possenti (2002). Do ponto de vista discursivo, é que acionamos o posicionamento enunciativo, orquestrado a partir das vozes e das modalizações, conferindo ao texto, como já sabido, a sua coerência pragmática.

O terceiro ponto apresentado por Possenti (2002), qual seja: evitar mesmice; em nosso entendimento está diretamente relacionado ao conteúdo temático (ou referente) daquilo que será mobilizado no texto escrito, que, articulando com o Enem e suas competências avaliativas, está relacionado ao repertório sociocultural (Competência 2) do aluno e, mais que isso, com sua capacidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar as informações, fatos e opiniões a fim de construir argumentos que sustentem o seu ponto de vista

(Competência 3). Nesse entendimento, as competências avaliativas do Enem, sobretudo a segunda, a terceira e a quinta, alinham-se a uma perspectiva claramente discursiva da linguagem e, ao mesmo tempo, dialógica. Assim sendo, a articulação dos tipos de discurso, a orquestração das vozes e das modalizações e o conteúdo temático são elementos textuais discursivos que podem dar pistas que garantam o estilo singular e ao mesmo tempo dialógico da autoria em um texto – pensando na perspectiva avaliativa do Enem. A partir da articulação das categorias feita acima, expomos no quadro síntese, a fim de tornar mais didática a exposição.

Quadro 2 – Configuração textual-discursiva da autoria em textos escolares

Possenti (2002)	Bronckart (2012)	Garcez e Corrêa (2017) - Competências Avaliativas do ENEM (1 A 5)
Dar voz a outros enunciadores;	Mundo do EXPOR; vozes e modalizações;	COMP. III e V
Manter distância em relação ao próprio texto;	Autonomia em relação ao ato de produção; vozes e modalizações;	COMP. III e V
Evitar mesmice.	Conteúdo temático ou referente.	COMP. II, III e V

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos notar no quadro acima, a questão da configuração da autoria nos textos modelo Enem está mais relacionada às competências II, III e V. Esse fato não implica em que as outras competências não se situem no plano da autoria, pelo contrário, o conjunto textual em sua completude confere autoria ao texto. Porém, as competências acima evidenciadas estão mais relacionadas ao conteúdo temático e ao plano geral dos textos produzidos, o que lhes atribuem maior responsabilidade e relação no que tange à configuração da autoria. A nosso ver, são nessas competências em que o agir argumentativo dos alunos na produção da Redação do Enem se tornará mais evidente, visto que as competências I e IV estão mais relacionadas às normas ortográficas e/o gramaticais de articulação do texto e de suas partes (cf. capítulo 4, 5 e 6).

Feitas as devidas articulações, cumpre tratarmos sobre as vozes e, por fim, sobre as modalizações, enquanto categorias linguístico-discursivas fundamentais para nossa pesquisa.

No que tange às vozes, conforme Bronckart (2012), elas podem ser agrupadas em um texto em três subconjuntos: 1) a voz do autor empírico; 2) as vozes sociais e, por fim, 3)

as vozes de personagens. Essas vozes, em qualquer dos subconjuntos, podem estar implícitas, o que não permite sua tradução por marcas linguísticas específicas, sendo possível sua apreensão por meio de inferência de leitura. No entanto, por outro lado, elas podem ser explicitadas por formas pronominais, por sintagmas nominais ou por segmentos de frases.

Entendemos que o estudo e aprendizado sobre o gerenciamento das vozes é de singular importância para o aluno, pois lhe permitirá se tornar autor de seu próprio texto, imprimindo em sua produção, marcas de autoria, ou seja, avaliações, julgamento e opiniões construídas a partir de sua experiência de sujeito no mundo. Nesse sentido, uma vez agente – produtor da ação de linguagem que se concretiza no texto empírico - o estudante passa a decidir o conteúdo temático que será semiotizado, seu modelo de gênero e as devidas adaptações às diferentes situações de comunicação. Dito isso, os mecanismos enunciativos possuem papel formidável no processo de apropriação do gênero e, infelizmente, em concordância com Bandeira (2018) - que trabalhou o gênero Conto no desenvolvimento das capacidades para a leitura, elegendo, dentre outras, as categorias das vozes e das modalizações como categorias analíticas e didáticas - acreditamos que eles são, de certo modo, negligenciados no ensino. Por outro lado, não basta que sejam apontadas tais categorias, pois é necessário um trabalho em torno da leitura e certo posicionamento crítico em torno das mais variadas informações, a fim de assumir um ponto de vista crítico e polissêmico em torno do tema tratado. Assim, o ensino de produção textual passa, necessariamente, por um ensino voltado para a leitura crítica de textos diversos.

Nesses termos, para que o aluno na qualidade de produtor de texto empreenda uma ação de linguagem é necessário mobilizar um conjunto amplo de conhecimentos que possuem subconjuntos outros de representações, que estão relacionadas ao contexto físico e ao contexto social de sua intervenção no mundo, ao conteúdo temático subscrito e ao próprio estatuto de agente. No entanto, essas representações possuem mão de via dupla, vez que na medida em que nos constituímos como autores responsáveis pelo que é dito a partir do enunciado, nossas proposições são constituídas na interação com ações e discursos dos outros, assim, sempre carregam traços de alteridade, visto que sempre um discurso se baseia em outro discurso na construção dialógica da linguagem, nos termos de Bakhtin (2003). Desse modo, as representações disponíveis no autor sempre integram as representações do outro, constituindo-se como ações interativas.

De acordo com o que alude Bronckart (2012), o confronto entre as representações pessoais do sujeito com aquelas dos outros não se efetua tão somente no espaço mental e subjetivo do autor. Com isso, existe um espaço comum e coletivo, o que dá origem ao que se

chama de “mundos discursivos”. Esses espaços comuns e coletivos se relacionam à atividade de linguagem, que se baseia na criação de mundos virtuais por sua própria natureza semiótica. Nessa conjectura teórica, temos de um lado o *mundo real*, representado pelos agentes humanos – mundo do autor empírico; e do outro, o *mundo criado* pela linguagem – *mundo discursivo*. Assim, é no mundo discursivo que se processam as operações de responsabilidade enunciativa, ainda que todas as representações mobilizadas pelo autor na hora de acionar uma ação de linguagem estejam localizadas no mundo do autor empírico. Na perspectiva citada, a voz do autor é apagada e substituída pela voz do *textualizador*. Esta, por sua vez, configura-se como voz “neutra”, que pode se apresentar como *narrador*, quando o discurso mobilizado for da ordem do *NARRAR*, e *expositor*, quando da ordem do *EXPOR*.

No entanto, denota Bronckart (2012), é na instância geral, ou seja – coletiva, que se processa o gerenciamento das vozes enunciativas que se fazem presentes no discurso. Diante disso, define o autor: “as vozes são as entidades que assumem (ou as quais são atribuídas) a responsabilidade sobre o que é dito (enunciado), ou seja, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer”. Portanto, passamos então a expor os subconjuntos das vozes os quais mencionamos acima. **Vozes de personagens** – são as vozes precedentes de seres humanos, ou de entidades humanizadas, que passam a ser implicados na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou nas ações que constituem o conteúdo temático; **Vozes sociais** – são aquelas procedentes de personagens, grupos ou instituições que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento textual, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de algum aspecto do conteúdo; **Voz do autor** – é aquela que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém para comentar ou avaliar certos aspectos do que é enunciado.

Por fim, Bronckart (2012) faz lembrar que, em geral, um texto é polifônico quando se fazem ouvir várias vozes distintas, podendo ser vozes distintas de um mesmo estatuto ou de estatutos diferentes. Nesse entendimento, intentamos asseverar que aquilo que atribuí a um texto uma configuração autoral e de bastante qualidade é a capacidade de orquestrar as várias vozes no texto, de modo a não “assujeitar” a voz do autor, mas de ponderar seu uso em relação ao conteúdo temático e à orquestração das vozes. Nesse sentido, quanto mais polifônico for o texto, maior a capacidade argumentativa do agente-produtor.

As modalizações constituem avaliações sobre algum aspecto do conteúdo temático. Para Bronckart (2012), elas se dividem em quatro subconjuntos, os quais apresentamos a seguir: 1) **modalizações lógicas** – consistem em julgamentos sobre o valor de verdade dos enunciados e, assim, são tidas como certas, possíveis, impossíveis, prováveis,

improváveis; 2) **modalizações deônticas** – avaliam o que é dito à luz dos valores sociais, entendidos como socialmente aceitos, proibidos, desejáveis etc.; 3) **modalizações apreciativas** – traduzem uma avaliação mais subjetiva, apresentando os fatos na perspectiva da instância que as avalia – centrada no *eu* colocado no discurso; 4) **modalizações pragmáticas** – estão relacionadas ao julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente – relaciona-se à capacidade de ação, à intenção e às razões.

Para Bronckart (2012), o papel das modalizações é agir sobre o conteúdo temático, assim sendo, elas contribuem para que seja estabelecida a sua coerência, orientando o interlocutor sobre tal conteúdo. Por sua vez, as modalizações traduzem os diversos comentários e avaliações formulados a partir de qualquer elemento do conteúdo temático. Para Adam (2011), a modalização enunciativa funciona como estratégia argumentativa, pois a atribuição de valores ilocucionários no enunciado e as possibilidades performativas são possibilitadas pela mobilização de recursos linguísticos. De tal sorte, pontua Adam (2011), “a modalização enunciativa, trabalhada em profundidade pela argumentação, explica a extrema diversidade de realização desse valor ilocucionário nos enunciados”.

Sobre o grupo de modalizações apresentadas acima, é válido ainda citar os trabalhos de Ecaterina Bulea e Isabelle Frisalon (BULEA E FRISTALON, 2004; BULEA, 2010), nos quais as autoras renomeiam as *modalizações lógicas* para *epistemológicas*, além de acrescentar ao grupo as chamadas *modalizações psicológicas*, que por assim serem definidas, estão relacionadas a operações psicológicas – ou seja – denotam processos mentais.

No mais, é válido asseverar que o estudo sobre as modalizações não é novo, como aponta Bernardino (2015), contanto, não nos cabe recobrir todo o seu histórico neste momento, mas compreendemos aquelas apontadas no quadro do ISD como ponto de partida fulcral para o desenvolvimento de nossas análises, o que, eventualmente, poderá depreender maiores discussões teóricas em torno da categoria ora descrita. Ademais, outros autores, tais como Adam (2011), tratam sobre a responsabilidade enunciativa e apresentam categorias linguísticas de análise desse elemento, no entanto, aqui queremos particularizar as categorias com as quais pretendemos trabalhar durante a pesquisa, ficando as demais teorias para discussões de cunho teórico em partes específicas da escrita da Tese (cf. capítulo 5).

2.4 Síntese do capítulo

O presente capítulo teve como objetivo principal apresentar um panorama epistemológico do ISD, desde sua origem, como fora claramente apontado por Bronckart (2006). No mais, discutir em torno dos conceitos filosóficos apontados pelo Interacionismo Social, de Vygotsky, como teoria basilar fundante na construção geral desse movimento, que tem como foco o desenvolvimento do humano na/pela linguagem. Nesse contexto, Bronckart (*Op. Cit.*) percorre um caminho através do qual colhe perspectivas teóricas e filosóficas a fim de construir a própria epistemologia do ISD, destacando o papel fundamental que a linguagem ocupa nesse cenário sociointeracional. Nessa compreensão, esclarecemos nossa opção em ter como teoria base o ISD, por sua característica transdisciplinar e produtiva na grande área da Linguística Aplicada, sobretudo na vertente a qual nos filiamos que toca ao ensino e aprendizagem de língua materna, fortemente influenciada pelos estudos desenvolvidos, sobretudo, por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly.

Neste capítulo, além das bases epistemológicas do ISD, foi-nos igualmente importante a exposição e discussão em torno da arquitetura textual, sobretudo no que concerne ao contexto de produção, que também será discutida no capítulo seguinte (cf. capítulo 3), bem como veio à tona uma ampla discussão em torno dos mecanismo enunciativos e sua articulação teórica com Bakhtin (2003), Adam (2011) e Possenti (2002), alinhados e coerentes com os trabalhos que versam sobre a Redação do Enem, em especial, em torno do conceito de autoria (MATA, 2017; COSTA e GUEDES, 2017), que será retomado (cf. capítulo 5). Nesse contexto, defendemos que as categorias do ISD, das vozes e das modalizações, trazem consigo conceitos fundamentais daquilo que entendemos como marcas linguístico-enunciativas de autoria no texto, e seu estudo, advogamos, é fundamental para que possamos pensar na coerência pragmática do texto, com base no posicionamento enunciativo assumido pelo agente-produtor.

Portanto, com este capítulo, iniciamos a parte referente às discussões e articulações teórica da Tese e, no capítulo seguinte, avançamos com a parte contextual da pesquisa e da escola enquanto lugar de produção textual privilegiado, cujos dados referentes às avaliações externas comporão argumentos quando da análise e discussão desses.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA: SITUANDO O ESPAÇO DE PRODUÇÃO ESCOLAR

“Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico.” (GERALDI, 1999, p. 16).

Este capítulo tem o intuito maior de situar o leitor em nosso contexto de pesquisa, desde o aspecto mais amplo até o espaço de sala de aula, em que ocorreram de modo mais efetivo as intervenções didáticas na prática de produção textual. Dessa maneira, o capítulo sintetiza aspectos já relevados na *Introdução* ou no *Percurso Metodológico*, por isso não preza por ser demasiado longo, mas também não intui incorrer de repetições, ao contrário, entendemos como fundamental explorarmos o contexto da pesquisa que, de igual modo, é também o contexto de produção dos textos escolares que tomamos para análise. Assim, os dados colhidos mostram a situação da escola de modo situado, mas aponta para uma problemática que não é apenas local, mas se estende por todo o território nacional, que diz respeito à proficiência, de grande parte dos alunos das escolas públicas, em relação aos saberes que envolvem a língua portuguesa. Chamamos, assim, a atenção, neste capítulo, para um problema de ordem nacional e que, pretenciosamente, destacamos na escola acolhedora de nossa pesquisa.

Reiteramos que, eventualmente, esses dados poderão ser apontados em outros momentos, como legitimação de algumas posições teóricas e metodológicas assumidas, bem como na condição de argumentos fatídicos em flagrantes problemas no uso da língua em sua modalidade escrita padrão formal, conforme exigência do gênero textual em estudo – a Redação do Enem – e que, eventualmnete, foram salientes ao longo das produções textuais realizadas em ocasião da sequência didática. Os dados apontados são ainda importantes pontos de caracterização da escola no que diz respeito aos resultados obtidos por ela, frente às avaliações de larga escala, o que aponta a necessária política pública, a fim de dirimir problemas que tocam, essencialmente, ao aspecto instrutivo e de aprendizagem em torno da língua materna.

Por fim, acentuamos que ao denominar de “escola acolhedora” a instituição escolar em que éramos, ao mesmo tempo, professores e pesquisadores, não estamos, assim, dizendo que a escola é acolhedora por que lá os alunos se sentem bem, ou a evasão é pequena,

ou qualquer outra interpretação dessa natureza, visto que definir esse aspecto não é nosso objetivo. Estamos, portanto, optando por uma nomenclatura, a nosso ver, mais adequada para o nosso contexto de pesquisa, em vez do termo “escola-campo”, por exemplo. Dito isso, cabe, problematizar em relação ao aspecto acolhedor que muitas escolas constroem em torno da pesquisa: será que a escola acolhe, de fato, como deveria o pesquisador e a pesquisa? Quanto ao pesquisador: será que ele dá o retorno necessário dos resultados da pesquisa desenvolvida aos interessados da escola? Ou apenas se utiliza do espaço e, realizada a intervenção, retira-se sem dar retorno algum do que fora empreendido? Esses questionamentos se fazem bastante necessários.

3.1 A escola acolhedora da pesquisa: o espaço de produção de textos escolares

Inicialmente, justificamos nossa escolha pelo termo “escola acolhedora” - assim como o fez Gurgel (2018) - em vez de “escola-campo”, por exemplo, como se vê em outros trabalhos (PEIXOTO, 2014; CALABRIA, 2016), pelo caráter afetivo e de receptividade que o termo “acolhedora” transfere ao ambiente escolar. Compreender a escola sob a égide daquela que abre as portas, os documentos e a sala de aula para pesquisa é, a nosso ver, mais valoroso que tê-la meramente como um campo de atuação científica. Além de que, tal escolha terminológica decorre da importância do retorno que esperamos dar à escola, sobretudo, quanto aos resultados obtidos por meio dos estudos lá desenvolvidos, para que toda a comunidade escolar possa vislumbrar o processo do qual também fizeram parte – o que caracteriza, ainda, nosso método de pesquisa qualitativa já citado acima. Assim, a escola é acolhedora não apenas por acolher o ensino, o aluno, os funcionários, mas por também, de forma espontânea e tranquila, acolher a pesquisa que desenvolvemos nesse espaço escolar. Sabemos o quão importante é o apoio da gestão escolar e de alguns colegas professores durante a execução das atividades de pesquisa e, assim, compreendemo-la.

Moita Lopes (1996), ao se referir às tendências atuais da pesquisa na área de ensino e de aprendizagem de línguas no Brasil, observa o grande número de investigações que acontecem no próprio ambiente de sala de aula e relata ainda o fato de os próprios professores estarem gerando discussões em foros de discussão e em diversos congressos, o que, segundo o autor, contribui para gerar teorias sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse mesmo entendimento, Lima e Lima (2014) asseveram o necessário destaque que deve ser dado às escolas públicas que, em muito, têm contribuído com a pesquisa na área ensino de

línguas, seja língua estrangeira (LE), seja língua materna, sendo, ao mesmo tempo, espaço de aprendizagem e de investigação científica.

Bronckart (2012), ao tratar sobre a situação de ação de linguagem, confere a ela as propriedades dos mundos formais, as quais são física, social e subjetiva, e que podem exercer influência sobre a produção textual. Desse modo, o autor diferencia a situação de ação de linguagem externa, daquela situação de ação de linguagem interna ou efetiva. Como notamos, a primeira pode ser acessada por um observador e facilmente descrita por ele. Já a segunda está relacionada à subjetividade do agente produtor e diz respeito às suas representações sobre esses mundos, tais como foram por ele, em sua particularidade, interiorizadas.

Nesse entendimento, Bronckart (2012) afirma que para se produzir um texto, o agente deve mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos e tais mobilizações se efetivam a partir de duas direções distintas. Com isso, as representações sobre os três mundos são requeridas como contexto da produção textual e, de outro lado, as representações sobre os três mundos são requeridas como conteúdo temático ou referente.

Nesse primeiro momento, interessa-nos falar sobre o contexto de produção em seu aspecto mais imediato e primeiro parâmetro apontado por Bronckart (2012), qual seja, o lugar de produção. Para o teórico, o lugar de produção constitui o lugar físico em que o texto é produzido. Esse primeiro parâmetro está situado em um primeiro plano, que resulta de um comportamento verbal concreto, situado nas coordenadas do tempo e do espaço. No segundo plano, a produção de qualquer texto se inscreve no quadro de sua formação social, que diz respeito à interação comunicativa que, por sua vez, implica o mundo social (não físico, como o primeiro plano apontado) e o mundo subjetivo (imagem que o agente constrói de si ao agir por meio da linguagem). Tal mundo sociosubjetivo, assim como o físico, pode ser decomposto em quatro parâmetros, dos quais, nesse momento, interessa-nos o primeiro deles, qual seja, o lugar social. O lugar social, por sua vez, aponta para o quadro da formação social, da instituição ou do modo de interação em que o texto é produzido.

Assim, como se trata de textos escolares aqueles que nos interessam nesta pesquisa, depreendemos disso que o lugar de produção desses alunos foi a escola e, de modo mais preciso, o espaço da sala de aula, que compõe ainda o seu lugar social e a característica de um texto, de certo modo, institucionalizado. Disso importa apresentarmos a escola acolhedora em que se desenvolveu a pesquisa e o universo com o qual tratamos durante a fase de intervenção desta contribuição científica.

A fim de termos acesso a esses dados, convocamos o Projeto Político Pedagógico (PPP)²⁴ da referida instituição de ensino e, a partir dele e de informações colhidas no sítio da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC)²⁵, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)²⁶, da Universidade Federal de Juiz de Fora e, especificamente, do sítio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE)²⁷. Os dados oficiais da escola foram disponibilizados, de modo oficial, pela Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas, da própria Secretaria da Educação (SEDUC), por meio de pedido formal realizado no campo referente do próprio sítio da secretaria²⁸. Esses dados nos ajudam a contextualizar o ambiente escolar e a situação de ensino em que se encontra a instituição. Em consonância com Baptista (2014), segundo a qual os Projetos Pedagógicos oferecem mais dados a respeito de como se estruturam os cursos universitários, em nosso caso, não muito distante, os PPP oferecem um conjunto de informações necessárias sobre a estrutura organizacional da escola, seu espaço físico, missão, caracterização da comunidade, bem como as modalidades de ensino oferecidas, o que atesta uma documentação de suma importância para o conhecimento sobre a escola.

Ainda sobre o PPP de uma escola, é válido retomar o que assevera Veiga (2000), segundo a qual, trata-se de uma construção coletiva, o que denota seu papel democrático dentro do espaço escolar. Conforme a autora, a escola é o lugar de concepção, de realização e de avaliação de seu projeto educativo, vez que precisa organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos e na comunidade em que se está inserida. Por fim, Veiga (2000) ao conceituar o PPP, advoga que, ao construí-lo, deve-se ter em mente um plano para o futuro, a intenção daquilo que se quer obter, buscando o possível com o fito de alcançar o projeto pensado. Com isso, o projeto a que se pretende supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. No mais, Veiga (2000) esclarece que o PPP não deve cumprir apenas exigências burocráticas, ser encaminhado às instâncias superiores e, em seguida ser arquivado, pois ele dever ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos aqueles que se envolvem com o processo educativo da escola. Visto dessa maneira, entendemos o PPP como um documento fundamental de acesso aos dados contextuais de nossa escola acolhedora e fonte

²⁴ O Projeto Político Pedagógico da EEFM Edite Alcântara Mota, na ocasião, encontrava-se na Secretaria da escola, em versão impressa, a qual tivemos acesso para leitura e extração das informações. Não tivemos informações quanto a uma possível versão online, pois até então, não havia.

²⁵ SEDUC. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 06 de fev. de 2020.

²⁶ CAEd. Disponível em: <http://www.caed.ufjf.br/>. Acesso em: 06 de fev. de 2020.

²⁷ SPAECE. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/>. Acesso em: 06 de fev. de 2020.

²⁸ Dados Seduc. Disponível em: <http://atendimentodados.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 02 de mar. De 2020.

legitimada de informações do contexto social, político e geográfico em que se inserem a escola e, conseqüentemente, o público que dela faz parte, o qual passamos a expor.

A escola acolhedora de nossa pesquisa, em que também atuávamos como professor efetivo da rede pública estadual de ensino, chamava-se Escola de Ensino Fundamental e Médio Edite Alcântara Mota, localizada à Rua Fidelquina Mendes, s/n, no distrito de Pecém, município de São Gonçalo do Amarante, sendo patrimônio do Governo do Estado do Ceará e tendo sido fundada em 1964, por Adelino Alcântara Filho. Desse modo, observamos que a escola não pertence à Grande Fortaleza, mas se localiza à Zona Metropolitana dessa grande cidade brasileira, o que lhe atribui alguns problemas sociais e geográficos.

Conforme o PPP da escola, somente em 1999 foi implantado o Ensino Médio na instituição, o que foi somente reconhecido, em 2001, pelo Conselho de Educação do Estado do Ceará, sob o parecer 170/2001, de 20/03/2001²⁹. Além do Ensino Médio, com a oferta das turmas do Projeto Tempo de Avançar e da Educação de Jovens e Adultos, a escola ampliou suas possibilidades de oferta, bem como aumentou seu corpo discente. A isso, foi adicionada a melhoria dos recursos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e das melhorias físicas prediais para um bom atendimento da comunidade escolar.

Estruturalmente, a escola funciona nos turnos matutinos e vespertinos e possui: 09 (nove) salas de aula, com grandes janelas abertas e equipadas com ventiladores; 01 (uma) sala de apoio pedagógico; 01 (uma) sala do Grêmio Estudantil; 01 (uma) sala de Professores; 01 (uma) sala de Coordenação; 01 (uma) sala de Direção; 01 (uma) Secretaria Escolar; 01 (um) Laboratório de Informática (LEI); 01 (um) Laboratório de Ciências; 01 (um) Centro de Multimeios; 01 (uma) sala de vídeo/Auditório (com estrutura normal de sala de aula, porém forrada com PVC e climatizada com ares condicionados); 01 (uma) cozinha/cantina; 01 (um) pátio coberto (funcionava como refeitório); 01 (uma) quadra poliesportiva coberta (na ocasião, em processo de reforma); 02 (dois) banheiros para deficientes; 06 (seis) banheiros para alunos; 04 (quatro) banheiros para professores e funcionários. A escola acolhedora é circundada por um grande terreno, parte do qual deveria funcionar como sendo o estacionamento da escola, porém nunca ou quase nunca utilizado pelos funcionários, e um jardim de frente. As figuras abaixo ilustram alguns desses espaços essenciais.

²⁹ CEE. Pareceres de 2001. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/download/pareceres-2001/>. Acesso em: 06 de fev. de 2020.

Figura 1 – Entrada da EEFM Edite Alcântara Mota



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 2 – Área interna da EEFM Edite Alcântara Mota



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 3 – Corredor de salas e Ginásio Poliesportivo da EEFM Edite Alcântara Mota



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 4 – Ambiente de sala de aula em que se desenvolveu a pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Como notamos, a escola acolhedora conta com um amplo espaço para a prática pedagógica, com alguns ajustes que carecem de atenção na estrutura das salas de aula, no que diz respeito à acústica, à iluminação e aos adequados instrumentos didáticos.

Quanto à caracterização da comunidade da qual faz parte a escola acolhedora, consoante o PPP, a escola está situada no distrito do Pecém, no bairro Planalto do Pecém. O referido bairro é considerado área de risco e é também onde reside cerca de 40% dos alunos. A grande maioria vem das localidades da circunvizinhança, inclusive do município de Caucaia (também da Zona Metropolitana de Fortaleza). Trata-se dos alunos provenientes de Matões, Caucaia-CE, que denota a grande maioria desses alunos. Para tanto, boa parte deles dependia dos transportes escolares ou, quando possível, do transporte público municipal, efetuando o necessário pagamento da passagem que, apesar de pagarem meia por serem estudantes, ficaria um tanto quanto custoso para o orçamento familiar, o que acarreta em maciça ausência escolar quando da falta do transporte escolar próprio, por questões técnicas, por exemplo; ou quando do atraso do aluno que o fazia perder o horário do ônibus escolar, restando-lhe pagar a passagem nos coletivos municipais para, assim, chegar à escola.

De acordo com o PPP, o distrito em que se insere a escola vem sofrendo uma grande mudança em todos os aspectos devido ao funcionamento do Porto do Pecém, bem como com a construção do Complexo Industrial – uma boa discussão sobre esses aspectos sociais e geográficos é feita em Matos e Andrade (2018)³⁰, em que os autores discutem os impactos da atividade portuária do Pecém na atividade turística de uma praia vizinha, qual seja, a Taíba, a título de exemplificação. Em consequência disso, a cada dia chegam novas empresas e com elas centenas de novos trabalhadores, de diversas partes do Ceará, do Brasil e

³⁰ Matos, F. de O., & Andrade, B. L. S. de. (2018). Um olhar sobre os impactos da atividade portuária do Pecém no turismo da Praia da Taíba - CE / A look at the impacts of Pecém port activity in tourism in the Taíba Beach - CE. *Observatorium: Revista Eletrônica De Geografia*, 8(21).

do Mundo, que passam a conviver diariamente com a comunidade local, transformando seus hábitos e sua visão de mundo, além de que, fomenta a indústria sexual, a indústria das drogas ilícitas e disso, decorrem problemas de ordem social irremediáveis apenas no âmbito escolar.

Conforme o PPP, as consequências desse desenvolvimento industrial na escola são preocupantes e desafiadoras. É notório o crescimento urbano, o desenvolvimento do comércio local, a facilidade de conseguir emprego e a oportunidade de melhores condições de vida, mas, por outro lado, o tráfico e o uso de drogas, lícitas ou ilícitas, é cada vez mais frequente. O aumento do consumo de bebidas alcoólicas por menores de idade é cada vez mais corriqueiro, e a prostituição, sobretudo a infantil, cresce de forma vertiginosa. Com tais problemas, o aumento da gravidez na adolescência é constatado rotineiramente no ambiente escolar e, em decorrência disso, o abandono escolar é consequência quase que certa.

Com todo esse avanço industrial, é notório ainda o aumento gradativo da violência urbana no entorno da escola, sobretudo por ser uma área de risco e fortemente dominada pelo comando paralelo. É comum o caso de mortes geradas pela briga de território (contenda entre grupos criminosos em busca do domínio do tráfico em determinada área) ou mesmo pela dívida causada pelo consumo excessivo de entorpecentes. Nesse contexto, a comunidade escolar se encontra também prejudicada, pois são alunos, pais de alunos e familiares de funcionários que se tornam vítimas diretas desse descaso social. Isso sem precisar citar o caso de insegurança em torno da escola, o que vitimiza alunos, professores e funcionários com constantes assaltos, sejam no caminho “a pé” para a escola, seja dentro dos coletivos municipais.

Além de todos esses aspectos, o PPP cita como outro grande desafio da escola o enfrentamento da indisciplina que, na maioria dos casos, refere-se à ausência dos familiares na escola e seu devido acompanhamento na rotina escolar. Ao serem convocados os pais para as reuniões com os professores, é pouquíssimo o número de responsáveis e, quando constatado, verifica-se que estão presentes os responsáveis daqueles alunos entendidos como adequados no ambiente escolar, seja devido à nota, seja devido ao comportamento. Ou seja, os pais que precisavam estar presentes, infelizmente, não estão, o que faz perpetuar o problema. No entanto, outra realidade particular da escola acolhedora e de sua localização é que muitas famílias trabalham na indústria, não conseguem ir à escola devido ao horário de trabalho, bem como a imigração de alguns responsáveis que retornam a suas cidades e terminam por deixar seus filhos com parentes e/ou amigos para que eles concluam o ano letivo. Essa é uma realidade, infelizmente, muito notória no ambiente escolar e uma consequência, como dito, da realidade local.

Desse modo, a evasão escolar, o mal rendimento, a infrequência, a frequência improdutiva, a indisciplina, dentre outros fatores denotam o que alguns autores chamam de “fracasso escolar” (FREITAG,1980; MEKSENAS, 1998; ARROYO, 1991). Alguns deles atribuem o fracasso escolar a partir de fatores externos à escola, e outros defendem que tal fracasso é motivado por fatores internos. Como apresentado no PPP, são muitos os fatores externos que contribuem para os problemas pedagógicos enfrentados pela escola; no entanto, deve-se considerar que determinados fatores de ordem interna também contribuem para esse processo. Conforme Bourdieu (1998), para citar um exemplo, a escola não leva em consideração o capital cultural de cada aluno, o que conduz ao fracasso escolar desses discentes menos privilegiados socialmente. Fato é que a escola não pode ser responsabilizada por todos os problemas sociais em torno da educação e formação dos alunos. Há questões que estão para além da escola e dos professores. É válido ressaltar que, no que tange à Educação, a legislação (Lei nº 9.394/1996) deixa claro que é responsabilidade da família e do Estado a orientação da criança em seu percurso socioeducativo, o que não significa dizer que o Estado é apenas representado pela escola, tendo outras instituições que devem ser participípes nesse processo de orientação.

3.2 Taxas de rendimento da escola acolhedora da pesquisa: SAEB, SPAECE e ENEM

A fim de observarmos tais questões e como elas acabam por refletir nos dados obtidos a partir das avaliações externas, reunimos alguns dados obtidos a partir da SEDUC, conforme mencionamos acima. Situamos nosso arco temporal no período de 2017 a 2019 e justificamos a escolha desse recorte temporal. O ano de 2017 diz respeito ao ano anterior à realização efetiva de nossa pesquisa, e seus dados nos são importantes como forma de observarmos os resultados tidos em 2018. O ano seguinte, de 2018, foi o ano em que ocorreu, de fato, a parte de execução da pesquisa, com a realização das partes mais participativas da metodologia da pesquisa-ação, juntamente com a aplicação da sequência didática. Desse ano, é válido ainda esclarecer que ocorreram as eleições para Diretor Escolar e, com isso, a rotina da escola ficou um tanto quanto prejudicada, a fim de que fossem atendidos os devidos prazos para o processo eletivo. Por fim, o ano de 2019 se constitui como o ano pós-intervenção e, ainda, o ano que corresponde a escrita da tese e de consolidação dos dados, juntamente ao ano de 2020.

Para fins de coerência com nosso universo de pesquisa, relacionamos os dados referentes apenas ao terceiro ano do ensino médio, etapa final da educação básica e nível com

que trabalhamos durante a pesquisa. Desse modo, os dados que recuperamos junto à Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem, apontam-nos, dentre outros: o número de matrícula, aprovação, reprovação e abandono, os dados do SAEB de 2017 (único consolidado até a presente data), bem como os dados referentes ao SPAECE, no que tange à língua portuguesa.

Passamos a expô-los como forma de contextualizar a nossa escola acolhedora. Conforme Censo Escolar 2015-2019, elaborado pela SEDUC/COADE, no ano de 2017, havia 203 (duzentos e três) alunos matriculados no 3º ano do ensino médio. Em 2018, esse número subiu sem muita expressividade para 204 (duzentos e quatro) e, no ano seguinte, 2019, esse número foi para 237 (duzentos e trinta e sete). Como podemos observar, o número de matrículas foi aumentado ao longo dos anos, o que aponta para algo bastante positivo nas políticas públicas de acesso à educação e de acesso à escola.

Quanto aos números referentes à aprovação e reprovação interna e abandono, o Censo Escolar nos informa somente até o ano de 2018, visto que o de 2019 ainda não fora divulgado oficialmente, para tanto, expomos os anos de 2017 e 2018, os quais apontam, para o terceiro ano, a aprovação de 196 (cento e noventa e seis) alunos, em 2017, percentualmente, 96,6% de aprovação; em 2018, a aprovação foi de 193 (cento e noventa e três) alunos, ou 95,1% de aprovados. Como podemos verificar, o número de aprovados em 2017 foi maior que em 2018. Importante frisar que os dados referentes ao ano de 2018 se referem diretamente aos alunos que participaram de nossa pesquisa, sendo 2017 e 2019 apenas parâmetros de comparação.

Disso denotamos que, em 2017, o número de reprovados foi de 4 (quatro) alunos, ou 2,0%, enquanto em 2018, o número subiu para 10 (dez) alunos reprovados, ou 4,9% - a maior taxa de reprovação desde 2015. Por outro lado, no ano de 2018, não houve abandono escolar, ao passo que, em 2017, constatou-se 03 (três) abandonos, ou 1,5%. Desse modo, o ano de 2018 fechou com o menor número de abandono escolar do terceiro ano desde 2015, que apontou seu maior número (cinco abandonos).

Esses números nos mostram que é, considerando o número de matrículas, um número relativamente baixo o de abandonos e de reprovações na escola. É válido ainda reiterar, que um alto número de reprovações poderia resultar em um alto número de abandonos, dado o desestímulo para continuar que muitos poderiam sentir. No mais, considerando os quadros sociais que apontamos acima, é de se convir que, no “chão da escola” (entendida como a realidade do dia a dia escolar) muitos trabalhos em torno da

continuidade desses alunos devem ser realizados, pois os números não são, em todo, alarmantes, sobretudo quando se considera o contexto social da comunidade escolar.

No que se refere ao SAEB 2017 (Sistema de Avaliação da Educação Básica), avaliação de larga escala, feita em todo o território nacional, de responsabilidade do governo federal, que avalia a proficiência dos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio quanto às disciplinas de língua portuguesa e matemática, os últimos dados divulgados como oficiais pelo MEC são os da edição de 2017, dos quais nos utilizamos para fomentar a contextualização da escola acolhedora de nossa pesquisa.

O SAEB avalia os alunos em língua portuguesa em uma escala de proficiência que se distribuem em níveis, que vão desde o nível 0 até o nível 9 (os alunos do terceiro ano do ensino médio são avaliados do nível 0 ao 8). Esses níveis são agrupados em conceitos, a citar: insuficiente, básico e adequado. Desse modo, os alunos que se enquadram nos níveis de 0 a 3 são considerados INSUFICIENTE em língua portuguesa. Aqueles com níveis de 4 a 6 são considerados BÁSICO e, por fim, aqueles com níveis de 7 a 9 (até o nível 8 para o ensino médio) são considerados ADEQUADO.

A nível de Brasil, conforme os dados do SAEB de 2017, 70,9% dos alunos que fizeram a prova estão no nível INSUFICIENTE em língua portuguesa e esse dado nos é bastante alarmante. Desse percentual, 27,5% são apontados como de nível BÁSICO e, apenas 1,6% é ADEQUADO em língua portuguesa, conforme interpretação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Conforme as evidências produzidas no âmbito do SAEB 2017, os estudantes matriculados no ensino médio e que realizaram a prova daquele ano possuem, em média, o nível 2 de 9 em língua portuguesa. Esse dado é bastante assustador e alarmante para o cenário do ensino nacional. Dos estados do Nordeste, apenas Pernambuco possui a média igual ou superior à média nacional.

Comparado ao ano de 2015, o Ceará, Estado em que se situa nossa escola, alcançou níveis de proficiência maiores em 2017, mas esses níveis não o permitiram ficar igual ou superior à média nacional. Além disso, em relação aos ganhos de aprendizagem entre 2015 e 2017, apenas doze Estados agregaram mais pontos do que a média nacional, dentre os quais, destaca-se o Ceará, que em edição posterior, certamente, deve ter alcançado a média nacional ou ter sido superior a ela, pois verificamos, claramente, o seu avanço nas duas edições apresentadas.

As conclusões do SAEB 2017, dentre várias outras questões apresentadas, destacam uma que, a nosso ver, merece ser apontada, dada sua real emergência. Conforme os dados consolidados do SAEB 2017, após cerca de 12 anos de escolaridade, cerca de 70% dos

estudantes terminam a educação básica sem conseguir ler e entender um texto simples. Esse fator é, indiscutivelmente, preocupante. Os dados consolidados do SAEB 2017 apontam a BNCC como importante medida para reduzir as desigualdades educacionais, no entanto, questionamos se apenas a mudança do currículo, realmente, é a chave de mudança para esse triste cenário educacional brasileiro.

Visto de maneira nacional, observamos que a escola acolhedora em que se desenvolveu nossa pesquisa não está muito distante da triste realidade nacional. Nos resultados individuais, conforme INEP/SAEB 2017, havia 203 (duzentos e três) alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio, dos quais, apenas 196 (cento e noventa e seis) estiveram presentes no dia da prova, o que efetivou uma participação de 96,55% dos alunos matriculados naquela etapa do ensino. Ao considerarmos os níveis de proficiência em língua portuguesa de zero a oito, 42,11% dos alunos possuem nível 0 em língua portuguesa. Nenhum aluno possui o nível 7 ou 8 e apenas 1,58% dos anos possui o nível 6 – o mais alto alcançado pela escola. Nesse entendimento, a escola obteve uma média de 242,06 pontos em língua portuguesa, ou seja, na interpretação da Secretária da Educação Básica do Ministério da Educação, considerando a escala de proficiência em língua portuguesa, a escola obteve pontuação abaixo do básico, sendo considerada INSUFICIENTE em língua portuguesa.

A nível estadual, conforme já mencionamos anteriormente, acontece o SPAECE, cujos resultados também não destoam muito com a realidade escolar local. Os dados que nos foram apresentados pela SEDUC/COAVE/CEADE, apresentam os resultados da escola acolhedora desde 2012 a 2018, de modo oficial e público, e do ano de 2019 como resultado apenas preliminar, não oficializado. Para o SPAECE, os níveis de proficiência são conceituados em: muito crítico, crítico, intermediário e adequado e, desde 2012 até 2018, a escola foi classificada como CRÍTICA em língua portuguesa, no entanto, vem avançando desde então, a passos lentos, mas sem retrocesso. Em 2012, a proficiência média da escola foi de 230,8 pontos. Em 2017, essa pontuação foi de 253,7 pontos e, por fim, em 2018, ela foi de 257,7 pontos. Em 2017, o percentual de participação dos alunos foi de 99,0% (eram previstos 201, mas só compareceram 199 alunos). Já em 2018, o percentual de alunos foi de 97,5% (eram previstos 204, mas só compareceram 199 alunos).

Ao considerarmos a escala de proficiência de língua portuguesa para o SPAECE na edição de 2017, temos que: 26,1% eram MUITO CRÍTICO; 37,2% eram CRÍTICO; 32,7% eram INTERMEDIÁRIO e apenas 4,0% eram ditos como ADEQUADO.

Em 2018, esses números variaram um pouco, diminuiu-se o número de alunos MUITO CRÍTICO, mas estabilizou-se o número de alunos ADEQUADO, que continua baixo.

Assim, na edição de 2018: 24,1% eram MUITO CRÍTICO; 38,2% eram CRÍTICO; 33,7% eram entendidos como INTERMEDIÁRIO e, novamente, 4,0% vistos como ADEQUADO.

Conforme dados preliminares do SPAECE 2019, a taxa de participação na avaliação foi de 98,3% dos alunos (do total de 237 matriculados) e a proficiência em língua portuguesa subiu de 257,7 pontos para 268,8 pontos. No entanto, a escola continua a ser considerada de nível CRÍTICO em língua portuguesa. De modo preliminar, os resultados do SPAECE 2019 apontaram que: 17,4% dos alunos eram MUITO CRÍTICO; 36,5% eram CRÍTICO; 37,4% eram INTERMEDIÁRIO e, por fim; 8,7% eram considerados ADEQUADO. Verificamos, ao compararmos com os resultados oficiais de 2018, que houve visível avanço nos números, sobretudo no percentual de alunos que agora são considerados de nível ADEQUADO, que dobrou de um ano para o outro. No entanto, apesar do avanço que se tem obtido, a escola continua sendo considerada CRÍTICA, conforme a pontuação geral. A título de informação, a escola não é crítica apenas em língua portuguesa, ela segue com tal conceito também em matemática.

No que tange aos resultados do ENEM, a Secretaria da Educação, com base no Censo Escolar/INEP, informou-nos os dados referentes ao ano de 2017 e de 2018, relativos às taxas de rendimento que apresentam o número de alunos que fizeram o Enem, bem como a média das proficiências em Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos, Matemática e Redação. Delas, interessam-nos, prioritariamente, os dados referentes a Linguagens e Códigos e a Redação. Conforme os dados do Censo Escolar/INEP, na edição do Enem de 2017, os alunos obtiveram uma média de proficiência em Linguagens e Códigos de 454,68 pontos – do total de 1000; em Redação, essa média de proficiência foi ainda menor, de apenas 374,46 pontos – do total de 1000. No ano de 2018, esses números subiram um pouco mais, no entanto, um aumento inexpressível. Conforme os dados, 165 alunos participaram da edição do Enem de 2018 e obtiveram uma média de proficiência em Linguagens e Códigos de 463,38 pontos – do total de 1000; e média de proficiência de 377,70 pontos – do total de 1000 pontos. Como podemos observar, a média de proficiência desses alunos fica abaixo da média de 500 pontos, o que aponta alguns problemas aferidos por meio das competências e habilidades exigidas na Matriz de Referência do Enem, que estão relacionados ao perfil de saída esperado para esses alunos, egressos do ensino médio.

Portanto, o que fazemos referência aqui é de algo situado, mas que não está restrito apenas a essa escola, mas é a realidade nacional da educação pública. Esses dados nos permitem conjecturar que, se é por meio da média de proficiência que esses alunos poderão ter acesso às universidades públicas federais, majoritariamente, esse acesso, infelizmente, não

está acontecendo de modo democrático, pois há problemas de ordem social que interferem, diretamente, no rendimento dos alunos que não está sendo resolvido, o que acaba por prejudicar o aprendizado, conforme os números acima claramente mostram. Alguns desses problemas foram evidenciados aqui com base no PPP da escola, outros tantos são discutidos dia a dia na escola, sendo enfrentados por professores, funcionários e alunos e este espaço motiva os questionamentos, mas, infelizmente, não dá conta de resolvê-los. Assim, também compreendemos que muitas dessas avaliações de larga escala apontam o problema (proficiência crítica ou muito crítica da grande maioria dos alunos das escolas públicas do Brasil), mas a resolução ultrapassa os muros da instituição escolar.

Sob esse viés, foi nesse cenário em que se desenvolveu nossa pesquisa, considerando todos os aspectos e problemáticas em torno do ensino e da aprendizagem dos alunos oriundos dessa comunidade escolar e compreendendo que o papel fundamental da escola é o de transformar o espaço social em que ela está inserida, identificando os problemas e buscando possíveis soluções que estejam sob à égide das responsabilidades que competem à educação pública e seus agentes.

Portanto, é de se concluir que esse quadro de progresso econômico, com o Complexo Portuário do Pecém, vem acompanhado de problemas sociais bastante sérios, que refletem diretamente no contexto escolar e que, certamente, não podem ser desconsiderados. Esse progresso avançado e a contrapartida negativa para os avanços sociais se manifestam no dia a dia escolar na forma de indisciplina, violência, desrespeito às normas e aos valores éticos e morais e, sem dúvidas alguma, interferem de forma negativa nos rendimentos escolares, bem como nas avaliações de larga escala (SPAECE, SAEB, ENEM). No mais, temos de concordar que fatores de ordens e direções diversas contribuem negativamente para o sucesso escolar, causando impedimentos no agir do professor e, institucionalmente no agir da escola enquanto instituição de ensino e, naturalmente, essa discussão não se esgota neste espaço e, socialmente, demanda maiores repercussões.

3.3 Síntese do capítulo

O presente capítulo é de natureza contextual por essência e teve como objetivo apresentar o universo em que se situa a pesquisa, como forma de ampliar, em dados, aquilo que será retomado de modo mais pontual no percurso metodológico, na análise e discussão dos dados, bem como nas considerações finais deste trabalho. Nessa compreensão, o capítulo se divide em duas subseções que dialogam entre si e apontam, em caráter mais geral, o

contexto da pesquisa, ao passo que situam o espaço de produção textual escolar que é, indiscutivelmente, a escola e, mais precisamente, a sala de aula.

Em um primeiro momento, foi feita uma exposição mais detalhada sobre a escola, a qual compreendemos como acolhedora, por ter sido nosso espaço de pesquisa, ao passo que era o local, também, em que nos constituímos como docentes e, com isso, caracterizá-la quanto a seus aspectos físicos, prediais e quanto à caracterização de sua comunidade escolar, socialmente e geograficamente. Além disso, em um segundo momento, um olhar sobre os dados obtidos a partir das avaliações externas (notadamente SAEB, SPAECE e ENEM) nos convida a uma reflexão que será retomada nos capítulos de análise, bem como nas considerações finais desta contribuição e que não poderiam ser desconsiderados nesta exposição, visto entendermos como necessário analisarmos os dados que se têm da escola de acordo com as avaliações de larga escala do Governo Estadual e/ou Federal, pois os números exposto caracterizam também a escola e os seus alunos quanto às proficiências alcançadas, o que nos apontam dados que, em geral, não se individualiza em uma escola pública do território brasileiro apenas, mas chama atenção para uma realidade nacional.

Portanto, o caminho textual traçado neste capítulo se relaciona com os capítulos anteriores e vindouros, e nos permite um olhar amplo para o objeto no qual pretendemos focar, a partir das produções textuais escolares feitas pelos alunos, sujeitos situados historicamente. Nesse percurso, o capítulo seguinte tratará sobre o ensino de produção textual e a Prova de Redação do Enem, construindo uma teia discursiva que vai desde as perspectivas teóricas em torno do ensino de produção textual, até as perspectivas teóricas que subjazem os documentos educacionais e a própria Prova de Redação do Enem.

4 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL³¹ E A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM: PRIMEIRAS PALAVRAS

“Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional.” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 13)

Compreendemos, bem como pontuam Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13), que aprender a produzir uma grande variedade de textos, tendo observância nas convenções da língua, impostas pelas regras ortográficas, bem como nas convenções da comunicação, que implica contexto comunicativo e outros aspectos, é fundamental para a “integração na vida social e profissional”. É bem verdade que esse caminho se inicia na escolarização formal, por meio do ensino e da aprendizagem da língua em seus aspectos mais formais e menos espontâneos do uso e objetiva, para tanto, certa integração na vida profissional. Além disso, é sabido, como ressaltam Parahyba e Leurquin (2018), que o ensino e a aprendizagem da produção escrita constituem um campo de bastante destaque nas pesquisas em torno do ensino, dada a sua complexidade e as dificuldades encontradas ao longo da formação. Tais dificuldades, apontam as autoras, não são estanques em apenas um nível do ensino, mas perpassam-no, desde o fundamental, passando pelo médio e chegando ao superior.

Conforme pontua Almeida Filho (2008), a produção escrita no contexto escolar assumiu uma tradição bastante formal e mecânica, cujos contextos de produção estão bastante distantes do aspecto social que permeia as necessárias produções escritas na realidade de qualquer indivíduo. Tal fato tem como consequência certo desestímulo para a atividade de produzir textos que, muitas vezes, são atividades maçantes, cujos objetivos não ficam claros ou não são compreendidos como objetivos, de fato, pelos alunos. Em decorrência disso, Sáinz Madrazo (2008) atesta que as práticas de escrita no ambiente escolar, acadêmico etc., são poucas vezes ou quase nunca, associadas ao prazer em si e, com isso, não há,

³¹ Ao nos referirmos à produção textual, compreendemo-la como um hiperônimo sob o qual se situa a produção de textos de naturezas diversas, o que inclui textos orais, escritos, multimodais e multissemióticos. No entanto, ressaltamos que ao apontarmos o ensino de produção escrita de forma específica, tomamos como particular nosso material de pesquisa e análise, qual seja, a produção escrita de alunos do terceiro ano do ensino médio, o que não deixa de ser, dada a explicação, uma produção textual. Dito isso, os termos produção textual e produção escrita são tidos como semelhantes nesta nossa exposição, não se tratando de confusão no uso dos termos.

necessariamente, uma motivação para escrever e a consequência é clara, escreve-se por pura obrigação. Além de tudo o que já expomos, a tradição de ensino que consiste apenas em “caçar os erros” é uma atitude anti-didática que, em vez de estimular o processo criativo, ao contrário, desestimula-o e motiva no aluno outros sentimentos de bloqueio, tais como o medo, a angústia, a sensação de desconhecimento do próprio idioma, dentre outras coisas. Conforme pontua Possenti (1999), é relativamente pequena a diferença entre o que o aluno já conhece sobre sua língua e aquilo que ele precisa aprender, além de que, segundo o autor, os alunos acertam mais do que erram e os erros, em geral, são hipóteses significativas na tentativa do acerto.

Desde que presentes no mundo, lidamos com variedades de textos em diversas modalidades (verbal, não verbal, multimodal, multissemióticos) e, apreendê-los para, enfim, apropriar-se deles é urgente no processo de ensino da língua materna, bem como é o objetivo principal desse componente, que perpassa por todas as demais disciplinas ou áreas do conhecimento, visto que, tal conhecimento é acessível, principalmente, por meio da língua materna. Como sabemos, existem inúmeros motivos que nos levam a utilizar a modalidade escrita da língua, seja para dar ordens, para pedir socorro, para avisar a alguém, para receitar, para reclamar, para pedir, para apoiar etc. Digamos que, em certo modo, a escrita oficializa a linguagem oral, deixa-a permanente. Apropriar-se de variedades de textos é poder atuar em diferentes práticas sociais de modo eficaz e engajado. Conforme afirmam os autores Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 14), “a língua é considerada como uma forma de comunicação, de expressão e de conhecimento”. Por meio dela interagimos com o outro, permitindo-nos a interação comunicativa humana; por meio dela, expressamo-nos, com nossos sentimentos, emoções, medos, angústias, alegrias e tristezas e, por fim, conhecemos o mundo e as experiências dele por meio dela, tendo acesso a toda cultura e à tradição até então construída.

Sobretudo na atualidade, com a emergente valorização da escrita, motivada, de modo mais particular, pelos meios digitais, através dos quais nos comunicamos com os nossos pares e com o mundo, além de expormos nossas questões e assumirmos também posições de várias ordens - política, religiosa, artística etc. Por tal sorte, o domínio da modalidade escrita continua a ser fator determinante como meio de inclusão social, ao passo que apresenta inúmeros desafios no processo de ensino e de aprendizagem. Conforme advogam Faraco e Tezza (2009, p. 10)

A invenção da escrita foi um sucesso absoluto: veio para ficar e se espalhar para o mundo, e foi uma arma poderosíssima nas mãos dos povos que a dominavam, de tal forma que, hoje, os povos que não dispõem dela dependem da escrita dos outros

para sobreviverem. E, mesmo dentro de países civilizados, o cidadão que não sabe escrever também depende dos que sabem para ficar vivo.

Tal fato se intensifica no contexto do ensino médio, etapa final da educação básica, a partir da qual os alunos deverão aprofundar e expandir os conhecimentos adquiridos a respeito da língua materna, a fim de serem capazes de bem se desenvolverem em situações comunicativas cada vez mais complexas, por meio das quais lidarão com gêneros textuais sempre mais institucionalizados e, por assim ser, sofisticados do ponto de vista de sua produção. Disso depreende-se que, terminado o ensino médio, o aluno esteja apto para o mundo do trabalho e/ou para o mundo universitário. Ademais, é a partir do ensino médio que os alunos terão acesso às avaliações de acesso ao nível superior, tais como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e, nelas, precisarão desenvolver capacidades de linguagem e de apropriação de gêneros textuais, sobretudo, da ordem do argumentar, o que exige certo conhecimento do mundo sócio-histórico em que se está inserido, na posição de sujeito, situado historicamente e, espera-se, consciente do espaço social que ocupa. Somente a partir dessa compreensão, pode-se pensar na assunção de um posicionamento crítico e, com isso, argumentar acerca daquilo que se objetiva defender, constituindo-se por meio de uma linguagem historicamente situada e culturalmente construída, configurando certa autoria no discurso materializado e atualizado no texto produzido. No entanto, compreendemos que argumentar não é uma tarefa fácil, requer muitas leituras e bastante repertório. Nem mesmo para muitos professores essa é uma tarefa simples de desenvolver, conforme apontado no trabalho de Souza e Pacífico (2011).

Com isso, depreende-se que, alguém que não domine a modalidade escrita de sua língua materna é como alguém que se encontra perdido em um labirinto de textos, em que há inúmeras informações sobre a saída dessa “prisão”, mas sem poder pô-la em prática efetivamente, dado o desconhecimento da modalidade escrita e efetiva interpretação das letras postas em cena. Em tarefas simples do dia a dia, tais como pegar um ônibus, pode-se encontrar tamanha dificuldade e, por que não, certa exclusão social, visto estarmos situados numa sociedade puramente grafológica. Assim, é até possível que imaginemos um mundo sem a escrita, mas, como defendem Faraco e Tezza (2009), ele seria bem diferente do mundo que temos hoje – tratar-se-ia de um outro mundo. Por fim, tão importante é o domínio da escrita que, durante muitos anos, só era permitido a uma pequena parcela da sociedade o aprendizado da leitura e da escrita – ler e escrever são armas poderosas de emancipação social, por isso, sua importância e necessária democratização. Negar isso aos alunos é negar o

direito de interagir socialmente de forma mais ampla e integral. Posto isso, intensificamos a importância do ensino de língua materna, sobretudo pautado no eixo da leitura e da escrita.

Voltando ao ensino médio e aos discentes, ao comunicar por meio da escrita, o aluno mobiliza múltiplos componentes cognitivos e, assim, para realizar tal atividade, que se realiza no âmbito social, mas que parte do individual, ele precisa mobilizar conhecimentos que são sobre o conteúdo temático a ser abordado e, também, conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções de uso da língua e do gênero textual o qual se enseja produzir. Tais conhecimentos devem ser disponibilizados *a priori* ao aluno, por meio de mecanismos que o façam refletir sobre o seu papel de agente-produtor, que age por meio do texto por ele produzido, que passará a ter a forma e o conteúdo dados por ele, mas fortemente influenciado, é verdade, pelas coerções sociais que moldam, de certa forma esse agir na linguagem que, como dissemos, não é apenas individual, pois se materializa no social. Entendemos que o texto produzido em ocasião do Enem não se presta a esse papel de ser um grande transformador social, visto apresentar contexto de produção e recepção bastante específico e reduzido à esfera avaliativa, mas a prática de escrita, a construção da autoria, apropriação sobre os temas de relevância social, as mobilizações cognitivas de selecionar, relacionar, hierarquizar as informações em defesa de um ponto de vista, são tarefas que nascem também nesse contexto e extrapolam o mundo da escola, do Exame e podem causar, *a posteriori*, impactos maiores na sociedade, afinal, é esse o papel da escola – um preparo para a vida.

Em seguida, apresentamos nossa perspectiva de ensino de produção escrita, mas antes de assumi-la em totalidade, recorreremos a outras perspectivas de ensino que hoje concorrem na didática da língua e que, a nosso ver, tem sua devida importância. Nesse colóquio de diferentes teorias em torno do mesmo objeto, justificamos a partir de então a nossa escolha teórica e, conseqüentemente, metodológica.

4.1 O ensino de produção textual no Brasil: algumas perspectivas teórico-metodológicas

Antes de nos situarmos de modo mais direto sobre a perspectiva do ensino da escrita no ISD, convém que tratemos, de modo bastante panorâmico, de outras perspectivas que, assim como essa adotada por nós, têm suas devidas importâncias no campo da ciência e do ensino de línguas. De modo particular, trazemos à discussão algumas perspectivas metodológicas no que tange ao ensino de produção textual, sobretudo, aquelas apontadas por Bonini (2002), o qual nos aponta um percurso histórico das abordagens de ensino de produção textual desde os anos 60 até os dias atuais, bem como tratamos de algumas concepções de

linguagem para que, assim, possamos situar e justificar nossa escolha, amparada em uma perspectiva dentro do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo.

Como nos é sabido, a posição metodológica assumida para a prática de ensino se constitui, dentre inúmeras outras questões, a partir das concepções de linguagem que se têm. Tais concepções apontam modos de ensinar a língua que estejam de acordo e que guardam certa coerência com essas concepções. Conforme o percurso histórico traçado por Bonini (2002), a partir dos anos 60, três concepções foram notadamente observadas, sobretudo nos manuais de ensino do Brasil, são elas: 1) normativista; 2) texto-instrumental e; 3) interacional. No entendimento do autor, elas estiveram marcadamente situadas, respectivamente, durante a década de 60, de 70 e de 80 e 90. No quadro atual do ensino de produção textual, Bonini (2002) defende que haja duas fortes vertentes, as quais foram resultados dessa evolução histórica assumida desde os anos 60 e, sobretudo, devido à virada pragmática no ensino de língua materna, motivada particularmente pela Análise do Discurso de linha francesa. A citá-las: 1) interacionista – que defende a produção textual com reprodução de um corpo de tradições de uma comunidade e; 2) enunciativista – que compreende a produção textual como trabalho e exercício de subjetividade na linguagem. Conforme Bonini (*op. Cit.*), essas vertentes têm sido cada vez mais incorporadas pelos professores, devido suas grandes influências nos documentos educacionais (PCN, por exemplo) e, por consequência, nos livros didáticos.

No que tange, ainda, às concepções de linguagem, Geraldi (1999) aponta fundamentalmente três que, segundo o próprio autor, correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos, a saber: 1) a linguagem é a expressão do pensamento – essa concepção está diretamente ligada aos estudos tradicionais e ela nos faz crer que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam; 2) a linguagem é instrumento de comunicação – essa concepção se filia à teoria da comunicação e reconhece a língua como um código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem e; 3) a linguagem é uma forma de interação – segundo a qual, mais que transmitir uma mensagem, a língua é vista como um lugar de interação humana e com ela o falante age sobre o ouvinte e vice-versa. Para Geraldi (1999), essas concepções, grosso modo, correspondem, basicamente, às três grandes correntes dos estudos linguísticos, como citamos acima, quais sejam: 1) a gramática tradicional; 2) o estruturalismo e o transformacionalismo e; 3) a linguística da enunciação.

Ao traçar um percurso histórico das metodologias de ensino de produção textual, Bonini (2002) demonstra que, nos anos 60, apesar da notada influência dos estudos linguísticos, a base de reflexão era a teoria tradicional da gramática e essa, por sua vez, era

apoiada nas técnicas da retórica clássica. Com isso, assumia-se uma postura prescritivista, pautando-se na aplicação de técnicas e regras do bem escrever. Nessa compreensão, ao considerarmos uma perspectiva tradicional, Grabe e Kaplan (1996) nos alude que, até meados do século XX, toda produção escrita era baseada nos princípios fundantes da arte retórica. Além disso, todo enfoque que era dado ao texto, compreendia-o como um produto final e não como um processo a ser construído, revisitado e reconstruído. Logo, assim como na retórica, preserva-se pela boa forma, pela sua boa escrita e caligrafia e a devida adequação aos níveis morfossintáticos, da organização do texto em geral e do estilo. Ao ser considerado como um produto, eventuais ajustes, bem como a correção de erros eram alcançados através de consultas a manuais, dicionários ou livros que formalizavam o “bem falar”, o “bem escrever”.

Nessa perspectiva, o valor de um texto estava relacionado ao seu grau de conformidade ou não com os cânones, que eram modelos a ser seguido e, nessa compreensão, o produtor do texto, o agente produtor empírico, era guiado por aquilo que era tido como bom exemplo de imitação, do ideal, do belo, o que desestimulava-o em seu processo criativo de, efetivamente, fazer-se autor, criar. Nessa óptica, pontua Bonini (2002), surge o método retórico-lógico. Nessa compreensão, Roen et al. (2008) esclarece que o aprendizado em torno da produção de um discurso, considerado em conformidade com as exigências impostas, dependia de dois fatores, que dizem respeito à emulação e a prática consistente, com base no apoio dado pelo professor e conforme os princípios da arte retórica.

Disso, depreendemos que, dentro da perspectiva tradicional, em um método de ensino retórico-lógico, o foco da escrita era o texto entendido como produto e sua avaliação estava apenas atrelada às questões gramaticais e ortográficas.

Ao continuar sua exposição, Bonini (2002) esclarece que, a partir dos anos 70, numa tentativa de fugir de uma postura essencialmente prescritivista, tentou-se fazer a aplicação do estruturalismo, com base, sobretudo, na Teoria da Comunicação. Assim, a ênfase recaía em exercícios estruturais e na noção de criatividade. Como exemplo dessa tentativa, Bonini (2002) faz alusão à inclusão do ensino de língua portuguesa na área de “Comunicação e Expressão” e a retomada da inclusão da redação nos concursos e vestibulares. Bonini (2002) destaca que, ao final dessa década, com os estudos advindos da Linguística Textual, começaram a surgir novas propostas de ensino, baseadas nos mecanismos de estruturação de textos – notadamente, a coesão e a coerência. Com isso, nesse período, são instituídas duas linhas metodológicas para a produção textual: 1) a textual-comunicativa e; 2) a textual-psicolinguística.

No avançar dos estudos e com base nas dificuldades apresentadas pelos aprendizes, foi necessário lançar um olhar para o processo de escrita, considerado dentro de uma perspectiva cognitiva (JOHNS, 1990). Em consequência desse enfoque, Hayes e Flower (1980) desenvolveram um modelo cognitivo do processo de escrita e, assim, a produção textual passou a ser encarada não mais como um objeto, mas como um processo que, por assim ser, constitui-se em etapas.

Nessa concepção, o modelo de Hayes e Flower (1980) descreve diversos elementos relacionados ao ato de escrever. Em uma visão processual da escritura, Kato (1990) pontua que, ao contrário dos estudos sobre leitura, os quais buscam um modelo básico para definir o ato de ler, os modelos processuais da escrita, têm em comum uma visão componencial que, por sua vez, convergem em dois pontos em comum, quais sejam: 1) o ato de escrever é um ato que envolve uma meta e um plano; 2) o ato de escrever é um ato de resolução de problemas. Conforme o modelo cognitivo de Hayes e Flower (1980), o ato de escrever implica um contexto para a sua produção que, a partir dele, desencadeia-se vários outros processos cognitivos, a citar: planejamento, tradução, revisão, dentre outros. Além disso, o contexto ativa a memória de longo termo do escritor, que o informa sobre o conhecimento do tópico, o conhecimento do receptor e alguns planos de escrita armazenados.

Sob esse viés, o modelo de Hayes e Flower, conforme Grabe e Kaplan (1996), revela um caráter recursivo do processo de escrita e não um processo meramente linear, como aquele entendido numa perspectiva tradicional, assim, para Grabe e Kaplan (op. Cit.) Hayes e Flower defendem três pontos os quais são fundamentais para se compreender o que ocorre durante o ato de escrever: 1) o caráter interativo dos processos da escrita e sua capacidade de ocorrerem de modo simultâneo; 2) o objetivo que orienta a atividade de escrever e; 3) a existências de diferentes maneiras de escrever, entre os mais ou menos experientes. Assim, Grabe e Kaplan (1996) consideram que a abordagem da escrita como processo representa algo positivo, bem como diz muito do caráter recursivo e não linear da escrita.

No entanto, o modelo de Hayes e Flower não ficou imune a críticas. Kato (1990) considera o modelo implícito em alguns aspectos e bastante simplista em outros, mas acredita que seja um bom ponto de partida para o aprofundamento dos problemas que a escrita envolve. A título de exemplo para este momento, Kato (1990) denota como pouco explícito no modelo, por exemplo, a função prioritária da 'geração'; por outro lado, um aspecto considerado simplista é o processo de tradução assumir um direcionamento único, por exemplo.

Assim, com base nas críticas e reformulações feitas por alguns autores, tais como Bruce, Collins e Rubin³², Kato (1990) apresenta uma reformulação do modelo de Hayes e Flower, o qual não apresentamos aqui, visto não ser nosso objetivo essa problematização. No entanto, o modelo de Hayes (2004) se apresenta como uma inovação aquele apresentado inicialmente e o foco passa a ser o indivíduo, juntamente com o ambiente no qual ocorre a produção escrita, o que sugere a incorporação do indivíduo em seu contexto social. Tal mudança de foco acena para uma perspectiva mais social e interacionista. Desse modo, defende Hayes (2004), para que a escrita possa ocorrer, de fato, é necessária uma apropriada combinação dos fatores cognitivos, afetivos, sociais e físicos, visto que a escrita é um ato comunicativo que requer um contexto social e um meio. Ao considerar tais fatores, Hayes (2004) entende que o sujeito escritor deve ser visto na sua totalidade, enquanto ser intelectual, como ser social em um meio físico e, por fim, como um ser afetivo. Nessa compreensão, para o autor, a afetividade e a motivação são componentes primordiais para contribuir com o desenvolvimento da habilidade de escrever do indivíduo.

Conforme Garcez (1998), nos anos 80, deu-se início a dita superação do paradigma cognitivista e, então, foi nesse período que as correntes do socioconstrutivismo e do sociointeracionismo ganharam espaço e as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da produção textual viram como urgente a necessidade de se considerar o contexto social, bem como o ser social para, assim, apreender a produção textual. Nessa compreensão, essas novas correntes se distinguiram notavelmente daquelas estritamente cognitivas, ficando o aspecto social no processo de ensino e de aprendizagem bastante evidente. Grabe e Kaplan (1996) ressaltam que foi através dessas pesquisas que se verificou que a abordagem da produção textual como processo só tem sentido quando se está inserida no contexto social, visto que o propósito de escrever é determinado por ele. Nesse entendimento, Johns (1990) defende que o foco e a forma dados a um texto são originados na comunidade para a qual foi escrito, cumprindo, desse modo, uma ação social.

Ainda no contexto dos anos 80, Marcuschi e Leal (2009) asseveram que vários autores no contexto do Brasil, dentre os quais se destaca Geraldi (1999), publicaram estudos em que relacionam a redação escolar a um “não texto”, visto que a consideram como um produto artificial, desprovido das características interlocutivas próprias dos textos que circulam normalmente fora da sala de aula. Nessa compreensão, tais autores sugerem que se deixe de fazer “redações” e se passe a “produzir textos”, o que exige, nessa mudança de

³² BRUCE, B.; COLLINS, A.; RUBIN, A. D. A cognitive science approach to writing. Report, Urbana-Champaign, University of Illinois, Center for the study of Reading, n. 3816.

perspectiva, que seja respeitado o processo envolvido no ato de escrever. Conforme Marcuschi (2010), essa proposta é reveladora de uma mudança de concepção no que concerne ao entendimento de ensino da escrita no âmbito da sala de aula e remete a uma outra noção de língua, compreendida como um sistema que vai se constituindo e reconstituindo historicamente pela ação dos usuários, sendo por isso, um sistema sensível ao contexto, plástico e flexível, que aceita e prevê variações, deslocamentos, inversões, ambiguidades, inovações, dentre outros, a partir de sua utilização pelos falantes, dentro dos processos de interação verbal (COSTA VAL, 1998).

Marcuschi (2010) nos informa que, paralelamente a essas reflexões, a Linguística Textual também se firmava no campo da Linguística, enfatizando a relevância de se cuidar da organização textual, de modo a garantir a produção de textos articulados, situados, informativos, coesos e coerentes. Marcuschi (2010) nos diz ainda que, por mais que as reflexões trazidas na década de 80 já apontassem para a relevância da escrita ser explorada de modo contextualizado na escola, a situacionalidade não chegou a se concretizar e isso se deu porque os aspectos formais foram priorizados. Por outro lado, Marcuschi (2010) considera que as reflexões do período preparam o terreno e foram fundamentais para que a perspectiva sociointeracionista da linguagem ganhasse espaço nas salas de aula nos anos seguintes, com notável força a partir dos debates concentrados em torno dos estudos dos gêneros textuais, com a difusão das ideias de Bakhtin/Volochinov no mundo ocidental e os expressivos trabalhos de autores, tais como: Schnewly e Dolz (2004), Marcuschi (2008), Miller (2009), Rojo (2008), Bazerman (2011), dentre outros. Esses autores nos levaram a compreender os gêneros textuais levando em consideração suas relações com as práticas sociais.

Seguindo o percurso histórico assumido por Bonini (2002), conforme o autor, nos últimos anos da década de 80, a concepção interacionista começa a se sedimentar, compondo-se de duas perspectivas bastante visíveis, mas que têm em comum a ênfase sobre a autonomia subjetiva do ato discursivo. Conforme Bonini (2002), as duas correntes que convergem para um método interacionista são: 1) a sociorretórica, que tem em Swales (1990) um de seus principais representantes e; 2) enunciativista – inspirada mais fortemente na Análise do Discurso francesa e que fora representada, principalmente, por Bronckart e demais pesquisadores de seu grupo. Consoante Bonini (2002), ambas as vertentes postulam o trabalho com o texto e com a variedade dos gêneros textuais/discursivos, diferente da perspectiva tradicional da redação escolar que tem a narração, a descrição e a dissertação como tipos modelos e únicos de ensino.

Dessas concepções surgem, então, os quatro métodos de ensino de produção textual, apontados por Bonini (2002) como principais ao longo desses anos, a citá-los: 1) o método retórico-lógico; 2) o método textual-comunicativo; 3) o método textual-psicolinguístico e; 4) o método interacionista. Para fins de exposição clara e objetiva, reunimos os quatro métodos apontados pelo autor, da década de 60 até os dias atuais, em um quadro, no qual apontamos o método e suas respectivas particularidades com base em Bonini (2002).

Quadro 3 – Métodos de ensino de produção textual

Método de ensino de produção textual	Pontos de relevância
Retórico-lógico	<ul style="list-style-type: none"> - A produção de texto é restrita à escrita; - A escrita é concebida como uma forma de organizar o pensamento; - Baseado na gramática tradicional; - Inspiração lógica e retórica; - Aprender a escrever equivale a conhecer as regras gramaticais; - O modelo básico do produtor de textos é o escritor literário; - O “dom” para escrever é necessário; - A correção do professor é parte fundamental; - Corrigir equivale a conferir ao texto do aluno uma direção correta; - Prevê a apropriação de esquemas básicos de textos – narração, dissertação e a descrição; - A finalidade da produção textual é o treino de estruturas; - Uso prescritivo da estrutura textual e gramatical.
Textual-comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> - Tem a Linguística Textual como uma de suas bases teóricas; - O produtor de textos não é um mero assimilador de regras; - O produtor de textos é alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual para que possa comunicar; - O “dom” não é mais um elemento central; - O texto literário ainda é tido como modelo ideal; - Desenvolvimento de conhecimentos metalinguísticos relativos aos mecanismos de construção do texto; - A coesão textual é o mecanismo principal de construção de sentido; - As técnicas de identificação de elementos textuais e esquemas articuladores textuais assumem papel

	<p>central nesse método;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chama atenção do aluno para seu papel comunicador; - Os três tipos de texto do método anterior (narração, dissertação e descrição) continuam sendo objetos de ensino.
Textual-psicolinguístico	<ul style="list-style-type: none"> - A escritura se caracteriza em relação à leitura; - O objetivo central é desenvolver capacidades relativas à escritura; - Escrever consiste em elaborar etapas para que se chegue a um resultado final; - Tem saliente preocupação com os processos de planejamento e revisão do texto; - A avaliação do texto passa a ser processual e não mais com base no certo ou errado; - O texto é entendido como processo e não como produto.
Interacionista	<ul style="list-style-type: none"> - A produção textual se constitui como uma autêntica produção de sentido, mediante a execução de uma ação de linguagem; - É fundamental um ambiente propício para a interação; - A linguagem deve preencher a função mediadora entre duas posições enunciativas: a de sujeito enunciador e a de sujeito enunciatário; - O processo dialógico da linguagem é bastante saliente; - Integra três unidades de trabalho: práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística; - O tratamento gramatical é feito com base na produção textual do aluno e as atividades mediadas por projetos didáticos; - O professor e os demais leitores são interlocutores e auxiliares no processo de escrita;

Fonte: Produzido pelo autor com base em Bonini (2002).

Tais perspectivas teóricas e metodológicas nos fazem perceber o quanto as teorias em torno do ensino e da aprendizagem de língua materna têm avançado. Isso se dá, sobretudo, pelo claro avanço alcançado pela Linguística Aplicada no território brasileiro e, ainda, devido às inúmeras políticas públicas, fomentadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e da política de organização e distribuição dos Livros Didáticos, por meio do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático - (BONINI, 2002; BATISTA, 2003; BUNZEN, 2006; MARCUSCHI, 2010).

Esses métodos tiveram importante relevância dentro do contexto histórico e social do qual emergiram e o avançar das teorias, da tecnologia e dos procedimentos de ensino passaram por transformações que exigiram a retomada e/ou reformulação desses métodos. Nessa compreensão, entendemos como bastante significativa a perspectiva teórico-metodológica a qual escolhemos para fundamentar nossa base teórica, bem como os trabalhos desenvolvidos em torno da produção textual dos alunos. Sobre ela, passamos a tratar no tópico seguinte.

4.2 O ensino de produção textual na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Ao pensarmos o processo de ensino da escrita, sobretudo na perspectiva sociointeracionista a qual nos filiamos, é mister considerar as dimensões da escrita e seus fenômenos de ordem psicológica, linguageira e social, bem como as operações que envolvem a produção textual, e tais elementos se articulam diretamente ao folhado textual apresentado por Bronckart (2012), de modo a compreendermos a interação de cada uma dessas categorias. Por assim ser, nesta perspectiva sociocognitiva, tais articulações fazem-se necessárias no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna e, aqui, de modo especial no que tange à escrita. Com base nesse aspecto, discorreremos a seguir.

Conforme apontam Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 18), “a escrita é uma atividade complexa, que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve a textualização e a revisão.” Veja quão complexa é a tarefa de produzir textos. Se o é de produzir, mas complexa ainda se torna a de tê-la como objeto de ensino. Por outro lado, por tal natureza complexa, os produtos dessa atividade humana - os textos, apresentam características que não são únicas e pontuais, mas que podem ser acessadas, problematizadas e analisadas de vários pontos de vista, a saber: pragmático, textual, semântico e morfossintático. Nesse sentido, os autores insistem que não se aprende a escrita de modo geral, mas esse aprendizado serve-se dos textos a serem produzidos, bem como das situações de comunicação em que tais textos são postos em funcionamento. Disso decorre que a importância fundamental, no ensino e na aprendizagem de produção escrita, seja a compreensão sobre o contexto mais geral de produção dos textos, pois a partir dessa compreensão mais global será possível a compreensão sobre os aspectos mais específicos que se relacionam à tessitura geral do objeto de ensino e produtos dessa complexa atividade linguageira.

Ainda sobre os aspectos complexos da escrita, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apresentam suas dimensões, que se organizam a partir de três fenômenos de naturezas bastante diversas, mas que se inter-relacionam nesse processo, a citar: fenômeno psicológico, fenômeno linguageiro e fenômeno social. Tais fenômenos, por sua vez, se subdividem em outros aspectos de ordem mais específica. Vejamos o quadro com base na figura apresentada em Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 20).

Quadro 4 – Dimensões da escrita

DIMENSÕES DA ESCRITA					
Fenômeno psicológico		Fenômeno linguageiro		Fenômeno social	
Cognitivo	Afetivo	Textual	Pragmático	Interacional	Cultural
sensório-motor		Sintático	Lexical		
		Ortográfico	Gráfico		

Fonte: Dimensões da escrita. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 20).

Portanto, ao produzir um texto, três fenômenos são acionados e trabalham de modo concomitante na atividade de produção. Manifesta-se psicologicamente, ao acionarmos os saberes e os conhecimentos adquiridos que nos ajudarão na composição do conteúdo temático. Do ponto de vista linguageiro, ela pode ser vista sob o aspecto textual, enunciativo, pragmático, sintático, lexical e ortográfico, o que nos leva a considerar as coerções em torno da escrita no nível de suas condições materiais, bem como no nível dos parâmetros das situações sociais de interação. Do ponto de vista social, deve-se considerar os aspectos interacionais, que abrangem parâmetros que servem para analisar a produção textual, tais como o enunciador, o objetivo comunicativo, o destinatário, o lugar social. Bem como, de um ponto de vista cultural, a escrita nos permite uma interação com a cultura acumulada, além de contribuir também com essa cultura, redescobrimo ou acessando o patrimônio cultural e artístico e as experiências de mundo em geral.

A partir do acionamento desses fenômenos postos em prática no processo de escrita, observamos, claramente, que ela não é um processo linear, mas que, ao contrário, possui caráter recursivo e tal fator aproxima o ensino de produção escrita a uma perspectiva cognitivista, interacionista e social. Por tal sorte, em torno da escrita, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apontam cinco operações referentes à produção textual e, conforme os

autores, cada operação se refere a uma situação de comunicação que guia a escolha de uma base de orientação para a produção de um gênero textual. Assim, em torno da produção de um texto em função de uma situação de comunicação nós temos, a citar: 1) a contextualização; 2) elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos; 3) planificação; 4) textualização e; 5) releitura, revisão, reescrita do texto. A partir dessas operações entendemos que se devem proceder as atividades de ensino em torno da produção textual. A figura abaixo demonstra esse esquema e, em seguida, trataremos de cada um deles, conforme expõem os autores.

Figura 5 – As operações da produção textual



Fonte: Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

Conforme observamos na figura, a primeira operação em torno da produção textual é a ‘contextualização’. Tal operação está relacionada à compreensão quanto à situação de comunicação, o que conduz à produção de um texto coerente. O texto é entendido como coerente quando o seu todo faz sentido na situação, assim, ele é coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, do fio condutor que lhe dá coesão e unicidade.

A segunda operação está relacionada ao ‘conteúdo temático’ e ao seu desenvolvimento. Com isso, está diretamente relacionada à progressão textual, seu equilíbrio entre as informações do leitor e o aporte de novas informações trazidas no texto e a necessária adaptação aos diferentes elementos da situação de comunicação previamente presentes.

A terceira operação denomina-se ‘planificação’ e está diretamente relacionada à organização e encadeamento das partes do texto, considerando que os conteúdos temáticos

seguem uma ordem e uma hierarquia particular, a depender do tipo de texto, consistindo, assim, em sua organização interna.

A quarta operação denomina-se ‘textualização’ e consiste na utilização dos recursos da língua, as ditas marcas linguísticas que dão coesão ao texto, organizam suas partes e mantém a conexão entre elas. Além dos mecanismos de organização textual, a textualização refere-se ainda à coesão nominal e à coesão verbal.

Por fim, a quinta operação, qual seja, ‘releitura, revisão e reescrita’, marca o retorno do produtor a seu texto e constitui formas pontuais de intervenção com o fito de melhorá-lo. Assim, o distanciamento do próprio texto e seu retorno são fundamentais para a consolidação dessas operações e isso, alerta os autores, não se aplica apenas aos alunos aprendentes, mas a todos aqueles que escrevem. Trata-se de um retorno fundamental nesse processo.

Paralelamente às operações em torno da produção textual, Dolz e Schneuwly (1998) apontam as capacidades de linguagem que devem ser mobilizadas nesse processo, quais sejam: 1) as capacidades de ação – reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos; 2) as capacidades discursivas – reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, os tipos de discurso e de sequências a serem mobilizados e; 3) as capacidades linguístico-discursivas – reconhecimento e utilização das unidades linguístico-discursivas inerentes a cada gênero, a fim de que se construa o significado global do texto.

Assim, para o ensino eficaz de produção textual em sala de aula, a articulação entre as operações realizadas pelo indivíduo em torno da produção textual, conforme exposto acima, e as capacidades de linguagem que devem mobilizar no decorrer desse processo é urgente e necessária. Dito isso, entendemos que é a partir dessas operações e de seu conhecimento que se organiza o processo de ensino de produção textual, considerando seu aspecto sociointeracionista e as condições de produção e de recepção dos mais diversos tipos de texto.

Nessa perspectiva, atualmente, o ensino de produção textual está cada vez mais relacionado à perspectiva do letramento e de sua concepção social de leitura e de escrita e, com isso, não há apenas uma preocupação no que tange ao desenvolvimento de uma competência ou habilidade relacionada a um conteúdo, mas ao desenvolvimento de uma prática social e discursiva, por meio da qual se emerge determinado gênero textual, o qual é inseparável de seu contexto de produção e de recepção. Com isso, produzir um determinado texto é compreender sua estrutura formal a partir de outros modelos existentes, acionando o

conhecimento prévio dos alunos, mas não apenas, urge que sejam compreendidos outros elementos que corroboram para a construção desse texto, que engloba, como dito, seu contexto de produção e de recepção, o que se assemelha a uma perspectiva cognitiva sobre a produção escrita e ratifica seu caráter recursivo. É nessa concepção que o trabalho com Projetos de Produção Textual (KLEIMAN e MORAES, 1999) ganha forte embasamento, sobretudo, por estarem amparados na concepção de gêneros textuais, visto serem por meio deles que as práticas sociais de linguagem são efetuadas e se relacionam a um conjunto de gêneros, que passam a ser estudados e produzidos, consideradas as diferentes situações de comunicação.

Com base nessa perspectiva de ensino de produção textual e com a ideia de planejamento de ações dos atores sociais, os estudantes ao participarem de um projeto proposto em sala de aula são envolvidos em diferentes práticas de linguagem, sejam individuais ou coletivas, que passam pelo contato, pelo estudo e pela produção de textos diversos até práticas secundárias que fazem parte do contexto de produção e de recepção desses mesmos gêneros textuais. Com isso, conforme Kleiman (2007), ao passo que os projetos de produção textual motivam os alunos, eles abrem espaço para que o professor explore de modo mais significativo os conteúdos curriculares. Por outro lado, são muitos os percalços encontrados no meio desse processo, sobretudo, ao pensarmos em um projeto interdisciplinar, que envolveriam professores de outras áreas. Ou ainda problemas no que tange à estrutura, ao material, dentre outras deficiências possíveis. No entanto, são possibilidades didáticas a serem trabalhadas, problematizadas e instigadas no ambiente escolar, que mostram, de certa forma, o avançar da teoria em torno do ensino de língua materna, de modo especial, no que compete ao ensino de produção textual.

Ao pensarmos nessa perspectiva, que desloca do foco a cognição individual para a interação social, compreendemos que, neste espaço, situa-se o ensino de produção textual ancorado no ensino de gêneros textuais, sobretudo quando alinhada à orientação teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a qual acreditamos ser fundamental no ensino de língua (materna ou não), desde a concepção epistemológica mais ampla, proposta por Bronckart (2012), até sua releitura didática, mas voltada para o ensino ou didática das línguas, conforme preconizam Schneuwly e Dolz (2004). Com isso, ratificamos os posicionamentos de Cristovão e Nascimento (2011) no que tange à virada enunciativa no ensino de línguas e, sobretudo o anseio por debates e pesquisas em torno dos princípios sociointeracionistas, os quais temos como base nas discussões fomentadas nesta contribuição.

Nesta contribuição, embasada a partir do ISD (BRONCKART, 2012), a linguagem materializada em textos, sejam orais ou escritos, é constituída através de dois níveis, quais sejam - o nível sociológico e o nível psicológico, os quais apontam os objetos ensináveis a partir de cada gênero textual, considerados através desse modelo de análise de textos, o qual expomos a seguir.

Ao partirmos do nível sociológico, compreendemos que este aciona operações de contextualização que incidem sobre os parâmetros contextuais, os quais são físicos e também sociais. Esses parâmetros contextuais, por sua vez, criam três conjuntos de parâmetros contextuais da atividade de linguagem, a citá-los: 1) aqueles que se referem à interação social – lugar social do agente; finalidade da atividade e relações entre os envolvidos na interação; 2) aqueles que se referem ao ato material da enunciação – locutor e interlocutores; momento e o lugar; 3) aqueles que se referem ao conteúdo referencial – macroestruturas semânticas: temas.

Situando-nos no nível psicológico, a ação de linguagem é focalizada em seu aspecto psicológico, que diz respeito ao conhecimento que o indivíduo dispõe de sua própria responsabilidade na intervenção/ interação verbal, e tais operações psicológicas ao incidirem sobre os parâmetros do contexto determinarão as formas de gestão do texto e sua linearização, conforme esclarecem Cristovão e Nascimento (2011). Nesse nível, as operações de textualização se subdividem em três outras operações, a citá-las: 1) operações de ancoragem textual – eixo da situação da ancoragem enunciativa (implicada ou autônoma) e eixo da referencialidade da ancoragem enunciativa (conjunta ou disjunta); 2) operações de planificação a um modelo de linguagem (gênero textual) – tipos de discurso (relato, discurso interativo, discurso teórico e narração) e tipos de sequências (sequências narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, dialogais, dentre outras formas de planificação; 3) operações de constituição de estratégias linguísticas e discursivas – conexão, coesão (nominal e verbal) e modalização.

Portanto, o resultado de todas essas operações, ao mesmo tempo no nível sociológico e no psicológico é o texto, enquanto produto final, resultado de um processo psicológico, linguístico e social. Assim, considerá-lo meramente como produto é desconsiderar todas as relações existentes em sua formatação e materialização e que, de fato, contribuem para sua forma final, porém, não acabada – considerando que, vez materializado e atualizado na linguagem, participa de novos processos de recepção, interpretação e compartilhamento, compreendido o processo interacionista ao qual está submetido.

Assim, compreendemos que, pensar no ensino de produção textual, a nosso ver, é pensar a partir da perspectiva do ensino de gêneros textuais, estando atento a toda epistemologia que está ao seu redor, tendo a língua como atividade humana, por meio da qual o sujeito pode agir sobre si e sobre o outro, no conjunto das mais variadas práticas sociais, das quais emergem tais gêneros de textos.

4.3 A produção textual na escola: dos documentos curriculares à Proposta de Redação do Enem

A fim de suscitarmos tal discussão, ancoramo-nos naquilo que falam os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), agora mais recentemente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o Documento Base do Enem (especificamente, a Cartilha do Participante) e as orientações sintetizadas em um exemplar da Prova de Redação do Enem do ano de 2019 no que compete à produção textual, visto que tais textos prescritivos orientam as práticas escolares e suas concepções de texto e de ensino reverberam as posições didáticas adotadas nas instituições de ensino, sejam públicas ou privadas.

Ao tratarmos dos documentos curriculares, mais especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais e os demais currículos estaduais que serão/ estão sendo construídos a partir da BNCC, é importante mencionar que todos eles estão amparados em marcos legais que vêm contribuindo significativamente ao longo dos anos no que tange às políticas públicas em torno da Educação brasileira. Todos eles têm como marcos legais de maior força e importância a Constituição Brasileira de 1988, seguida da última LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), de 1996. Especificamente, a BNCC já tinha sido prevista em ocasião da Constituição Brasileira de 1988, que em seu artigo 210 já previa a criação de uma base comum com conteúdos mínimos para a educação básica. Em 1996, por sua vez, a LDB, em seu artigo 26, reforça a necessidade de se pensar em uma base nacional comum para educação básica brasileira, que compreende a educação infantil, ensino fundamental e médio. De 1997 a 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais indicaram uma Base Nacional Comum como conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente a serem levados em consideração nas políticas e programas educacionais. Por fim, o Plano Nacional da Educação, de 2014, aponta a BNCC como estratégia urgente para se alcançar algumas metas definidas pelo Plano (BRASIL, 2017).

Portanto, compreendemos que tais documentos não nascem da noite para o dia, mas que, ao contrário, são resultados de inúmeras discussões políticas que visam a aumentar a

qualidade da educação pública brasileira, muito embora tudo se desenvolva a passos visivelmente lentos, conjecturamos que não se pode deixar de considerar os grandes avanços alcançados, sobretudo, a partir da LDB de 1996.

Dito isso, entendemos, assim como asseveram Bronckart e Machado (2004), que dentre outros fatores, o trabalho educacional se fundamenta, sobretudo, nos documentos produzidos pelas instituições (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Conselhos de Educação, dentre outros) sobre as tarefas que os professores, enquanto trabalhadores, devem realizar que, por assim serem - da ordem do dever - são tomados como textos de prescrição do trabalho ou de trabalho prescrito³³ e que incidem, dentre outras coisas, no fazer do professor enquanto profissional, bem como nos objetos de conhecimentos que devem ser ensinados aos alunos e que, em contrapartida, espera-se, eles passem a dominar. De modo análogo, acontece com os textos prescritivos que passaremos a discorrer e, assim o é, também, com a Cartilha do Participante. Tal material se destina, como o próprio nome já diz, ao participante, mas, compete ao professor se apropriar de seu conteúdo e de suas exigências a fim de que possa, desse modo, orientar seus alunos na prática de produção textual, nos moldes e exigências do certame Enem. Com isso, entendemos como coerente considerar tanto a Cartilha do Participante como a Prova de Redação (gênero que consideramos sintetizador das orientações postas na Cartilha) gêneros textuais prescritivos, visto que determinam ações a serem desenvolvidas pelos alunos na prática de produção textual, ao passo que direcionam aquilo que os professores devem ensinar em sua prática profissional. Dessa forma, questionamo-nos sobre qual a concepção de ensino de produção textual que subjaz tais documentos orientadores.

Marcuschi (2008), ao tratar dos objetos de estudo, quais sejam, o texto, os gêneros e a compreensão, motiva-nos ao seguinte questionamento: “quando se ensina a língua, o que se ensina?” Ao refletirmos sobre tal questão, poderíamos tê-lo como uma problemática simples de responder, no entanto, por se tratar de objeto tão complexo – a linguagem verbal humana – compreendemos que há diversas possibilidades de respostas, sobretudo, como também leva a crer o autor ao citar o mestre genebrino, Ferdinand de Saussure, segundo o qual “o ponto de vista que cria o objeto”. Por tal lógica, ao pensarmos o objeto língua, em suas diferentes esferas, devemos ter em mente o olhar que a ela queremos dar, bem como

³³ Os termos ‘trabalho prescrito’ e ‘trabalho real’ foram introduzidos nos estudos da Linguística Aplicada (LA) por meio da Ergonomia, mas encontram espaço bastante profícuo na LA e são bastante aceitos e retomados. Alguns trabalhos foram retomados na obra “O ensino como trabalho”, organizado por Rachel Machado e que se encontra nas referências desta contribuição. Conferir, na referida obra, os trabalhos de Saujat (2004); Amigues (2004) e Faïta (2004), que apresentam referências aos termos em questão.

nossos objetivos de ensino, o que, naturalmente, guiará nossas escolhas, metodologia e resultados. Assim, Marcuschi (2008) considera que sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo e este, por sua vez, dará o caminho para a produção do objeto bem como da perspectiva.

Ao considerarmos o ensino de língua, sobretudo no que remete à produção textual, Marcuschi (2008), amparado no que defendem também os PCN, considera consensual que tal ensino deva se dar por meio de textos, compreendidos como unidade básica da linguagem verbal humana, seja escrito ou oral. Portanto, assevera o autor, o problema não se encontra nesse consenso, mas na maneira como ele é posto em prática, visto haver tantas possibilidades de trabalhá-lo. Por conseguinte, Marcuschi (2008) apresenta, de modo resumido, algumas das várias possibilidades de trabalhos a partir dos textos, dentre os quais cita a possibilidade trabalhar questões sobre o desenvolvimento da língua; questões sobre o funcionamento da língua – autêntico e não simulado; a organização fonológica da língua; os problemas morfológicos e seus vários níveis; a organização do léxico e a exploração do vocabulário, dentre outras questões.

Por tais posições acima evidenciadas, compreendemos que os estudos linguísticos em muito contribuíram para o olhar que a escola tem dado à língua, sobretudo na perspectiva do texto como unidade básica da linguagem verbal humana e como elemento básico sobre o qual se desenvolve o ensino da língua, no entanto, a forma como o texto foi introduzido e o manejo dado ao estudo desse texto é que muitas vezes não confere a resposta satisfatória que se esperaria daquilo que é ensinado nas aulas de língua portuguesa e sobre os objetos de conhecimentos que são aprendidos. Desse modo, trouxe o texto como elemento motivador para as aulas sem que fossem mudadas as formas de acessá-lo, problematizá-lo ou analisá-lo.

Nesse aspecto, Marcuschi (2008) advoga que muito se avançou, sobretudo na elaboração dos livros didáticos que, dentre várias inovações aportadas com o avanço dos estudos linguísticos teóricos e aplicados, têm trabalhado bastante na perspectiva da variedade de gêneros orais e escritos, bem como na perspectiva da sociolinguística e a compreensão de que a língua varia em diferentes escalas. Notadamente, entendemos que de nada vale um material bastante avançado e adequado às exigências e aos avanços nas pesquisas em torno da educação se um uso efetivo desse material não o anteceder. Esse trabalho passa desde a necessária valorização do material didático até o manuseio adequado no que tange à exploração de seu conteúdo por parte dos alunos e do professor.

Sob esse viés, ressaltamos a importância da criação e da manutenção de políticas públicas que garantam esse controle de qualidade por meio da avaliação, aquisição e

distribuição dos livros didáticos por todo o País, algo possível, sobretudo, devido ao PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático)³⁴, que, conforme o sítio do Ministério da Educação (MEC)³⁵, é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais que sirvam de apoio à prática docente, de modo sistemático, regular e gratuito, às escolas públicas da educação básica de todas as redes de ensino, federal, estadual, municipal ou distrital, bem como às instituições infantis comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e que estejam conveniadas com o Poder Público. Ressaltamos que, muitas vezes, os livros didáticos recebidos pelos alunos são, em suas casas, os únicos materiais de leitura que possuem, por meio dos quais podem ter acesso a vários saberes permitidos a partir da leitura. Disso, denotamos a importância da manutenção de tal Programa, como um avanço social imensurável para se pensar no avanço do aprendizado no que tange à leitura ou à escrita.

Feita a introdução, prosseguimos, tratando sobre os PCN e suas considerações no que se refere ao ensino da produção escrita.

4.3.1 O espaço da produção textual nos PCNEM

Conforme Tílio (2019), desde a década de 1990, a Linguística Aplicada tem contribuído bastante com as políticas públicas em torno da Educação, por meio da redação de documentos oficiais, publicados pelo Ministério da Educação que, ainda que não sejam obrigatórios, orientam as práticas docentes, a formação de professores e a produção de livros didáticos. Nesse contexto, surgem, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), os PCN+ (com orientações mais direcionadas) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Inicialmente, cabe-nos pontuar que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL/PCNEM, 2000) são o resultado de um longo período de estudos e discussões entre os mais variados especialistas das diversas áreas do ensino por todo o país. Por tal sorte, eles foram elaborados com o intuito de auxiliar as equipes escolares na execução dos trabalhos em sala de aula e convidam os docentes e demais agentes envolvidos à reflexão

³⁴ A partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários executadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foram unificadas, o que deu ao Programa a nova nomenclatura – Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), mantendo a mesma sigla. Os livros e os materiais didáticos selecionados pelo Ministério da Educação, a partir da Secretaria de Educação Básica (SEB), são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

³⁵ BRASIL. MEC. PNLD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 28 de jan. de 2020.

sobre a prática de ensino e sobre as concepções que se têm quanto ao ensino, além de que, promovem a atualização profissional. Com isso, vale dizer que os PCN não são por si teóricos que tratam sobre os assuntos referentes às variadas disciplinas do currículo, mas reúne um conjunto de postulados teóricos que está de acordo com os mais recentes estudos e concepções, considerando nossa área, no que tange à língua materna e ao seu ensino. Como tais parâmetros funcionam como documentos orientadores, os materiais didáticos utilizados nas escolas, bem como a prática de ensino do docente está fortemente atrelado ao que dizem os PCN, o que nos invoca a uma necessidade de conhecê-los, a fim de fundamentarmos as concepções de língua e ensino de língua que deles subjazem. De modo mais particular, aqui nos interessamos pelo ensino da produção escrita e seus efeitos na prática de ensino e justificamos nossa escolha em focar nos PCN do ensino médio (PCNEM), visto ser a etapa que contextualiza nossa pesquisa. Conforme Tílio (2019), os PCNEM não tiveram a mesma repercussão que os PCN do Ensino Fundamental tiveram. Isso se deu, segundo o estudioso, por terem focado mais nas áreas do conhecimento do que nas disciplinas, assim, Tílio (2019) compreende que os PCNEM tenham sido bem menos didáticos que aqueles voltados para o Ensino Fundamental e tal situação levou, logo em seguida, em 2002, a sua reformulação. Tílio (2019) nos conta que eles ressurgiram com o nome de PCN+, sobre os quais também discorreremos mais adiante.

Ainda sob esse viés, os PCN consideram as mudanças ocorridas e em curso na sociedade brasileira, o que constitui a consolidação do Estado Democrático, as novas tecnologias, bem como as mudanças na produção de bens e serviços. Tais fatores exigem que as escolas se integrem ao mundo contemporâneo no que tange as condições fundamentais para a cidadania e para o trabalho. Dito isso, é a partir dos princípios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), doravante LDB, bem como a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL/DCNEM, 2013), que o currículo escolar foi reelaborado e reestruturado, apoiando-se em competências básicas que permitam a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Assim sendo, antes da LDB, conforme apresentam os PCN (BRASIL, 2000), tínhamos um currículo descontextualizado, compartimentado e com base, sobretudo, no acúmulo de informações. Assim, à luz da LDB, buscou-se dar significado ao conhecimento escolar mediante à contextualização; evitou-se a compartimentalização com a interdisciplinaridade e buscou-se, ainda, o incentivo ao raciocínio e à capacidade de aprender. A partir desses princípios, as escolas e os materiais didáticos tiveram de ser reformulados e repensados e, com isso, verifica-se bastante avanço no campo das ciências e do ensino.

Ao passo que se pensou em um ensino mais contextualizado e mais relacionado com as demais áreas do saber, as disciplinas do currículo precisariam ceder também a essa mudança e com a língua materna não seria diferente. Percebemos, então, que se optou por um ensino de língua materna mais contextualizado e integrado com as demais áreas do saber, proporcionando aos alunos uma maior capacidade de reflexão e de criticidade a partir do uso da língua materna. De tal sorte, temos, então, uma nova concepção de língua e, conseqüentemente, de ensino.

Cumpre, então, salientar uma máxima dentro da concepção de ensino e de aprendizagem de língua materna no âmbito escolar: “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL/PCNEM, 2000, p. 16). Ou seja, disso compreendemos de antemão que o aluno já conheça e já saiba utilizar seu idioma, não precisa aprendê-lo, o que ele fará na escola, então, é aprimorar esse conhecimento a partir de inúmeras outras práticas comunicativas, além de outras formas por meio das quais circulam tais textos no âmbito social e, no mais, corresponder a uma prática de reflexão e de uso da língua, reconhecendo-a como importantíssimo instrumento de comunicação e de interação com o meio. Ainda nessa perspectiva, a língua materna sai de uma “caixinha” tripartite que, até a anterior LDB (Lei nº 5.692/71), era dicotomizada em “Língua e Literatura”, o que dividia o currículo, no que tange à língua materna, em Gramática, Estudos Literários e Redação – sem interação alguma entre si e, muito menos, com as demais disciplinas que compunham o currículo. Vemos, assim, que na perspectiva atual que temos, em que o ensino de língua materna passa por uma necessária reflexão sobre seus usos nos mais diferentes contextos, conjuga-se mais facilmente o seu estudo de modo interdisciplinar, conforme conferem os atuais documentos curriculares.

Outrossim, considerar o caráter sociointeracionista da linguagem verbal humana aponta, necessariamente, para uma opção metodológica que considera o saber do aluno no que se refere ao seu idioma como ponto de partida para aquilo que virá a ser estudado e desenvolvido, considerando, necessariamente, o contexto de uso nas diferentes esferas sociais. No entanto, tal procedimento metodológico não é de todo simples, visto a complexidade que é a educação de modo geral, considerando, ainda, o quão complexa é uma sala de aula. Além de tudo isso, a escola ainda está atrelada a um plano de ensino que comporta uma grade curricular, da qual muitos não conseguem escapar. Como se vê, muitos são os fatores que promovem a contramão desse processo metodológico sociointeracionista, mas, por outro lado, é isso que, claramente, os documentos curriculares, amparados nas leis e diretrizes nos

mostram e colocam como fundamental, no entanto, até que cheguem, efetivamente, nas escolas, muitas transgressões e adaptações já foram sendo construídas.

Nessa compreensão de ensino de língua materna, a unidade básica da linguagem verbal, oral ou escrita, é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, sendo a função comunicativa o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno, assim, é considerado um produtor potencial de textos, podendo ser compreendido pelos textos que produz, ao passo que se constitui como ser humano através desses textos, cada um dos quais sendo único, visto que cada contexto é único e marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem, e a partir de outros textos que o compõem (BRASIL/PCNEM, 2000). Para tanto, os PCNEM destacam que o processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, cumpre destacarmos o ensino da escrita sobretudo, deve se basear em propostas interativas, por meio de um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, que se atualiza em cada aluno em particular, mas que se constrói na sociedade de modo geral e, por tal sorte, essa perspectiva de ensino e de aprendizagem, por sua natureza social e interativa, rompe com as concepções tradicionais de ensino, que retiram da língua o seu papel social e, sobretudo, seu uso.

Assim, compete ao professor desenvolver no aluno a linguagem interiorizada, incentivando seu uso e domínio nas mais diversas esferas da sociedade, sem que seja desprestigiado o falar próprio de sua comunidade ou de seu grupo linguístico e, em consequência disso, motiva-se a uma reflexão sobre a língua e seus usos, bem como colocam-se em segundo plano os estudos em torno da nomenclatura gramatical que não devem ser extintos, apagados ou desconsiderados, mas que não devem assumir a linha de frente do ensino de língua, dado que se pode terminar por dar maior ênfase a este que aquele. Desse modo, apontam os PCNEM (BRASIL, 2000), o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão, interpretação e produção de textos, ou seja, o conhecimento gramatical sobre a língua e o seu funcionamento provoca melhor compreensão sobre aquilo que está ao seu redor.

Ainda no âmbito do ensino, conforme os PCNEM+ (BRASIL, 2000)³⁶, o ensino de língua materna deve considerar o desenvolvimento de três competências, quais sejam:

³⁶ Os PCNEM+ são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, os mesmos anteriormente citados neste mesmo texto, mas que são acrescidos de orientações educacionais complementares. No entanto, pautam-se nos mesmos princípios, concepções e conceitos. BRASIL. PCNEM+. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 27 de jan. de 2020.

interativa, textual e gramatical³⁷; e, a partir delas, os conceitos e os conteúdos da disciplina passariam a ser explorados. No entanto, os Parâmetros deixam claro que o desenvolvimento de cada uma dessas competências não se dá de forma isolada, mas de modo articulado a partir da leitura de variedades de textos literários, opinativos, publicitários, dentre outros; bem como a partir da produção de textos orais e escritos, estruturados por meio de projetos de trabalho que requerem o desenvolvimento da competência interativa, que se dará no processo de construção dos trabalhos, do início até a apresentação dos produtos finais. Dessa forma compreendido, o ensino de língua portuguesa na etapa final da educação básica sai do eixo do mero conjunto de conteúdos abordados e se centra na preocupação com a relação existente entre esses conhecimentos e o desenvolvimento das competências e das habilidades necessárias a esse público, que será entregue para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, compete ao aluno colocar-se como protagonista na produção e na recepção de textos, considerando que ser produtor de textos, falados ou escritos e, conseqüentemente, atuar como interlocutor e leitor requer dos alunos o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências (BRASIL/PCNEM+, 2000). No entanto, reforçamos aquilo que já tratamos acima, sobre que, em uma perspectiva de produção de texto articulada aos estudos do letramento e de uma concepção sociointeracionista de leitura e de escrita, não cabe apenas o desenvolvimento de competências e de habilidades relacionadas a um conteúdo, mas, sobretudo, o desenvolvimento de uma prática social e discursiva, que não é sustentável quando deslocada de seu contexto de produção e de recepção.

Ao tratar de modo mais específico da produção textual, os PCNEM+ consideram que um bom produtor de textos é, necessariamente, um bom leitor, para tanto, as competências a serem desenvolvidas na posição de receptor de textos também valem e contribuem significativamente para o produtor de textos que, diante de uma produção, deve ter clareza sobre: 1) o que dizer sobre o tema proposto, conforme suas intencionalidades; 2) o local social a partir do qual ele fala; 3) para quem se dirige seu texto; 4) os mecanismos composicionais dos quais lançará mão e; 4) de que forma esse texto se tornará público (o que se espera).

Assim, com observância a esses aspectos que antecedem a produção, compactuamos com a ideia defendida pelos PCNEM de que os alunos terão mais segurança e apropriação de suas produções. E para fazê-las, de fato, os alunos precisam mobilizar inúmeros recursos (mecanismos de coesão referencial e de articulação frasal, recursos dados

³⁷ Para uma melhor compreensão sobre as competências citadas pelos PCNEM+, conferir o documento, cuja referência se encontra acima.

pelo sistema verbal, ortografia oficial, regras de concordância verbal e nominal, dentre outros) que dizem respeito ao desenvolvimento das competências interativa e gramatical – com isso, notamos a complexidade que é a tarefa de produção textual. No entanto, Tílio (2019) defende que os PCN+ operavam com conceitos contraditórios. Segundo o autor, os PCN+ alegavam trabalhar com o conceito enunciativo de linguagem, mas propunham a organização curricular em torno de estruturas gramaticais. A nosso ver, esse não seria o problema e sim o modo como tais objetos de ensino seriam tratados e ressignificados pelos alunos e até mesmo pelo próprio professor.

Passamos, então, ao documento normativo das práticas docentes mais atual, no que tange às orientações normativas para a elaboração dos currículos para a Educação Básica e, aqui, particularmente para a etapa do ensino médio. Tratamos, assim, da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no que se refere ao estudo da língua e, especificamente, da produção textual. Importante salientar, conforme pontua Tílio (2019), que diferentemente dos PCN, PCNEM, PCNEM+, OCEM etc., a BNCC é lei e, portanto, é obrigatória, não tendo mais o caráter apenas orientador. Além disso, pontua o autor, que a BNCC é o atual documento oficial que orienta as políticas educacionais para toda a Educação Básica, seja com diretrizes gerais, seja com específicas para cada disciplina.

4.3.2 O espaço da produção textual na BNCC

Antes de expormos o espaço da produção escrita na BNCC, convém que ressaltemos que ela não tem sido bem aceita por grande parte de professores e pesquisadores do Brasil por inúmeros motivos, dentre os quais, destacamos o contexto político a partir do qual se fez emergir a Reforma do Ensino Médio no Brasil e a forma rápida e não dialogada com a qual foi construída a versão final do documento (TÍLIO, 2019). No mais, alguns autores reunidos no livro “A BNCC e o ensino de línguas e literaturas”, apontam algumas inconsistências que giram em torno da 1) impossibilidade de um currículo nacional; 2) uma não definição explícita do que é aprender na BNCC; 3) a lógica neoliberal por trás da BNCC e suas reais consequências para a democratização do ensino; 4) o espaço ou a falta de espaço do ensino da literatura no contexto do ensino brasileiro, ratificado pelo espaço dado pela BNCC a esse estudo; 5) a retirada da língua espanhola do currículo de ensino do Brasil, em especial da BNCC, e as implicações disso para os profissionais formados nessa área e; 6) as discussões

em torno de raça e gênero na BNCC do Ensino Médio, o que conduz a uma lógica inexistente de homogeneização das diferenças (GERHARDT e AMORIM, 2019)³⁸.

Por outro lado, entendemos que as discussões são muitas e, sem dúvidas, fazem-se necessárias, mas reiteramos que, neste momento, nossa pretensão é a de apresentar o espaço da produção textual nesse documento, apontando, necessariamente, algumas outras problemáticas que podem ser tratadas em outras pesquisas.

Dito isso, a BNCC (BRASIL, 2017) do ensino médio é organizada conforme a mesma orientação dada ao ensino fundamental e à educação infantil, ou seja, é centrada no desenvolvimento de competências³⁹ e orientada pelo princípio da educação integral. Para dar conta da parte flexível do currículo, além dos conteúdos mínimos que o aluno precisa aprender, a BNCC orienta a possibilidade de itinerários formativos que cada aluno seguirá a partir das suas escolhas e de seu projeto de vida⁴⁰. Com isso, o currículo do ensino médio deve ser composto, com base nas competências gerais da Educação Básica, pelos conteúdos mínimos previstos na BNCC mais os itinerários formativos, que constituem a parte flexível do currículo do ensino médio, atendendo aos conceitos de flexibilidade curricular e protagonismo e autonomia dos formandos.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), as aprendizagens essenciais no ensino médio estão organizadas por áreas do conhecimento, quais sejam: 1) Linguagens e suas Tecnologias; 2) Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias e; 4) Ciências Sociais e Humanas Aplicadas. A organização por áreas do conhecimento é uma exigência da LDB/1996⁴¹, definidas também nas DCNEM/1998, instituídas a partir do Parecer CNE/CEB nº 15/1998⁴².

No tocante à progressão das aprendizagens essenciais do ensino fundamental para o ensino médio, a BNCC especifica que o conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o ensino médio se dedica ao desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o

³⁸ Uma importante discussão em torno da BNCC e sua implementação é feita na obra “A BNCC e o ensino de línguas e literaturas”, organizada por Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt e Marcel Álvaro de Amorim. Recomendamos, então, para aprofundamento das leituras em torno da BNCC.

³⁹ Uma discussão em torno dos termos ‘competência’, ‘habilidade’ e ‘capacidade’ será retomado em outro espaço desta tese. No momento, utilizamo-nos da terminologia trazida pelos documentos citados, que são competências e habilidades.

⁴⁰ Para maiores aprofundamentos, conferir o documento na íntegra. BRASIL. BNCC: Ensino Médio. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. acesso em 28 de jan. de 2020.

⁴¹ BRASIL. LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 de jan. de 2020.

⁴² BRASIL. RESOLUÇÃO CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em: 28 de jan. de 2020.

ensino fundamental, com isso, o ensino médio tem o escopo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atendendo às finalidades dessa etapa, a fim de que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, conforme os princípios da justiça, da ética e da cidadania.

Com base nisso, no ensino médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias, sob a qual se assenta o componente curricular que nos interessa, qual seja, a língua portuguesa, está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens; na apreciação e na participação nas mais diversas manifestações artísticas e no uso criativo das mídias. Destacamos aqui o primeiro foco que recai sobre a autonomia e sobre o protagonismo, os quais são possíveis por meio da autoria. Nesse ponto, damos destaque à importância de se discutir a construção da autoria e como se dá esse processo, sobretudo, na produção textual escolar, a fim de reconhecer a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento da reflexão e da crítica. Na produção escrita escolar, nos moldes e exigências de um texto tipicamente dissertativo-argumentativo, que permite a reflexão em torno de uma problemática social, esse fator se amplia e se preenche de significado, portanto, é mister o olhar crítico diante das situações, diante dos textos diversos ao redor do ambiente de ensino e, por fim, tais elementos funcionam como materiais de desenvolvimento do texto marcadamente de opinião, considerando, ainda, as estratégias argumentativas na defesa do ponto de vista. Assim, não é à toa que nossa escolha por trabalhar com tais textos são de singular validade, motivados, sobretudo, pelas diretrizes e normativas por trás desse gênero textual, qual seja, a Redação do Enem.

Ainda no tocante ao protagonismo e à autoria no ensino médio, vale destacar o que a BNCC (BRASIL, 2017) denomina de projeto de vida, definido como eixo sobre o qual a escola deve organizar suas práticas, oferecendo aos estudantes as mais diversas possibilidades. Com isso, o projeto de vida define-se como aquilo que os estudantes almejam, projetam e querem para si ao longo de sua trajetória e que os acompanha durante todo o desenvolvimento de sua identidade, articulado às demandas sociais e à cultura da época.

Nesse contexto, cumpre lembrar que a língua portuguesa, tal como a matemática, deve ser oferecida nos três anos do ensino médio (conforme Lei nº 13.415/2017) e suas habilidades são organizadas a partir dos campos de atuação social e sem indicação de seriação. São cinco os campos de atuação social apresentados pela BNCC, a citá-los: 1) campo da vida pessoal; 2) campo das práticas de estudo e pesquisa; 3) campo jornalístico-midiático; 4) campo de atuação na vida pública e; 5) campo artístico. Cada um deles com suas

especificidades que se relacionam diretamente com os diversos usos da língua, nas mais variadas situações de comunicação na esfera social.

Ao tratar especificamente do componente curricular língua portuguesa, a BNCC entende que o aluno no ensino médio já tem condições de participar de forma mais significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem – pelo menos em uma perspectiva daquilo que se espera do perfil de entrada desses alunos. Desse modo, caberia ao ensino médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, o que implica em intensificar a perspectiva analítica e crítica de leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, ampliando as referências estéticas, éticas e políticas que estão em torno da produção e da recepção de vários discursos, materializados em textos orais, escritos ou multissemióticos. Destacamos aqui a inclusão de textos multissemióticos pela primeira vez nos documentos oficiais da Educação, visto que os PCN, por exemplo, só citavam textos orais ou escritos. Disso decorre uma maior possibilidade de fruição, de construção e de produção de conhecimentos para uma melhor intervenção na realidade e para uma participação mais efetiva por parte dos jovens no âmbito da cidadania, dos estudos e do trabalho.

Notadamente, a BNCC para o ensino médio, sobretudo no que compete à prática de recepção e produção de textos, prevê: 1) a consolidação do domínio dos gêneros textuais, sobretudo um aprofundamento a partir daqueles que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão; 2) o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos; 3) o foco maior nas habilidades que envolvem a reflexão sobre os textos e as práticas – análise, apreciação ética, estética e política, avaliação etc.; 4) a atenção maior nas habilidades que envolvem a produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos; 5) a autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos; 6) a ampliação de repertório de modo a abranger produções e formas de expressão diversas e em suas multifacetadas repercussões e possibilidades de apreciação e; 7) a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais, bem como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígenas, africanas e latino-americanas.

Com tudo isso, os eixos de integração do componente curricular língua portuguesa para o ensino médio são as Práticas de Linguagem, também consideradas no ensino fundamental, a citá-las: 1) leitura e produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica que, a nosso ver, poderia ser melhor simplificado para: produção textual, compreensão textual e análise linguística/semiótica. Visto que a produção textual compreenderia a produção de textos orais, escritos e multissemióticos; a compreensão textual compreenderia a leitura e a escuta de textos orais, escritos e multissemióticos e, por fim, a

análise linguística/semiótica, que compreenderia a análise e reflexão dos componentes linguístico-discursivos no processo de composição textual de naturezas diversas. No entanto, feito o adendo, expomos as práticas de linguagem conforme estão descritas na BNCC e uma possível reformulação terminológica para fins de objetividade.

Portanto, no contexto da BNCC, a produção de textos é tida como uma Prática de Linguagem, bem como o é a oralidade e a análise linguística/semiótica. Vista dessa forma, ela deve vir acompanhada com o contexto de produção dos textos e todos os discursos em torno dessa produção, bem como os papéis sociais devidamente estabelecidos, os objetivos da interação e os interlocutores que se inter-relacionam. Como notamos, a perspectiva da produção textual na BNCC não destoa drasticamente daquela já apresentada nos PCN, conforme expomos acima.

Em seguida e para concluir nossa explanação, propomos uma discussão em torno da Proposta de Redação do Enem, do ano de 2019, até o momento desta explanação, a última edição, a fim de entendermos a materialização das prescrições em torno da produção escrita, visto que compreendemos a Prova de Redação como um gênero textual prescritivo, que modeliza o gênero textual Redação do Enem e que sintetiza as deliberações e normas previstas na Cartilha do Participante⁴³. Antecipamos, no entanto, que uma discussão mais consistente e engajada em torno da Redação do Enem será promovida em capítulo posterior, ficando, aqui, uma discussão apenas introdutória.

4.3.3 O espaço da produção textual na Prova de Redação do Enem

Para essa discussão, são-nos igualmente importantes, sobretudo, a Cartilha do Participante⁴⁴ e a Proposta de Redação do Enem 2019⁴⁵, cujos acessos podem ser tidos a

⁴³ Tradicionalmente, os candidatos do Enem recebem pelos correios, e-mails ou outras mídias a Cartilha do Participante que, anualmente, são atualizadas com uma ou outra modificação que possa ter havido no processo de avaliação das redações dos certames anteriores, mas que possuem princípios e conceitos de acordo com o documento normativo que rege o Enem (Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio, de 2002), que por sua vez está de acordo com toda a legislação vigente no que compete à Educação, grande parte citada no transcorrer deste capítulo. Ao longo da produção dessa Tese, da parte de execução da sequência didática e de avaliação dos textos dos alunos, utilizamo-nos dessa Cartilha, com edições de 2016 até 2019 e, conforme apontamos, as modificações são pontuais e não desautorizam a essência da produção, nos moldes e exigências do Enem.

⁴⁴ BRASIL. A Redação do Enem 2019: Cartilha do Participante. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf. Acesso em: 28 de jan. de 2020

⁴⁵ BRASIL. ENEM: Documento básico. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+documento+b%C3%A9sico+2002/193b6522-cd52-4ed2-a30f-24c582ae941d?version=1.1>. Acesso em 28 de jan. de 2020.

partir das referências tomadas em nota de rodapé. É válido ainda destacar que uma maior discussão em torno da Redação do Enem será feita em outro capítulo desta contribuição (cf. capítulo 6), assim, neste espaço, demos ênfase apenas à Prova de Redação, enquanto gênero textual instrutivo para a prática de produção textual, ficando a discussão em torno da historização e modelização do gênero textual no capítulo sexto, como mencionado. Nosso objetivo, então, é o de discutir a organização discursiva da prova e a consigna de produção textual, atrelando esses direcionamentos textuais aos documentos e concepções de língua e ensino de produção textual que viemos traçando até o momento. Entendemos que, a fim de ser coerente com a norma estabelecida, a concepção de produção textual que subjaz a proposta em questão deva estar de acordo com a legislação vigente e com os conceitos e princípios aferidos por tais documentos prescritivos. No entanto, não é nosso objetivo, neste espaço, fazer uma análise de toda exaustiva da Prova de Redação, o que pode ser motivação para outras contribuições científicas ou mesmo para a discussão e análise dos dados desta Tese, bem como para as considerações finais a serem tecidas.

A Prova de Redação do ano de 2019, diz respeito à aplicação regular, da primeira aplicação e se refere ao primeiro dia, em que acontece a aplicação da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Redação e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Na realização do exame e para efeito de segurança no processo, são elaboradas diferentes provas, com diferentes sequências de gabarito, que são identificadas por sua cor. Elas possuem, quanto ao conteúdo, as mesmas questões, mas ordenação diferenciada. Para efeito de análise, pegamos, aleatoriamente a primeira prova da lista de 2019, que diz respeito ao 1º Dia Caderno 1 – Azul – Aplicação Regular⁴⁶. Na sequência, a prova de Redação é a segunda do caderno, localizando-se na página 20, mais ou menos na metade da prova. Sua versão em PDF se encontra nos anexos (ANEXO A) deste trabalho para eventuais consultas.

Em geral, as provas de redação do Enem possuem as mesmas características discursivas desde 2008 e apresentam, em geral, as seguintes partes: 1) Instruções para a redação; 2) Textos motivadores (em geral são quatro, verbais, não verbais e/ou multimodais) e 3) Proposta de redação. Disso decorre que a Prova de Redação é de natureza injuntiva em sua maior parte, visto que a primeira parte é constituída de instruções a serem seguidas com o fito de não zerar a prova; a segunda parte é composta pelos textos motivadores que, em geral, são de natureza expositiva e, por fim, a Proposta de Redação que, ao passo que apresenta o tema a

⁴⁶ BRASIL. ENEM: 1º dia Caderno 1 – Azul – aplicação regular. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 28 de jan. de 2020.

ser abordado, sintetiza os elementos avaliativos que constituem as competências esperadas pelo candidato na execução do exame.

Os textos motivadores, por sua vez, de modo lógico, fazem referência direta ao tema que será proposto e, como o nome já diz, devem funcionar como elementos balizadores daquilo que virá a ser produzido pelo candidato, que deverá tê-los como uma orientação argumentativa, ou seja, a partir deles encontrar problemas em torno do tema proposto e traçar um percurso argumentativo com o fito de que esse problema, inicialmente suscitado venha a ser resolvido por meio de uma proposta de intervenção tangível e exequível.

Na primeira parte da Prova de Redação, a que se chama de “Instruções para a redação”, temos orientações desde o fazer e os limites do texto, tais como: o espaço do rascunho, a folha definitiva, a cor da tinta da caneta com que se deve redigir, o espaço máximo de 30 linhas e, ainda, orientações para que não sejam realizadas cópias dos textos motivadores; até orientações no que tange à atribuição da nota zero à redação. Portanto, conforme as instruções, receberá nota zero a redação que: 1) tiver até sete linhas de texto escrito, pois será considerada “texto insuficiente”; 2) fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo; 3) apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto e/ou; 4) apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

As instruções acima destacadas estão de acordo com os instrumentos normativos que instrumentalizam o certame e a elaboração da Redação e, espera-se, os alunos estejam já munidos de tais informações, pois, como dito, a Cartilha do Participante é disponibilizada a todos os candidatos inscritos e a leitura desse material é fundamental para estar de acordo com as exigências colocadas. Inclusive, durante a escrita do material, os redatores deixam claro que o objetivo maior é o de esclarecer algumas dúvidas sobre o processo de avaliação, portanto, a estrutura básica do texto, quem vai avaliar, o que será avaliado, as cinco competências através das quais os alunos serão avaliados, bem como a atribuição de nota zero são algumas das informações contidas nessa Cartilha e que são rememoradas nas Instruções da Prova de Redação. A fim de maior precisão, no tópico 1.6 “Recomendações Gerais”, da Cartilha do Participante 2019, verifica-se claramente cada um desses pontos elencados na primeira parte da prova.

A Cartilha do Participante também dá instruções sobre os textos motivadores, segunda parte da Prova de Redação (para nossa organização nesta exposição). Conforme a Cartilha, “o tema da redação sempre vem acompanhado, na proposta, de textos motivadores. Em geral, são textos em linguagem verbal e em linguagem não verbal (imagem) que remetem

ao tema proposto, a fim de orientar sua reflexão.” (CARTILHA DO PARTICIPANTE, 2019, p. 27). Ou seja, tais textos têm a finalidade de orientar a reflexão do aluno em torno do tema proposto e não ser um material de cópia deliberada, o que pode conseqüentemente levar à atribuição da nota zero à redação, ou mesmo uma diminuição considerável de sua nota.

Além disso, como o próprio trecho acima faz menção, os textos motivadores possuem naturezas diversas, podendo estar em linguagem verbal, não verbal ou ainda, multimodal. No caso da Prova de Redação em análise, do ano de 2019, ela foi constituída de quatro textos motivadores, os quais expomos no quadro a seguir, indicando autor e fonte e natureza textual, verbal, não verbal ou multimodal. Entendemos como texto multimodal a mesma perspectiva apresentada por Dionísio (2007), para quem o texto multimodal é um processo de construção textual ancorado na mobilização de diferentes modos de representação. Desse modo, não se constituem como textos apenas aqueles escritos, mas também os orais e, assim, depreende-se que a multimodalidade discursiva abarca não apenas a linguagem verbal, mas outros registros, tais como, a linguagem verbal humana, a linguagem gestual, a entonação, as palavras e imagens, dentre outros. Assim, um infográfico, por exemplo, consoante o é o Texto Motivador III da Prova em questão, é entendido como um texto multimodal, por apresentar palavras, números e imagens e, além disso, por representar fontes de letras variadas, fontes em tamanhos diferenciados, dando destaque a uma ou outra informação.

Quadro 5 – Textos motivadores – Prova de Redação do Enem 2019

Texto motivador	Autor (fonte)	Natureza textual
Texto I	BERNARDET, Jean-Claude.	Linguagem verbal
Texto II	GUTFREIND, C. F.	Linguagem verbal
Texto III	Sítio da Internet: Meio e Mensagem.	Linguagem verbal e não verbal (multimodal)
Texto IV	Sítio da Internet: Ancine.	Linguagem verbal

Fonte: Produzido pelo autor.

Por fim, a última parte da Prova de Redação é constituída pela Proposta de Redação e sua constituição enquanto consigna, a nosso ver, sintetiza, claramente, as cinco competências avaliativas, por meio das quais, as produções dos alunos serão avaliadas e conforme também vem, individualmente, especificada na Cartilha do Participante, nível a nível.

Conforme a Cartilha do Participante (BRASIL, 2019), o candidato será avaliado de acordo com os critérios que, a seguir, expomos no quadro, com níveis que variam de 0 (zero) a 200 (duzentos) pontos. Vale ressaltar que, de todas as competências, aquela que não aceita o nível zero é a segunda, que trata sobre o tema e sobre a tipologia textual, pois, como vimos, a fuga ao tema e/ou o não atendimento à tipologia textual atribui à Redação a nota zero, o que inviabilizaria consentir o nível zero nessa competência. Segue o quadro das competências avaliativas.

Quadro 6 – Competências avaliativas da Redação do Enem

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.

Fonte: A redação no Enem: cartilha do participante (BRASIL, 2019, p. 7).

A Proposta de Redação é o momento da prova em que é apresentado o tema a ser discorrido, bem como sintetiza o que, de fato, o aluno precisa apresentar. Consoante expusemos acima, a consigna resume os cinco aspectos avaliativos que estão apresentados no quadro acima e que traduz, em poucas palavras, os seguintes aspectos: 1) domínio da norma-padrão escrita da língua portuguesa; 2) compreensão em torno do tema e da tipologia textual; 3) argumentação, plano de texto e autoria; 4) conhecimento sobre os mecanismos de coesão e; 5) elaboração de proposta de intervenção.

Ao obtermos a Proposta de Redação de 2019, temos o seguinte texto:

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. (Proposta de Redação do Enem 2019)

Ao dissecarmos cada uma de suas partes em trechos, conforme seguimentos temáticos, conseguimos encontrar a seguinte relação, conforme ilustra o quadro abaixo.

Quadro 7 – Relação das competências avaliativas com a Proposta de Redação

COMPETÊNCIA 1	“[...] redija texto em modalidade escrita formal da língua portuguesa [...]”
COMPETÊNCIA 2	“[...] redija texto dissertativo-argumentativo sobre o tema ‘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 [...]”
COMPETÊNCIA 3	“Selecione, organize e relacione argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.”
COMPETÊNCIA 4	“[...] de forma coerente e coesa [...]”
COMPETÊNCIA 5	“[...] apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos.”

Fonte: Produzido pelo autor.

Como podemos observar, a Proposta de Redação guarda, tradicionalmente - visto que segue tal modelo pelo menos desde 2008 - estreita relação com as exigências colocadas nas competências avaliativas, instrumento através dos quais as redações serão corrigidas pelos avaliadores, previamente formados, qualificados e aptos para a função. Com isso, depreendemos que há bastante coerência com aquilo que é cobrado aos alunos, bem como compreendemos que o texto a ser produzido possui contexto de produção bastante particular e devidamente contextualizado, conforme preconizam os documentos prescritivos que antecedem o exame. No entanto, é válido ressaltar que, no caso da Redação do Enem, esse texto cumpre uma função comunicativa bastante peculiar, visto situar-se em uma avaliação de larga escala, de nível nacional, e seu contexto é, claramente, um contexto avaliativo.

Desse modo, no contexto de sala de aula, sobretudo em aulas de produção textual que tem como objetivo a preparação para o Enem e para a sua prova de redação, convém que sejam abordados temas que tratem sobre o viés avaliativo da Redação do Enem, bem como o interlocutor direto dessas produções, qual seja, o avaliador. No mais, independente da boa vontade do agente produtor, deve-se ter em mente que tal produção tem o objetivo maior aquele de superar uma determinada nota que o possa fazer alcançar certa pontuação. Assim, acreditamos que o candidato, no contexto de avaliação e, sobretudo, ao concorrer a uma vaga

em uma universidade, tenha por objetivo o de alcançar a maior nota (próxima ou igual a mil) e não o contrário (próximo ou igual ao zero).

No mais, entendemos a produção textual do Enem, no que compete às suas exigências, bastante coerente com aquilo que exige, desde o seu plano textual, até sua organização discursiva que, conforme ressaltamos, divide-se em três partes (instruções para a redação, textos motivadores e proposta de redação), apresentando ao candidato, claramente o que ele precisa realizar na tarefa de escrever e, antecipadamente, alertando-o daquilo que não deve ser feito, seja na Cartilha do Participante, seja na parte inicial da Prova.

Em relação aos textos motivadores, a nosso ver, é outro importante ponto de contextualização em torno do tema a ser discutido, cabendo ao aluno, uma leitura crítica dos textos e dados apresentados, unido a seus conhecimentos acumulados para bem construir o seu percurso argumentativo em torno do ponto de vista assumido, configurando autoria na produção textual. Tais fatores, como podemos bem observar, são as capacidades e os saberes os quais se faz necessário exigir dos alunos quando da preparação, a fim de que, diante da Prova, eles possam desenvolver qualquer tema. Acrescentamos: não apenas diante de uma prova de exame, mas diante das várias situações-problema encontradas na vida – ver, refletir e, de modo crítico, agir – com o fito de mudar ou transformar a sociedade da qual faz parte.

Portanto, para fins de conclusão desse capítulo, reiteramos que a leitura e a atenção aos documentos que regem a educação são importantíssimas para o agir docente e para o conhecimento e apropriação dos objetos de conhecimento. No entanto, tais elementos não devem ficar apenas no papel, tão pouco apenas na teoria, e sua aplicabilidade vai além das possibilidades da escola e do professor. Compreendemos que há críticas sobre a produção escrita no Enem e, para citarmos uma, acreditamos ser incoerente a cobrança em torno de apenas um gênero textual, em uma tipologia tão específica, qual seja, a dissertativo-argumentativa. Essa predileção pode levar ao desinteresse pelas demais tipologias ou gêneros textuais, o que é totalmente incoerente, em particular, com os documentos que citamos ao longo deste capítulo (PCN, PCNEM, PCNEM+, BNCC), que exigem que os alunos sejam apresentados aos mais diversos tipos de texto, das mais variadas esferas da comunicação humana.

No entanto, tais considerações, de modo mais contundente, faremos na parte das análises e nas considerações desta contribuição e esclarecemos que, no contexto do Enem e dos documentos que o regem, no que compete à produção escrita, guarda estreita relação e coerência. Em âmbito mais geral, a grosso modo, as avaliações de larga escala, em nosso entendimento, desconstrói todo o processo de ensino e aprendizagem, pois é quantitativa em

sua essência e se importa com números, ao passo que o processo de ensino e de aprendizagem não se preocupa nem com resultados, nem com números, pois é qualitativo em sua natureza e, assim, não se importa com resultados para fins exploratórios, mas com todo o processo educacional, com sabores e dessabores.

4.4 Síntese do capítulo

Neste capítulo, tivemos o escopo de relacionar o ensino de produção textual com a Prova de Redação do Enem e, a fim de fundamentarmos tal relação, dialogamos com os textos prescritivos que regem a educação e, assim, prescrevem as práticas docentes, bem como apontam os saberes a ensinar para os alunos, a fim de que eles se apropriem do conteúdo para desenvolver as competências e habilidades colocadas em jogo no ambiente escolar e em certames como o Enem. Para cumprirmos o objetivo do capítulo, falamos um pouco sobre a escrita, sua história e sua importância nas sociedades letradas, apresentamos as diferentes perspectivas teóricas em torno do ensino de produção textual e, com isso, justificamos nossa escolha na perspectiva sociointeracionista. Feito isso, apresentamos as dimensões da escrita e as operações da produção textual que estão coerentes com o nosso quadro teórico-metodológico. Em seguida, relacionamos tal discussão ao quadro epistemológico do ISD para delinear nossa perspectiva de ensino de língua materna. Em conseqüente, fizemos uma explanação sobre a produção textual da escola, desde os documentos curriculares e legais até a Prova de Redação do Enem 2019, em especial, sua Proposta de Redação, o que findou com algumas considerações em torno de todo esse percurso.

Em capítulo anterior, apresentamos o contexto de produção dos textos, qual seja, a escola, como espaço privilegiado de ensino e de aprendizagem e, em muitos casos, único local em que boa parte dos estudantes brasileiros são motivados a algum tipo de leitura ou de produção de textos. Desse modo, o capítulo anterior é enriquecido com as discussões teóricas engendradas neste espaço, o que mostra a coerência teórica e epistemológica que viemos percorrendo até o momento e que julgamos fulcral para a compreensão no aspecto macro da investigação a que pretendemos.

No próximo capítulo, trataremos desde os textos dissertativo-argumentativos produzidos em contexto escolar até o conceito de autoria, com as contribuições de Benveniste (1995), Charaudeau e Maingueneau (2006), Foucault (1969;2002), Bakhtin (2003), Orlandi (1988) Possenti (2002), Bronckart (2012), dentre outros, e uma maior discussão em torno da Redação do Enem será empreendida no capítulo seis, encerrando a parte teórica da Tese.

5 TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS PRODUZIDOS EM CONTEXTO ESCOLAR E O ESPAÇO DA AUTORIA

O autor, como agente da ação de linguagem que se concretiza num texto empírico, é, aparentemente, responsável pela totalidade das operações que darão a esse texto seu aspecto definitivo: é, aparentemente, ele quem decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, quem escolhe um modelo de gênero adaptado à sua situação de comunicação, quem seleciona e organiza os tipos de discursos, quem gerencia os diversos mecanismos de textualização, etc. (BRONCKART, 2012, p. 320).

Antes mesmo de discutirmos a autoria e suas correlações semânticas, cumpre discutirmos a tipologia textual⁴⁷ com a qual estamos trabalhando e a definirmos dentro de um grupo particular de gêneros de texto e que, por assim ser, emerge de uma prática social que, para nós, possui caráter escolarizante. Discutimos a tipologia textual como parte predominante do gênero textual com o qual tratamos – a Redação do Enem, não que seja nosso foco de análise, mas a compreensão sobre ela se faz necessária, ainda que de modo introdutório. Nesse tocante, asseveramos que, ao tratarmos de textos dissertativo-argumentativos, estamos, diretamente, lidando com uma tipologia textual e não com um gênero textual (ou discursivo), assim, sua discussão é imperativa devido ao uso constante do termo o qual se relaciona à tipologia e não ao gênero propriamente dito, sobretudo nos textos prescritivos (Cartilha do Participante e Proposta de Redação), que apontam a tipologia textual que deve predominar na escrita do texto .

Conforme estabelecem Schneuwly e Dolz (2004), essa tipologia é notadamente marcada pela predominância de sequências textuais argumentativas e, assim também, a compreendemos. Além disso, possui a característica predominante de apresentar e defender um ponto de vista, por meio de argumentos claros e marcas linguísticas que lhes são peculiares no tocante ao verbo, que apontam, sobretudo, marcas de 1ª e 3ª pessoa e tempos situados no presente do indicativo - o agora implicado no tempo, mas, principalmente, com valor generalizante. Dentro dessa característica tipológica, podemos elencar gêneros de textos diversos, tais como o artigo de opinião, o editorial de jornal, carta do leitor, dentre outros. Dos textos que possuem essa predominância tipológica, destacamos a Redação do Enem, compreendida, então, como um gênero textual de tipologia marcadamente dissertativo-argumentativa, sobre o qual nos debruçamos com maior cura em outro capítulo. Afirmamos isso com base nos documentos que fundamentam a Redação do Enem, bem como nas

⁴⁷ Retomamos, neste capítulo, a noção de tipologia textual devido aos teóricos em torno dos quais gravita a Prova de Redação do Enem, sobretudo, com o uso corriqueiro do termo “texto dissertativo-argumentativo” ao se referir à Redação do Enem. Nesse sentido, não desprestígiamos a noção de “tipos de discurso”, abarcada pelo ISD, mas reconhecemos a terminologia utilizada no certame, sobretudo no que toca à Redação.

diretrizes que dão conta de apontar sua realização e modelização, conforme os editais e Cartilhas do Participante das várias edições (desde 1998), bem como de acordo com o E-Book, *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores* (GARCEZ e CORRÊA, 2017), que já em seu título aponta a ênfase para a tipologia textual e não para o gênero em si. Isso decorre, talvez, pela dificuldade de muitos de compreender a Redação do Enem como um gênero textual propriamente dito, o que defendemos neste trabalho.

Dito isso, justifica-se nossa escolha em tratar inicialmente da tipologia textual, passando pelo gênero textual, contexto escolar até chegarmos, especificamente, a um aspecto discursivo desse gênero, qual seja, a autoria. A seguir, enfatizamos o aspecto da tipologia.

5.1 Textos dissertativo-argumentativos

Remetemo-nos à tipologia predominante para nos referirmos aos gêneros orais e escritos que possuem natureza expositiva e que, de modo equivalente, se utilizam dos fatos para defender seu ponto de vista, por meio de argumentos específicos. De tal sorte, esclarecem Schneuwly e Dolz (2004) que, ao utilizarmos determinado gênero na esfera social empregamos diversas tipologias de texto que podem predominar em um ou em outro gênero. Assim, os tipos textuais são caracterizados pela sua natureza linguística e composicional, em que se destacam aspectos lexicais, particulares construções sintáticas, tempos e/ou modos verbais e elementos de ordem lógico-discursiva. Desse modo, por exemplo, no tipo textual narrativo, predominam os verbos no pretérito, em que a situação de linguagem se refira a tempos e sujeitos outros postos na enunciação e dissociados da situação de linguagem, empregando uma ação autônoma no que diz respeito aos fatos enunciados, seja no tempo ou no espaço. Os tipos textuais são de número limitado e se apresentam como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

Nessa perspectiva, com base nas tipologias textuais, Garcez (2017), apresenta-nos a dissertação, que pode tender ao simples fato de expor ideias e situações, sendo, assim, uma dissertação-expositiva; ou pode tender à argumentação, apresentando-se como uma dissertação-argumentativa (tipo dissertativo-argumentativo), que se situa no domínio comunicativo da discussão de problemas sociais controversos e que faz desenvolver no sujeito as capacidades de sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. São exemplos de gêneros orais e/ou escritos dessa natureza os seguintes: texto de opinião, carta do leitor, carta de reclamação, deliberação informal ou formal, debate regrado, dentre outros. Assim,

cumpra compreendermos bem e diferenciar cada uma dessas categorias: gênero textual; tipo textual e domínio social de comunicação - que diz respeito à esfera da atividade humana de onde emergem tais gêneros textuais, os quais permitem o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem. Nesse tocante, é também pertinente que apontemos a clara mestiçagem presente na tipologia a que denominamos dissertativo-argumentativa, visto que, de um lado, fazemos referência a um gênero de texto de natureza complexa (dissertação), e, do outro lado, de uma tipologia textual (argumentativa), conforme apontados pelos estudiosos já citados. Fato é que tal terminologia foi mais disseminada devido às exigências de produção que envolvem a Redação do Enem e, nesse sentido, ao nos remetermos a esse tipo de produção textual, é comum tratá-la dentro da especificidade de um texto genuinamente atrelado a essa tipologia.

Entendemos, é bem verdade, a dissertação como um gênero textual que emerge de situações comunicativas bem particulares, sobretudo no universo escolar/acadêmico - é fácil nos remetermos à dissertação escolar quando pensamos nesse gênero (cf. MANZONI, 2007); ou mesmo no universo acadêmico e bem mais complexo, quando nos referimos à dissertação de mestrado (produto textual final e necessário para a obtenção do título de mestre em alguma área do saber), por exemplo. Em ambos os casos, visa-se desenvolver capacidades de linguagem que giram em torno da exposição de ideias, fatos, opiniões e constatações científicas e sociais, a fim de tecer um percurso argumentativo que dê sustentação a determinado ponto de vista. Sem a leitura e apropriação de conteúdo temático relacionado a um tema específico, possivelmente, não se chegará a uma organização clara de defesa de um ponto de vista que possa convencer o interlocutor sobre a ideia que se visa apresentar.

Costa (2008), em seu Dicionário de Gêneros Textuais, apresenta-nos um quadro em que, de um lado, ele aponta as capacidades de linguagem; do outro, os gêneros textuais relacionados a dada capacidade. No âmbito do argumentar, Costa (2008, p. 84) nos apresenta a dissertação, sobre a qual diz

Ao lado da descrição (v.) e da narração (v.), a dissertação é um tipo de redação (v.) muito usado na escola básica e, principalmente, na média e também muito solicitada nos exames vestibulares. Geralmente, com base em um tema proposto pelo professor o aluno defende um ponto de vista, desenvolvendo suas ideias num texto de opinião essencialmente (expositivo) argumentativo.

Conforme se observa, o autor aponta capacidades de linguagem - narração, descrição - ou mesmo tipos de texto, como se fossem gêneros textuais, talvez isso se dê, sobretudo, pela predominância tipológica. O mesmo ocorre com a Redação do Enem, ao apontarem como sendo a produção de um texto dissertativo-argumentativo, colocando uma

classificação tipológica que, ao mesmo tempo faz referência a um gênero textual (dissertação) e a um tipo de texto - argumentativo; que está, por sua vez, no âmbito de uma capacidade de linguagem - argumentar. Isso nos mostra o quanto é infrutífera a tentativa de classificação dos gêneros, compreendidos como artefatos culturais e históricos, que mobilizam ações ao mesmo tempo individuais e coletivas.

Ainda se referindo à dissertação como gênero textual, Costa (2008, p.84) assevera que

Tradicionalmente, na escola, há uma forma consagrada de organização estrutural do texto dissertativo, que se compõe de três partes: (i) *Introdução*: ponto de partida do texto, apresenta assunto/tese a ser tratado (a), desenvolvido (a). (ii) *Desenvolvimento*: corpo do texto, onde, progressivamente, são desenvolvidos conceitos, argumentos, ideias, informações... e (iii) *Conclusão*: parte final, caracterizar-se-ia por conter um resumo de tudo que foi expresso, retomando e condensando o conteúdo anterior do texto. (Grifos do autor)

Como se nota na estrutura da dissertação enquanto gênero textual apresentada por Costa (2008), tradicionalmente, na escola, ainda assim se apresenta tal texto aos alunos e tal ideia vem preservada na construção da Redação do Enem, porém, dando bastante ênfase ao aspecto argumentativo, defendido por alguns estudiosos como vacante em muitas dissertações escolares, que se apresentavam, sobretudo, de modo expositivo. Por tal motivo se justifica a terminologia que ora tratamos, a qual acrescenta ao texto fortemente expositivo e explicativo o caráter argumentativo.

Por último, Costa (2008) faz referência à dissertação no âmbito acadêmico e escreve

No meio acadêmico, é um trabalho monográfico (v. monografia) expositivo-argumentativo, exigido pelas universidades brasileiras para obtenção de título de mestre (dissertação de mestrado) pelo estudante de pós-graduação *stricto sensu*, e se trata de uma exposição escrita de assunto relevante nas áreas científica, artística, doutrinária etc. Em nível de doutorado, recebe o nome de tese (v.), principalmente pelo grau de profundidade da discussão do assunto. A dissertação de mestrado, como trabalho monográfico, demonstra os resultados de uma investigação, contudo não se exige dela o caráter de originalidade característico da tese de doutoramento. (COSTA, 2008, p. 84-85).

Assim, como podemos verificar, o gênero dissertação é comum nas áreas mais letradas da sociedade e exige maior grau de comprometimento por parte de seus produtores, emergem, portanto, de situações comunicativas mais específicas, sobretudo no âmbito instrucional, reservado à escola ou à universidade. A fim de evitarmos problemas nomenclaturais, talvez fosse melhor o emprego da terminologia expositivo-argumentativa como fazendo referência à tipologia textual, assim feito, o que estaria no âmbito do tipo

textual ficaria nele, o que se referisse ao gênero textual que emerge de dada esfera social, em nosso caso, chamaríamos, de fato Redação do Enem - por possuir características que a diferenciaria, por exemplo, de uma simples dissertação escolar ou de um artigo de opinião, considerando, assim, suas especificidades e plasticidades dos gêneros textuais. Tal questão pretendemos tratar melhor em outro capítulo. Aqui, ficamos apenas com a discussão em torno da tipologia textual.

Ainda nesse tocante, vale compreendermos que são inúmeros e incontáveis os gêneros textuais que emergem de outra quantidade inumerável de práticas sociais. Desse modo, a classificação e quantificação de gêneros textuais torna-se uma tarefa irrelevante e desnecessária, competindo-nos uma compreensão sobre a materialização linguística, ou seja, a superfície composicional desses textos, que se dá em sua contrapartida interna e que formam, por assim ser, a base de classificação dos tipos textuais. Em outras palavras, Coroa (2017) explicita que os textos, ao se organizarem em um todo significativo, dialogam, ao mesmo tempo, com sua face externa, ou seja, sua situação de produção; e com sua face interna, que diz respeito às suas estruturas linguísticas internas. Dito isso, ao tratarmos do aspecto externo dos textos, estamos nos referindo diretamente aos gêneros textuais; por outro lado, ao centrarmos-nos em seus aspectos internos, estamos lidando diretamente com os tipos de texto. Assim sendo, os gêneros textuais podem apresentar diferentes tipos de texto, dentre os quais pode predominar um ou outro tipo. Há, por assim dizer, uma variedade tipológica na composição dos gêneros textuais. Como dissemos, em um determinado gênero textual não encontraremos apenas narração, ou descrição, ou argumentação. Para alcançar os objetivos comunicativos e a unidade significativa de um determinado texto é, talvez, necessária a variedade tipológica, ou seja, a presença heterogênea de tipologias textuais diversas, com predominância de uma ou de outra.

Nessa perspectiva, é de nossa compreensão que a face externa dos textos está relacionada ao aspecto macro do texto, enquanto que as estruturas linguísticas (face interna) estão relacionadas ao aspecto micro do texto. Desse modo, compreendemos que o estudo de análise e de compreensão dos gêneros de textos que emergem das inúmeras práticas sociais deve abarcar todos esses aspectos, desde os aspectos mais gerais que envolvem a prática comunicativa, aos aspectos mais específicos dos elementos linguísticos postos em cena na materialidade textual - na superfície composicional.

Nesse momento da discussão, questionamo-nos se, ao tratarmos mais diretamente do tipo dissertativo-argumentativo, à primeira vista, podemos denotar já uma variedade tipológica ou uma tentativa de unificação para evitar problemas de ordem classificatória.

Coroa (2017) explicita que, ao tratarmos do tipo textual argumentativo, sua classificação não é tão simples de fazê-la como o é com a tipologia narrativa, descritiva ou injuntiva, por exemplo. Conforme a autora, há claramente uma diversidade de classificações nos trabalhos que tratam sobre o tema, os quais apresentam títulos como tipo argumentativo, tipo expositivo ou mesmo tipo dissertativo. Delimitarmos o tipo argumentativo daquele expositivo parece-nos simples. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), enquanto o tipo argumentativo está no domínio social da discussão de problemas sociais controversos, o tipo expositivo se localiza na transmissão e construção de saberes.

Dissertar, nessa perspectiva, seria dispensar as possíveis diferenças entre esses dois tipos textuais, o que nos apresentariam duas outras subdivisões: dissertação-expositiva e dissertação-argumentativa. Uma, como se observa, está centrada no âmbito do expor; já a outra no âmbito do argumentar. Como alude Coroa (2017), no âmbito escolar é comum ouvirmos referência a produções de dissertações que acabam por abranger características textuais, sejam elas expositivas ou argumentativas. Ainda no âmbito escolar, esclarece, quando nos referimos ao texto apenas como dissertativo, retiramos dele o forte apelo argumentativo, mas quando o classificamos pelo viés duplo, ou seja, dissertativo-argumentativo, as relações argumentativas lhes fazem ser inerentes e devem ser explicitadas.

Tais constatações levam-nos a crer que existam duas perspectivas diferentes quanto às mobilizações das capacidades de linguagem, que se centram em domínios comunicativos que, a princípio, podem estabelecer certa equivalência, mas que, no decorrer do processo de produção textual, um complementa necessariamente o outro no jogo argumentativo. Desse modo, argumentar implicaria, necessariamente, expor fatos, situações opiniões outras e, com elas, traçar um caminho argumentativo que leve o leitor do texto a se convencer do ponto de vista que se está assumindo no referente produto textual. Nessa ótica, compreendemos por um lado, apenas a exposição de ideias e conceitos sobre um determinado assunto, sem a necessidade de convencer alguém a crer neles (tipo expositivo); e por outro a necessidade de apresentar tais fatos, ideias, conceitos, informações etc., com o intuito de sustentar uma tese (um ponto de vista), que tenha como objetivo final convencer o interlocutor a acreditar que se esteja com a razão em torno daquele tema tratado.

Portanto, conforme aponta a própria Cartilha de Redação (BRASIL, 2017), produzir um texto dissertativo-argumentativo é bem mais que apenas expor ideias, deixando o texto com caráter meramente expositivo. Deve-se, por outro lado, a partir da exposição dessas ideias, fatos e dados, defender um ponto de vista, ou seja, é um texto de convencimento da validade daquilo que se está apresentando: dissertando, expondo, argumentando. As ideias

selecionadas para a defesa do ponto de vista devem estar diretamente relacionadas ao tema proposto na Redação do Enem e não podem se desvincular, sob o risco de serem considerados fugas do tema ou não atendimento à tipologia textual, o que acarretaria nota zero à produção textual. Por esse ângulo, entendemos como fundamental a compreensão sobre a situação de produção a que se submetem as redações do Enem, bem como o viés avaliativo por que passam tais textos, vale dizer, existem textos notadamente prescritivos que visam moldar as produções textuais do Enem, que passam pela Cartilha de Redação até a Proposta de Redação, apresentada no dia do exame, que traz uma apresentação ao mesmo tempo expositiva e injuntiva. Assim sendo, as redações do Enem emergem de situações comunicativas de fortes prescrições formais, o que acentua seu caráter avaliativo, além de que, suprimem ao máximo, a nosso ver, o caráter livre, autêntico, autoral que se deveria imprimir a uma produção textual dessa natureza, assemelhando-se, muitas vezes, a uma receita de bolo - em que se aponta o que deve ter nela para que o bolo saia maravilhosamente saboroso. Tal condição é proveniente das condições de produção e recepção desses gêneros textuais (cf. capítulos 2 e 3), os quais são submetidos a avaliações de larga escala, que possuem como objetivo maior dissecar o máximo possível das subjetividades e tornar a avaliação a mais padrão e objetiva possível.

5.2 A sequência argumentativa: composição textual predominante nos textos da ordem do argumentar

Conforme alude Adam (2011), as proposições-enunciados estão sujeitas a dois grandes grupos que as mantêm unidas. Aquelas ditas unidades textuais frouxamente tipificadas, as quais denominamos **períodos**; e aquelas unidades mais complexas e tipificadas, as quais chamamos **sequências**. Sobre as últimas nos deteremos nesta subseção, sobretudo ao tratarmos das sequências ditas argumentativas. Ainda segundo o que expõe Adam (2011), as sequências são unidades textuais complexas e são compostas por um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados, os quais denominamos **macroproposições**. Desse modo, questiona-se: o que é uma macroproposição? Conforme o autor, é uma espécie de período que tem como propriedade principal aquela de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, porém, ocupando posições particulares e precisas dentro do todo ordenado da sequência. O sentido de uma macroproposição é adquirido em relação às outras, assim, sozinhas não possuem valor algum, pois este é constituído a partir de sua relação com os demais. Ao ver nessa perspectiva, uma sequência é uma estrutura, pois como assevera Adam (2011), a citar: 1) é uma rede relacional hierárquica – uma grandeza que pode ser analisada

em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que constituem; 2) é uma entidade relativamente autônoma, que possui certa organização interna – tem relação de dependência-independência com o todo do qual faz parte.

As macroproposições, constituintes das sequências, dependem de combinações pré-formatadas de proposições, as quais denominamos: narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa, explicativa. Tais combinações pré-formatadas correspondem, conforme Adam (2011) a cinco tipos de relações macrossemânticas impregnadas na memória do usuário da língua culturalmente, por meio da leitura, escuta e produção de textos e são, por sua vez, transformadas em um esquema de reconhecimento e de estruturação da informação textual.

Para Bronckart (2012), as sequências são modos de planificação mais convencionais, ou modos de planificação da linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral dos textos. Ao considerarmos o folhado textual apontado pelo estudioso, as sequências são formas de planificação do texto e estão situadas na infraestrutura geral, em que se localiza o plano geral, os tipos de discurso e suas possíveis articulações. Bronckart (2012) aponta alguns problemas e perspectivas para a conceitualização da infraestrutura geral dos textos e apresenta suas partes de modo hierárquico, situando as sequências no topo dessa hierarquia. Assim, organiza o teórico:



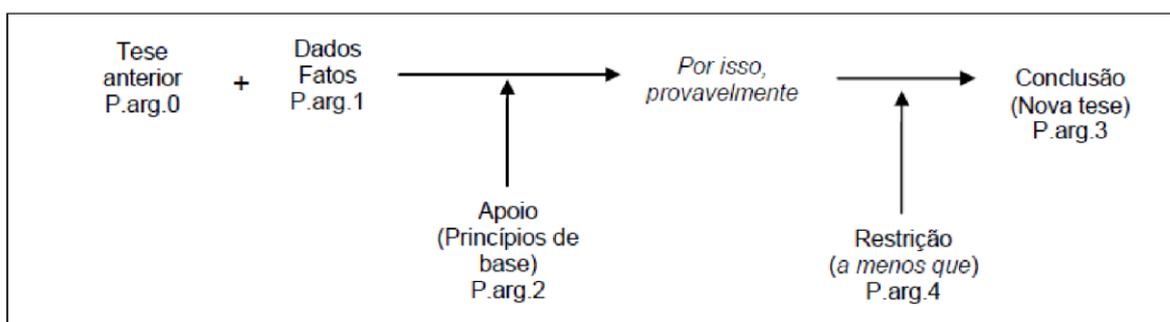
O que Bronckart (2012) propõe ao falar sobre as sequências conforme as pontuou Adam (2011) não é uma reformulação, pois defende a proposta de Adam como solidamente sustentada e considera sua descrição técnica pouco contestável. Bronckart, então, propõe uma versão resumida. Ao decorrer desta exposição voltaremos a este teórico e suas contribuições em torno das sequências.

Adam (2011) esclarece que a teoria das sequências foi elaborada como reação à excessiva generalidade das tipologias de texto, desse modo, ao descrever formas elementares de textualização, suas propostas se incluíam no prolongamento linguístico da teoria psicocognitiva dos esquemas.

Por optarmos pelo trabalho com textos de tipologia marcadamente dissertativo-argumentativa (BRASIL, 2017a; BRASIL, 2017b), compreendemos a importância de todas as sequências apontadas por Adam (2011), que as compreende como macroações sociodiscursivas, mas delimitaremos, neste espaço, nosso olhar para as sequências

argumentativas. Assim, tendo já, em linhas gerais, especificado como se conceitua a teoria das sequências, numa perspectiva assumida por Adam de Análise Textual dos Discursos (ATD), passamos a uma apreciação em torno da sequência entendida como argumentativa.

Ao tratar da estrutura da sequência argumentativa, Adam (2011) remete-nos de um estudo do **período argumentativo** (proposições ligadas por conectores argumentativos) a uma sequência argumentativa, resguardadas as devidas diferenças já apresentadas acima. Ao fazê-lo, o autor coloca no centro das discussões dois movimentos essenciais às formulações argumentativas, quais sejam: **demonstrar-justificar** uma tese e **refutar** uma tese ou certos argumentos que constroem uma tese adversa. Nesse tocante, a ideia de argumentação se baseia em um movimento de exposição, por meio da demonstração/justificação e na construção do contra-argumento/refutação de uma tese inicialmente levantada. A esse esquema inicial, motivado pela tradição dos estudos literários de discurso, Adam (2011) acrescentou um princípio dialógico que permite levar em conta possíveis restrições. Sob esse viés, defende-se que a argumentação é indissociável da polêmica, visto que defender uma tese consiste em defendê-la contra outras teses, de igual modo, entrar em uma polêmica não implica somente um desacordo, mas ter contra-argumentos. Assim, Adam (2011) propôs dar à sequência argumentativa prototípica uma forma que dê espaço para a contra-argumentação, conforme expomos no esquema abaixo.



Fonte: Adam (2011).

O esquema acima apresentado se dispõe sobre dois níveis: 1) **justificativo** (P.arg. 1 + P.arg 2 + P.arg 3) – aqui o interlocutor é pouco levado em consideração. A estratégia argumentativa se dá pelos conhecimentos colocados; 2) **dialógico** ou **contra-argumentativo** (P.arg 0 e P.arg 4) – aqui a argumentação é negociada com um contra-argumentador real ou potencial. Diferente da primeira estratégia, nesse caso, a estratégia argumentativa visa à transformação dos conhecimentos.

Para Bronckart (2012), as sequências, conforme definidas por Adam são protótipos no sentido cognitivo empregado pela palavra, com isso, constituem-se como modelos abstratos dos quais os produtores e receptores dos textos disporiam. Bronckart, por sua vez, conjectura que tais sequências prototípicas concretizam-se em tipos linguísticos variados, que podem ser realizados em todas as macroproposições que definem tais protótipos. Além disso, é possível que se tenham múltiplas formas de encaixamento das macroproposições, desde que a estrutura hierárquica do conjunto da sequência seja preservada.

No que tange às sequências argumentativas, a que mais nos interessa, visto ser a predominante nos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos e por nós analisados (considerando a heterogeneidade composicional da maioria dos textos), Bronckart (2012) acentua que, desde Aristóteles, o estudo dos processos argumentativos se inscrevem no campo conceitual de estudo da Retórica, mas que tem sido retomado por outros estudiosos de diferentes áreas do saber. Nesse sentido, no aspecto da argumentação, Bronckart (2012) se distancia de um olhar lógico erigido, inicialmente, por Aristóteles e passa pelos estudos da argumentação que podem ser analisados nos textos existentes nas línguas naturais. Ao considerar as abordagens desenvolvidas por outros teóricos⁴⁸, o estudioso considera que o raciocínio argumentativo implica, primeiramente, a existência de uma tese, que é admitida a respeito de um dado tema (p.ex.: Deus é bom). Sobre esse aspecto oriundo da **tese anterior**, são erigidos **dados novos** (p.ex.: Deus criou todas as coisas existentes no mundo) e tais dados são objeto de um **processo de interferência** (p.ex.: Deus criou o mal) e esse processo encaminha para uma **conclusão** ou **nova tese** (Deus não é bom). Bronckart (2012) esclarece que no quadro dos processos de interferência, o movimento argumentativo pode ser apoiado por algumas justificações, também chamadas, **suportes**, e pode, ainda, ser moderado por **restrições**. O peso dos suportes e das restrições garantirá o peso e a força da conclusão.

Para fins de conclusão, Bronckart (2012) demonstra que o protótipo da sequência argumentativa se apresenta como uma sucessão de quatro fases, a citar: Fase de **premissas** (ou **dados**) – propõe-se uma constatação de partida; Fase de **apresentação de argumentos** – elementos que orientam para uma provável conclusão. Esses elementos podem ser apoiados em lugares comuns (topoi), regras gerais, dentre outros; Fase de **apresentação de contra-argumentos** – operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e podem ser

⁴⁸ Bronckart (2012) cita no copo do texto teóricos tais como Apothéloz et al. (1984), Borel (1981); Grize (1974, 1981) e Toulmin (1958). Baseia-se, assim como Adam (2011) nos estudiosos da Escola de Bruxelas (PEREMAN, 1983; PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1958) e nos trabalhos do Centro de Pesquisas Semiológicas de Neuchâtel.

apoiados ou refutados; Fase de **conclusão** (ou **nova tese**) – integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

Tais fases, pondera Bronckart (2012), podem ser suprimidas e a sequência pode se apresentar de modo mais simplificado, no entanto, pode, ainda, apresentar-se de modo mais complexo. O resultado vai depender, é natural, das condições de produção dos textos e das motivações de escrita do agente-produtor. Como é já sabido, as sequências apresentam-se como protótipos que refletem certa consistência de texto, mas não ignoram outras formas de organização do conteúdo temático.

Ao considerarmos as orientações de base para a realização da Redação do Enem, conforme explicitações feitas pela Cartilha do Participante (BRASIL, 2017), o texto a ser produzido versa em torno do seguinte plano de texto: 1) tema; 2) tese; 3) argumentos; 4) proposta de intervenção. Dentro desse conjunto ‘macro’ (macroestrutura - texto em sua completude) se orientaria o plano textual, organizado em uma sequência claramente argumentativa, cujo objetivo final seria a proposta de intervenção, orientada com base na linha argumentativa defendida pelo agente-produtor durante todo o texto. O que se compreende por outro lado é que elementos ‘micros’ (microestrutura - organização dos períodos e parágrafos), de massa linguística menor que aquelas das organizações de parágrafos, orientam-se também nessa condução argumentativa, dando forma ao plano textual e conduzindo, pela originalidade do que vem a ser apresentado, indícios ou propriamente autoria no texto. Autoria, aqui, compreendida na perspectiva de textos escolares, como aponta Possenti (2002), perspectiva a qual nos filiamos de modo mais direto e que trataremos mais adiante.

Isso para dizer que, o texto com o qual lidamos apresenta (ou pelo menos deveria, conforme as orientações de produção) uma estrutura sequencial argumentativa, nos termos claramente expostos por Adam (2011) e ratificados por Bronckart (2012) em seu aspecto geral de totalidade, mas que sua orientação argumentativa começa já na formulação de períodos mais simples, seguindo a lógica de: 1) apresentar uma constatação; 2) justificá-la ou refutá-la com argumentos e/ou contra-argumentos, que orientem para uma conclusão; 3) concluir, o que faz emergir daí uma nova tese, apoiada nos argumentos e contra-argumentos trazidos para dialogar no texto. Com isso, entende-se que não apenas a redação deve apresentar a estrutura básica de introdução, desenvolvimento e conclusão, mas que cada parágrafo se constrói, também, nessa perspectiva. Isso pode ser facilmente observado no exemplo abaixo, extraído de um dos textos que trabalhamos com os alunos durante a SD:

Relativo à reforma trabalhista é possível destacar tantos pontos positivos quanto negativos. Se por um lado existem aqueles que veem como uma boa alternativa para a crise que assola o país; por outro, há os que a enxergam com desconfiança e acreditam que a mesma é uma afronta aos direitos trabalhistas. Nesse sentido, é necessário compreender de que lado da sociedade nós estamos.

No extraído que tomamos como exemplo, percebemos claramente a orientação argumentativa que se assume, inicialmente, apontando um fato, uma tese, uma constatação (Relativo à reforma trabalhista é possível destacar tantos pontos positivos quanto negativos); em seguida, ratificando, corroborando ou desenvolvendo a afirmação inicial (Se por um lado existem aqueles que veem como uma boa alternativa para a crise que assola o país; por outro, há os que a enxergam com desconfiança e acreditam que a mesma é uma afronta aos direitos trabalhistas) e, por fim; dando um arremate no que fora exposto, apontando uma possível conclusão, que pode ter, na microestrutura, caráter facultativo (Nesse sentido, é necessário compreender de que lado da sociedade nós estamos). A título de exemplo, poderíamos retirar a parte “Nesse sentido, é necessário compreender de que lado da sociedade nós estamos” sem prejuízo no aspecto argumentativo da proposição.

Nesse parágrafo introdutório, apresenta-se em totalidade o plano textual a ser traçado pelo agente-produtor, se considerarmos sua atenção às prescrições para a produção textual em questão, conforme contidas na Cartilha do Participante (BRASIL, 2017). É nesse sentido e com base nesses direcionamentos que se orientam os propositores das Redações do Enem, seus avaliadores, devidamente qualificados para assim perceberem o texto, os professores das várias escolas públicas e privadas espalhadas pelo Brasil e, por fim, o aluno que se submeterá a esse exame. Ou seja, não se deve negligenciar as prescrições, os direcionamentos para o agir argumentativo nas produções textuais, caso contrário, ter-se-á como sanção a baixa avaliação de seu texto. Logo, o caráter avaliativo da Redação do Enem e todo o mercado em torno disso não pode ser negligenciado em um trabalho que se presta trazer à tona esse contexto de produção, sob o risco de se tornar meramente abstrato, ou seja, dissociado da sociedade, o que não pretendemos nesta contribuição, visto que consideramos todo o aspecto sociointeracional que envolve as materializações linguísticas que dão forma a um texto.

Tratados esses aspectos, perseguimos o conceito de autoria e defendemos, por fim, aquele com o qual trabalhamos, ao considerarmos os textos com quais lidamos no cotidiano escolar. Sob esse viés, o questionamento que nos perpassa diz respeito à ideia de autoria no âmbito da escola: como tratar a autoria em tais textos?

5.3 A construção da autoria nos textos dissertativo-argumentativos escolares: uma necessária revisão da literatura

É importante se questionar sobre como é construída a autoria nos textos, sobretudo argumentativos, produzidos pelos alunos em situação de ensino. Por outro lado, o que pode fazer com que o aluno não desenvolva essa autoria? O que também pode ocorrer nesse processo. Primeiro porque se espera e se exige que o aluno assuma responsabilidade sobre o que diz, por meio da apropriação da língua materna; ademais, espera-se desse aluno que ele possa se constituir como um cidadão capaz de refletir sobre a realidade social, histórica e política na qual está inserido, utilizando a língua nas mais diversas situações interativas (PCNEM, 2000). Vale dizer ainda, conforme preconiza a Carta Magna – a Constituição Federal da República Brasileira, a educação é dever do Estado e da família e consiste no preparo do educando para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016). Com isso, é por meio, sobremaneira, da apropriação de seu idioma pátrio que esses dois objetivos básicos da Constituição Brasileira no que tange à Educação podem ser alcançados. Daí, dentre outras, a importância do ensino de língua materna e, a nosso ver, da construção da autoria. Conforme advoga Benveniste (1995), é por meio da linguagem que o humano se constitui como sujeito de sua própria existência – é por meio da linguagem que se pode dizer “eu” e assumir responsabilidade sobre o que se diz, ou simplesmente transferir essa responsabilidade para o outro.

Nesses termos, intentamos, neste espaço, perseguir o conceito do termo “*autor*” e suas correlações semânticas, as quais incluem termos outros como: autoria, marcas de autoria, polifonia, responsabilidade enunciativa, posicionamento, dentre outros. Feito esse levantamento com base em importantes teóricos, centralizaremos, ao final, nas questões da autoria nos textos dissertativo-argumentativos escolares, amparados em teóricos que fundamentam a Matriz de Referência da Redação do Enem (BRASIL, 2017) e que servem de embasamento para os avaliadores dessas produções, cujas orientações teóricas são organizadas em artigos em Garcez e Corrêa (2017)⁴⁹. É válido clarificar que no que tange às

⁴⁹ O E-book intitulado “Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores” é uma obra que reúne artigos científicos de importantes pesquisadores brasileiros que tratam, sobretudo, dos textos que são produzidos no certame Enem, qual seja, a Redação do Enem. Desse modo, todos os termos científicos que são tratados na Matriz de Referência da Redação do Enem são discutidos teoricamente nesse material, que serve de base para os avaliadores, bem como para os professores que ministram a disciplina de Redação na Educação Básica. Nesse sentido, serve-nos como um importante material de pesquisa e de subsídios teóricos para o tratamento do tema que pretendemos desenvolver. Sua referência encontra-se na parte que compete e seu acesso é livre por meio eletrônico.

competências exigidas aos alunos na produção do gênero Redação do Enem, uma delas, a terceira, nos é muito cara e está diretamente relacionada a nosso investimento teórico, pois ela trata da autoria dos textos desses alunos⁵⁰. Com isso, é importante sabermos o que se compreende por autoria e com qual perspectiva ela é tratada nesses manuais de referência, a fim de que possamos tratá-la coerentemente e, caso necessário, problematizá-la ou mesmo refutá-la nas conclusões desta pesquisa. No entanto, inicialmente, para fins didáticos, avaliativos e reguladores, é conveniente e coerente que façamos uso dessa noção, entendido que os textos desses alunos são avaliados a partir dessa perspectiva. Por outro lado, entendemos que o viés da avaliação, sobretudo aquela de larga escala, não é objetivo nosso tratar nesta contribuição, a mesmo que de modo tangencial.

Para conjecturarmos inicialmente sobre a autoria e, conseqüentemente, de tal conceito, é importante salientar que, em torno desse termo, há a palavra *autor*, assim, ser *autor* de certa forma confere autoria a uma determinada produção. Ao consultarmos o Dicionário de Análise do Discurso (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2006), não encontramos o termo “autoria”, mas sim o “*autor*”, visto um implicar, necessariamente, a existência do outro, no sentido que ter um *autor* constitui a possibilidade de uma autoria. Pois bem, conforme exposto no dicionário citado, transcrevemos o que dizem os autores sobre os indícios históricos que marcam a gênese da palavra em questão, que se dá, de maneira especial, no âmbito literário

Autor – Em francês, o termo aparece ligado à escritura e à obra. A noção de **autor** transforma-se durante os séculos XVII e XVIII, à medida que se constrói o “primeiro campo literário” (Viala, 1985). Inicialmente, o autor é quem responde por seus escritos, é o alvo potencial da censura e por esse motivo deve assinar suas obras. Paralelamente a essa obrigação, afirma-se a reivindicação do direito de propriedade pelos escritores sobre suas próprias obras: sabe-se que são, sobretudo, os editores que se beneficiarão quando em 1777, as primeiras disposições jurídicas são tomadas. O debate sobre o próprio princípio dos direitos do autor será acalorado. A uma concepção de texto como não pertencente a ninguém, porque concebido em uma língua, com ideias que pertencem a todos, opõe-se o princípio de um reconhecimento de texto como “obra”, produto de um trabalho, portanto, suscetível de uma apropriação e de uma remuneração. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2006, p. 85) – grifos dos autores.

Conforme podemos observar no escrito acima, a discussão em torno do termo “*autor*” nasce no contexto literário e está relacionado à apropriação de uma determinada obra, para fins remuneratórios. Como se pode inferir, o *autor* produz uma determinada obra, fruto

⁵⁰ Não pretendemos, neste espaço, discorrer sobre a Matriz de Referência da Redação do Enem e, conseqüentemente, sobre as competências por meio das quais os alunos são avaliados, porém, compreendemos sua importância e pretendemos tratá-la em capítulo particular da Tese. Para os objetivos que este capítulo encerra, acreditamos não convir tal discussão.

de um trabalho e, desse modo, suscetível a uma determinada remuneração. Por outro lado, cabe a discussão que versa sobre o lado oposto, ou seja, a um texto como não sendo pertença ou propriedade de alguém em particular, mas como sendo pertencente a todos de uma determinada língua, concebendo-se o fato de que as ideias emergem da língua, da experiência e, assim sendo, não é propriedade de alguém em particular. Ainda sob esse viés, pode-se discutir a questão da autoria atrelada às normas e determinações no âmbito da obrigação, da possibilidade ou da vontade, que, por questões outras, alheias à língua de modo estrito, mas englobada em questões sociais, influenciam diretamente o autor – entendido aqui como aquele que produziu determinado texto/obra etc.

Charaudeau e Maingueneau (2006) escrevem ainda sobre a “função-autor” e se remetem a Barthes quando este anuncia “a morte do autor”. Segundo esse gesto, a linguagem conhece um sujeito e não uma pessoa. Com isso, Barthes propõe uma abordagem das obras literárias separada da pesquisa em torno das intenções do autor (entendido aqui como autor empírico da obra). Por outro lado, Charaudeau e Maingueneau (2006) trazem à luz a conferência de Foucault, intitulada – “O que é um autor?”, em que Foucault expõe a tese de que um autor é uma função que permite organizar o universo dos discursos. Foucault (2002) reitera ainda que os textos, os livros, os discursos começam a ter realmente autores na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, ou seja, quando os discursos se tornaram transgressores. Esse fato denota o discurso como sendo uma arma de reivindicação na esfera social, como um instrumento de poder, de pensar e de manifestar aquilo que se defende. Faz ainda retomar à questão da subjetividade da linguagem e de seu caráter implicador, ou seja, a partir da linguagem nos tornamos responsáveis pelo dito e esse dito está, de certo modo, sujeito às sanções sociais. Mais que nunca, no meio digital em que se vive hoje, somos responsáveis direto por aquilo que proliferamos nas mídias sociais, ou em outros textos que passam pelo crivo avaliativo.

A citar nosso gênero textual objeto, a Redação do Enem, por exemplo, o candidato que ferir os direitos humanos pode ser penalizado em uma das competências (competência 5), mas já aconteceu, em edições anteriores, de o candidato ser penalizado a ponto de ser zerada sua produção. Outra interpretação do STF (Supremo Tribunal Federal) compreendeu que se o aluno recebesse zero por ferir os direitos humanos, iria contra o seu direito de se expressar – a liberdade de expressão – e, por determinação do STF, os avaliadores não poderiam zerar as redações que ferissem, diretamente, os direitos humanos, sendo assim, apenas seriam penalizadas em uma das competências avaliativas.

Esses pontuais exemplos, levam-nos a observar que, cada vez mais, a autoria de certos textos que entram em circulação na sociedade está balanceada por normas ou juízos de valor, o que limita o seu estilo fundamentalmente autoral, ou seja, sua licença propriamente de autor. É por isso que se tem uma ideia bastante confusa sobre o que é ser autoral, o que é ter autoria nos dias de hoje, em que estamos lidando com informações e com posicionamentos constantes.

Ainda para Foucault (1969), a noção de autor só pode estar relacionada à produção de vários textos, ou seja, de uma obra, e, a partir desta, a possibilidade de criação de outros discursos com base naquele discurso fundador, implicando, assim, numa possibilidade indefinida de outros discursos. Nessa perspectiva, é muito pouco provável que possamos nos remeter aos textos escolares. É difícil imaginar que um texto produzido em contexto escolar possa, de forma tão certa, fundar uma discursividade a dar formação a outros discursos, sobretudo pelo caráter modelizante que a escola possui. Entendemos por “modelizante” o fato de que, nas escolas, os alunos são apresentados a modelos de gêneros de textos, com quais deverão se familiarizar, analisar e se apropriar, a fim de produzi-los, podendo fazê-los circular ou não, a depender da metodologia e concepção de língua abordada pelo professor. Por tal questão, entendemos a concepção teórica de autoria de Possenti (2002) mais familiar aos textos produzidos por alunos em contexto escolar e, nessa perspectiva, iremos nos aprofundar mais adiante.

De acordo com o que asseveram Charaudeau e Maingueneau (2006), as críticas em torno do termo *autor* fizeram desencadear uma influente corrente de análise estrutural da narrativa, que contribuiu para o desaparecimento do *autor* até então onipresente na cena científica. Na Análise Estrutural, os trabalhos de Propp e de Lévi-Strauss deram arcabouço teórico para o desenvolvimento da “Semântica Estrutural”, cujo representante maior é Greimas e, nessa perspectiva de análise, os “modelos actanciais” greimasianos não levam em conta nem o autor nem o leitor, pois o universo micro da obra basta a si mesmo. Como se vê, nessa perspectiva estrutural, aparenta-se valorizar apenas a “ponta do *Iceberg*”, desconsiderando todos os demais elementos que estão em torno do texto, que inclui sim, a nosso modo de ver, as pessoas envolvidas nessa interação, o espaço, o contexto sócio-histórico e objetivos comunicativos. Analisar um texto tendo-o estanque e suficiente em si mesmo é desprezar os elementos contextuais que contribuíram, diretamente, para seu surgimento na esfera social.

No campo da Ciência da Linguagem, ancoramo-nos nas reflexões filosóficas de Mikhail Bakhtin (2003), que parte dos gêneros literários para tecer suas contribuições, mas

que funciona como um introdutor de questões muito caras à Linguística, uma delas consiste na discussão em torno do *autor*.

Já na primeira parte da obra “Estética da criação verbal”, o filósofo trata do autor e da personagem na atividade estética e, nessas considerações, aponta duas entidades, a citar: o *autor-pessoa* e o *autor-criador*. São duas instâncias que em muito se diferenciam do ponto de vista axiológico, mas que se complementam no processo criativo. Conforme acentua Bakhtin (2003), o *autor-criador* nos auxilia na compreensão do *autor-pessoa* e, em segundo momento, suas declarações sobre sua obra ganharão significado elucidativo e complementar. No entanto, faz-se necessário afirmar que *autor-pessoa* e *autor-criador* são duas entidades que competem para a ação criativa, porém, o primeiro deixa de fazer parte do objeto criado. Conforme pontua Bakhtin (2003), “personagem e autor acabam não sendo elementos do todo artístico da obra, mas elementos de uma unidade prosaicamente concebida da vida psicológica e social”. Com isso, “*autor*”, escreve Bakhtin (2003), é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra e esse é transgrediente a cada elemento particular desta. Sobre o termo “transgrediente”, vale ressaltar que deriva do latim - *transgredior*, que significa *ir além, atravessar, exceder, ultrapassar, transgredir*. Ou seja, nesse sentido, o *autor* é aquele que vai além, que excede, que ultrapassa os elementos pontuais de sua obra, daí a necessidade de reconhecer-se em duas categorias distintas como aquelas apontadas por Bakhtin (2003).

A fim de esclarecer os conceitos elucidados por Bakhtin (2003), os quais expomos acima, referente a *autor-pessoa* e *autor-criador*, Faraco (2018) aponta que a voz do *autor-criador*, muito embora, seja a voz do escritor como pessoa, ela só será esteticamente criativa se houver certo deslocamento, ou seja, se o escritor for capaz de manusear sua linguagem de modo a permanecer fora dela. Isso aponta para certo afastamento do *autor-pessoa* na sequência do ato criativo, a fim de que o *autor-criador* possa representar o mundo esteticamente através de um olhar externo.

Na discussão em torno da relação *personagem e autor*, em que Bakhtin (2003) denota o valor da criação do autor e de sua constituição consciente operacionalizada e concretizada no personagem, como sendo de uma consciência criadora – a consciência do autor, Bakhtin recorda ainda que, quando a personagem e o autor coincidem ou estão lado a lado diante de um valor comum ou frente a frente como inimigos, termina o acontecimento estético e começa o acontecimento ético que o constitui. É nesse aspecto que trazemos as contribuições do referido teórico para o campo mais amplo da Linguagem e de suas práticas discursivas, visto que o material de nossa investigação não está no campo literário, mas

denota um posicionamento de um sujeito social frente à reflexão e tomada de posição sobre um problema da ordem do real. No entanto, ainda assim, encontra-se um *autor da ordem do empírico* e um *autor da ordem do discurso*, pois suas representações foram materializadas por meio daquilo que se dá no âmbito do discurso.

Dando continuidade às discussões em torno do termo “*autor*”, Maingueneau (2010) acentua que tal noção é indissociável daquela de texto, assim sendo, não há texto sem autor, pois a qualquer texto é cabível associar uma posição de autor, ainda que não seja apenas um, mas tratar-se de um corpo maior. Com isso, o teórico aponta as três dimensões da noção de autor. **Autor-responsável** – considerada a mais evidente e da instância do estatuto historicamente variável que responde por um texto. Ele não é nem um enunciador, correlato do texto, nem o produtor, dotado de um estado civil. Não é uma entidade puramente literária, pois pode ser reconhecido em qualquer gênero discursivo; **Autor-ator** – aquele cujo ofício, ou um dos ofícios, é produzir textos e cujo termo, devido às variações históricas e sociais, concorre com outras palavras, tais como: escritor, artista, intelectual, dentre outras; **Autor-auctor** – enquanto correlato de uma obra. Um número restrito de indivíduos atinge o estatuto de “auctor”. É necessário associá-lo a uma obra e não a uma série irrestrita de textos dispersos.

Maingueneau (2010) esclarece que a atividade literária se distingue de outras voltadas para a produção de texto, tais como o jornalismo ou a política, pelo fato de que toda pessoa que publica um texto de própria lavra torna-se *ipso facto* “auctor” em potencial. No entanto, tornar-se-ia um “auctor” verdadeiramente - uma fonte de autoridade - apenas se terceiros falassem dele e, assim, contribuíssem para que fosse formada uma imagem de autor dele. Nesse tocante, podemos pensar em autores consagrados da literatura nacional ou internacional, por exemplo. Ou mesmo colunistas de jornais, que possuem características estilísticas que lhes são pontuais e os fazem ser reconhecidos no meio em que estão inseridos. Ou ainda um compositor de músicas, que se destaca em certo período pelo seu modo de expor as problemáticas sociais etc. Naturalmente é fácil observar que esse estatuto se direciona a pessoas que tenham, notoriamente, na sociedade, esse papel de destaque. Mas e os inúmeros textos constantemente produzidos e que circulam nas mais diferentes esferas sociais?

Nos “Termos-chave da análise do discurso”, Maingueneau (1998) não cita, dentre os termos, “autor”. Traz-nos, pois, a noção de “autoridade”, “polifonia” e “posicionamento”, que comportam em si certa relação com aquilo que estamos, até então, tratando. Ao tratar da polifonia, recorreremos, necessariamente, ao conceito de heterogeneidade discursiva, introduzida por Bakhtin, em que várias vozes passam a se exprimir no texto, sem que haja

uma que se sobreponha a outra, o que descaracteriza certa univocidade - característica bem distante dos discursos. Nesse entendimento, todo discurso é formado por diversos outros discursos (teoria dialógica da linguagem). Tais questões suscitam inúmeras discussões no âmbito da linguística e, nesse tocante, Ducrot (1987) - em sua Teoria Polifônica da Enunciação - faz uma distinção entre *sujeito falante*, *locutor* e *enunciador*. Em tal diferenciação, é nítida a diferença entre sujeito falante e os demais, no entanto, tal distinção não fica tão clara ao pensarmos no locutor e no enunciador. O sujeito falante é a pessoa física, o ser empírico - humano, existente, histórico. Locutor e enunciador são seres abstratos e pertencentes à cena discursiva, criados a partir daquilo que se deseja enunciar. O locutor é um ser próprio do discurso, a quem é dada a responsabilidade do que é enunciado. O enunciador, por sua vez, é um ser do discurso que é responsável pelo ponto de vista assumido por determinado personagem. Assim sendo, esclarece Maingueneau (1998), o locutor se responsabiliza pelas palavras - o dito (a materialização do discurso), enquanto ao enunciador compete a responsabilização sobre o ponto de vista assumido pelos personagens postos em cena.

De modo ainda mais claro, Orlandi (1988) esclarece que temos as seguintes funções enunciativas do sujeito: 1) a de locutor - aquela por meio da qual se representa como “eu” no discurso e; 2) enunciador, que é (são) a (s) perspectiva (s) que esse “eu” constrói. A esses dois, Orlandi (1988) propõe acrescentar a função discursiva - autor, compreendendo-a na ordem estabelecida: locutor, enunciador e autor. Assim sendo, acrescenta-se: 3) autor, é a função que o “eu” assume enquanto produtor de linguagem. Conforme o estudioso, é nessa última em que o sujeito falante está mais contagiado pelo contato com o social e suas coerções. Estando mais contagiado pelo contato social e com as coerções, ele está, diretamente, mas distanciado do sujeito, sendo a instância de autor aquele em que seria maior o apagamento do sujeito, visto que, como pontua Orlandi (1988, p. 78), exige-se do autor: “coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, ‘unidade’, ‘não contradição’, ‘progressão’ e ‘duração’ do seu discurso.” Esses fatores apontados por Orlandi nos permitem refletir de modo ainda mais contundente sobre as exigências acerca da produção da Redação do Enem e, com isso, podemos pensar, mais ou menos, como pensar a autoria a partir desse tipo de texto, muito embora muitas discussões ainda se fazem necessárias. Ressalte-se, ainda, o que adverte Orlandi (1988, p. 79) que “não basta ‘falar’ para ser autor; falando ele é apenas falante. Não

basta ‘dizer’ para ser autor; dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor.”

Com isso, questiona-se: o que é preciso para ser autor? E, a partir desse questionamento, Orlandi (1988) esclarece que é com base na compreensão do processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Isso se dá por meio da inserção do sujeito na cultura, ou seja, sua posição dentro de seu contexto histórico-social, é passar de sujeito-enunciador para sujeito-autor. Ser sujeito-autor é, no entanto, assumir responsabilidade naquilo que diz, é posicionar-se, reconhecendo-se como sujeito-parte do todo social, político e histórico em que está imerso.

Ao tratar da instituição escolar e de sua relação com a formação de alunos autores, Orlandi (1988) esclarece que para que se permita a passagem de enunciadores para autores no processo de ensino, o aprendiz deve ser levado a desenvolver práticas que os permitam ter controle sobre os mecanismos com os quais lidam ao escrever, que são de duas ordens: 1) mecanismos do domínio do processo discursivo, em que ele se constitui como autor; 2) mecanismos do domínio dos processos textuais, em que ele marca sua prática de autor.

Como se nota, ao perceberem a orquestração das vozes colocadas no discurso, não temos como entendê-las em perspectiva única e neutra. Quanto mais informações, intertextos, interdiscursos, discursos de autoridade trazemos para o texto, maior será a cadência dessas vozes. Percebê-las e compreendê-las no jogo argumentativo, entendendo o uso da língua como um agir sobre o outro, com quem interagimos e nos constituímos, é fundamental na compreensão do sentido que se enseja construir.

Para Bronckart (2012), o termo *autor* está diretamente relacionado ao posicionamento enunciativo e as vozes implicadas nos textos e é nessa perspectiva que encontramos forte embasamento. O autor (ou agente-produtor como chama Bronckart), ao produzir seu texto, cria um ou vários mundos discursivos, cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são “diferentes” das do mundo empírico em que está situado. Com isso, Bronckart (2012) assevera que é por meio desses “mundos virtuais”, ou mais particularmente, a partir das instâncias formais que os regem – textualizador, expositor, narrador – que são distribuídas e orquestradas as vozes que se apresentam no texto.

Ao retomar a problemática do *autor* nos capítulos finais de sua obra, Bronckart (2012) o trata como “agente da ação de linguagem e aparente responsável pelo que é enunciado”. Assim o sendo, ele passa a ser também a instância que, aparentemente, decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, quem escolhe o modelo de gênero, quem seleciona e organiza os tipos de discurso etc. Nesse sentido, o estudioso conjectura que a

noção de *autor* está de acordo com aquilo que escrevem os dicionários: “aquele que está na origem”, “Aquele que é responsável”, conforme apontamos acima, no início dessa discussão. No entanto, Bronckart (2012) questionou o fato de muitos estudiosos da Linguística e da Literatura terem tido a necessidade de invocar outras instâncias a fim de tratar sobre o conceito e, nessa óptica, o teórico acredita encontrar na psicologia interacionista social uma boa contribuição para tais discussões. Sob esse viés, destaca o teórico

Todo texto, oral ou escrito, procede do ato material de produção de um organismo humano e, como em toda ação humana, esta intervenção comportamental está em estreita interação com o acionamento de um conjunto de representações, que estão necessariamente *inscritas* nesse mesmo organismo. Logo, tanto do ponto de vista comportamental quanto do mental, o organismo humano que constitui o autor é realmente quem está na origem do texto (BRONCKART, 2012, p. 321). Grifo do autor.

A nosso ver, a supracitada afirmação constitui o cerne das discussões em torno da autoria e no tocante ao posicionamento enunciativo. Independente das marcas de autoria imprimidas no texto, existe, inicialmente, uma instância que marca a origem dessa produção e tal instância tida como organismo humano é dotada de representações validadas por sua experiência no mundo. Assim, pontua Bronckart (2012) que, quando o *autor* empreende uma ação de linguagem, ele mobiliza subconjuntos de representações que se referem ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de agente. Faz lembrar, ainda, que como todos os conhecimentos humanos, essas representações são construídas nas interações com as ações e com os discursos de outrem e que por mais que assumam uma reorganização, motivada pela experiência particular e singular de cada indivíduo, continuam a portar o traço dessa alteridade constitutiva - o que Bakhtin (2003) apresenta como sendo o caráter dialógico da linguagem verbal humana. Sob esse viés, construímos textos validando uns e invalidando outros já existentes e, nesse espaço de interação, imprimimos nossa marca de autor, emergente de diferentes textos, de diferentes épocas e de diferentes autores.

Outrossim, esclarece Bronckart (2012) que a ação empreendida pelo autor é uma ação de linguagem, pois explora os recursos da língua natural em uso no grupo em que está inserido esse *autor*, sobretudo no sentido de que se realiza pelo empréstimo e pela adaptação de um dos modelos de gênero que está disponível nessa rede discursiva. Tais modelos, continua ele, veiculam conhecimentos e representações outros, tais como as gerações passadas e também as contemporâneas semiotizam por meio da linguagem. O confronto das representações pessoais com as representações dos outros não pode acontecer apenas no

“espaço mental” do autor, assim, ele exige a criação de um espaço mental comum ou coletivo. Às variantes desse espaço mental comum, Bronckart (2012) dá o nome de *mundos discursivos*, que conforme expõe:

Consistem em sistemas de coordenadas formais (conjunção ou disjunção do conteúdo temático; implicação ou não dos parâmetros materiais da ação de linguagem), no interior dos quais se desenvolve um processo discursivo dotado de sua própria temporalidade, que organiza, de modo específico, o conteúdo referencial mobilizado (BRONCKART, 2012, p. 322).

Para o estudioso, as regularidades de organização dos mundos coletivos-discursivos é que são designadas como instâncias da enunciação. Com isso, defende Bronckart (2012) que o *autor* transfere a elas a responsabilidade pelo que é enunciado, mas com a condição de que seja acentuado o caráter obrigatório dessa transferência. Nesse enfoque, Bronckart apresenta então três instâncias de gerenciamento dos mundos discursivos, quais sejam: 1) *narrador* – instância de gerenciamento dos mundos discursivos da ordem do NARRAR; 2) *expositor* – instância de gerenciamento dos mundos discursivos da ordem do EXPOR; 3) *textualizador* – instância de gerenciamento geral dos textos, responsável pela articulação dos tipos de discurso, do plano geral e dos mecanismos de textualização.

Ao tratarmos da responsabilidade sobre aquilo que é enunciado – dito, a discussão em torno do autor se reveste de significado sob o viés da responsabilidade enunciativa, segundo aquilo apontado por Adam (2011). Ele esclarece a responsabilidade enunciativa, compreendendo-a como resultado das diversas vozes que coexistem em um texto e entende o agente-produtor desse texto como aquele que as assume como fonte de um determinado enunciado. Assim, ao produzir um texto, o agente-produtor torna-se autor dos enunciados e este, por sua vez, manifestam impressões sobre o mundo e passa a se posicionar nesses enunciados, fazendo uso das possibilidades existentes no sistema linguístico do qual faz uso. Nesse tocante, advoga Adam (2011), assumir uma responsabilidade enunciativa é assumir um ponto de vista por aquilo que é dito. Conforme aponta o citado autor, o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua.

Tais discussões em torno da relação do homem e da língua, bem como dos diferentes usos que o agente-produtor, na qualidade de humano constituído a partir de suas representações que se materializam também na língua, é importante trazermos para a discussão as considerações de Benveniste (1995) em torno da subjetividade da linguagem, conforme pontuamos, sucintamente, no início desta discussão e todo esse aparato teórico nos auxilia na compreensão da complexidade e polissemia em torno da autoria, autor,

posicionamento enunciativo e responsabilidade enunciativa que, a nosso ver, estão relacionadas de tal forma que se torna impossível tratar de uma sem que, necessariamente, tratemos de outras.

De acordo com Benveniste (1995), é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, pois só a linguagem fundamenta na realidade, que é a do ser, o conceito de “ego”. Assim, na perspectiva de Benveniste (1995) a subjetividade consiste na capacidade de o locutor se propor como “sujeito” e essa consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Com isso, é no diálogo que o ser se reconhece como pessoa, a partir de um “tu” com quem se relaciona. No entanto, como tratamos acima, o sujeito é constituído de representações coletivas que dizem respeito aos discursos e às ações de outros sujeitos, assim sendo, nos textos, atualizam-se representações que apontam para um construto social maior que rege as ações individuais. Nessa perspectiva, por meio da linguagem, eu posso assumir um posicionamento ou, simplesmente, distanciar-me da responsabilidade – tudo se trata de escolhas linguísticas.

Ao tratar de modo particular sobre os textos escolares, ou seja, aqueles produzidos no contexto de ensino e de aprendizagem, Baptista (2005) retoma a posição adotada por Possenti (2002) e examina a autoria a partir de uma perspectiva linguístico-discursiva, ao passo que direciona seu foco à produção escrita escolar. Nesse entendimento, Baptista (2005) reflete sobre dois aspectos fundamentais que, segundo ela, envolvem as produções textuais escolares, quais sejam: a constituição de uma determinada concepção de sujeito-autor no âmbito escolar e, igualmente, de determinada concepção de autoria. Para a autora, o conceito de autoria se fundamenta, essencialmente, a partir da noção de domínio da competência escrita. Observamos, claramente, que tal noção se associa àquela apontada pelo Enem, a qual veremos a seguir e, de fato, está relacionada ao domínio escolar, no que compete ao ensino de língua materna – tornar o aluno capaz de agir por meio da linguagem, em qualquer que seja sua modalidade – oral, escrita ou multissemiótica. Por outro lado, produções textuais que não atendem esse grau de competência, a nosso ver, também assumem um projeto, no mínimo, de querer-dizer, ou tentar-dizer. Nesse sentido, não se pode desconsiderar que há um projeto de dizer, ainda que não seja claro, coerente e estratégico. No entanto, conforme apontam Orlandi (1988) e Baptista (2005), a escola é o espaço em que os alunos podem desenvolver sua autoria por meio de manobras e estratégias, conforme orientação linguístico-discursiva. É papel da escola fazer que se desenvolva tal prática, no entanto, todas as práticas sociais contribuem para o desenvolvimento dessa autoria.

Ao se reportar a noção de sujeito, Baptista (2005) retoma a noção, já trazida por Possenti (2002), que conjuga o conceito de “usuário” e de “competência discursiva”. Ao conjugar as duas ideias, Baptista (2005) defende que tais noções podem ser relacionadas com a noção de sujeito que, por meio de manobras e estratégias, direciona e/ou orienta a atitude responsiva do co-enunciador. Com isso, Baptista (2005) propõe que o sujeito não é um consumidor passivo e, assim sendo, não pode ser totalmente assujeitado. Assim, Baptista (2005) entende que ser autor na prática escolar implica uma atitude e, no que tange aos aspectos pedagógicos, seria papel da escola sensibilizar o aprendiz quanto a determinadas estratégias e manobras de autoria, às quais ele poderia recorrer para singularizar-se, por meio das múltiplas opções ou mesmo restrições do gênero, da língua e do discurso. No entanto, concordamos com Baptista (2005) quando ela defende que não é papel apenas do professor fazer com que esse aluno domine tais mecanismos discursivos e/ou textuais, mas compete também às práticas sociais em que se inserem tais alunos – sendo a prática escolar uma das inúmeras outras possíveis práticas e sendo o professor, por melhor formado que seja, um desses possíveis agentes.

Em nosso caso, seria uma estratégia pedagógica coerente, mostrar para o aluno que, a partir da Redação do Enem, ele assume uma posição de autor ao defender seu ponto de vista a partir de uma situação-problema, historicamente situada no contexto brasileiro, e que para assumir tal posição autoral ele precisaria atender a algumas exigências impostas pelo gênero textual em questão, conforme as competências avaliativas desse texto empírico. No entanto, para municiar os alunos desses elementos, seria necessário um esforço que não é apenas de ordem gramatical, mas envolve várias outras questões de temática, composição e estilo.

Por fim, Baptista (2005, p. 86), defende que, em termos de ensino,

É preciso voltar-se para o modo como seria a passagem de enunciador (ou escrevente) a autor e, para interpretar esse movimento, devemos nos deter em certas estratégias e manobras do autor, na medida em que essas conformariam um espaço de ação – e de intervenção – do sujeito na linguagem, um trabalho com a língua e com o discurso.

Assim, intrínseca à noção de autor na prática escolar, há a noção de domínio, especialmente aqui, domínio da escrita padrão da língua – ao pensarmos o gênero textual em estudo e seu estilo, bem como há uma noção de assujeitamento sim às normas e limites do gênero textual, mas não há um assujeitamento total. Nesses termos e nesse âmbito é possível pensar no sujeito-autor nas práticas escolares e, aqui acrescentamos, sujeito-autor que não deve se manifestar apenas em ocasião de atividades ou tarefas escolares, mas na própria

atuação como sujeito, historicamente situado. Sob esse viés, Baptista (2005) afirma que alguém se converte em autor por intervir e recortar um espaço para si ao enunciar de modo peculiar, ao tomar posição e por assumir um projeto de texto.

No subcapítulo seguinte, retomamos a problemática em torno da autoria nos textos escolares, bem como a direcionamos, de modo particular, ao contexto do qual suscita nossos questionamentos – do contexto do certame Enem para os textos produzidos no ambiente escolar, que guardam a Redação do Enem como modelo de prática textual.

5.4 A compreensão sobre autoria no certame Enem

Voltando nossa reflexão para os textos produzidos por alunos na etapa final da educação básica, compreendemos que ao consolidar seus textos argumentativos, os alunos precisam imprimir marcas de distanciamento textual que os fazem recorrer a autoridades, socialmente reconhecidas no assunto, imprimindo representações outras em sua produção, a fim de assumir um ponto de vista que lhe é peculiar. Na escrita de um texto de sequência predominantemente argumentativa, esse distanciamento é necessário e valorado como uma estratégia discursiva de argumentação e de construção do projeto de texto e nessa construção textual se arquiteta a autoria do aluno com base em seu projeto de dizer. Autoria aqui é entendida como originalidade, não no sentido de ser, puramente, original, mas no sentido de traçar um percurso textual que aponte a singularidade de seu agir argumentativo ao longo do texto. Conforme Mata (2017), a originalidade pressupõe uma forma de elaboração que necessariamente tem um sujeito por detrás de si. Esse sujeito, por sua vez, pode ser reconhecido por aquilo que ele pode apresentar textualmente como singularidade. Nesse entendimento, por meio de leitura atenta, reconhecemos quando o texto faz apenas uma releitura de outro, ou quando traz informações novas que dialogam com outros textos, atribuindo-lhe mais originalidade.

Ao pensarmos nessa perspectiva, quando um texto produzido é elaborado apenas com base nos argumentos suscitados a partir dos textos motivadores, por exemplo, ele não avança em originalidade, a menos que, a partir desses mesmos textos, eles passem a elaborar situações-problemas que vão para além da materialidade textual e alcançam o plano da discursividade, ou seja, do interdiscurso.

Possenti (2002) acentua que há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados de modo mais ou menos pessoal. Tal caráter poderia fazer entender que se trataria de um saber pessoal. Simultaneamente, pontua o estudioso, o apelo a tais recursos

só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só assim fazem sentido. No tocante aos textos escolares, Mata (2017) aponta que a dimensão discursiva é a que assume o primeiro plano, assim, ao tentarmos encontrar os indícios de autoria em uma produção textual, buscamos enxergar a marca pessoal do sujeito que está por detrás desse discurso, dando-lhe coerência, um “ser de razão”. Nessa perspectiva, os indícios de autoria no texto escolar são marcados pela consciência da escrita. Dessarte, pontua Mata (2017), a autoria é revelada na combinação entre forma e conteúdo pela existência de um projeto para o texto que determina tanto a seleção das informações até a escolha das palavras, que tem como objetivo último provocar certo efeito no leitor.

Possenti (2002) revela as dificuldades em tratar a autoria, pois ela está inserida em um campo demasiado subjetivo. A grande dificuldade de encontrar tais marcas/indícios de autoria se dá pela falta de objetividade necessária a uma categorização. Essas marcas são de difícil acesso por meio da textualização, pois, esclarece o estudioso, elas são da ordem do discurso e não do texto ou da gramática. Nessa perspectiva, Possenti (2002) escreve que alguém se torna autor quando assume – sabendo ou não – duas atitudes, quais sejam: 1) dar a voz a outros enunciadores e; 2) manter distância em relação ao próprio texto. Acreditamos que são as duas características inerentes aos textos entendidos como argumentativos, de modo particular, que empregam um discurso mais autônomo em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem e que constituem elementos fundamentais para a construção dessa autoria nos textos. Ainda sob esse viés, sustentamos que as vozes e as modalizações constituem elementos que indiciam tal autoria, contribuindo para a coerência pragmática dessas produções. Compreendendo dessa forma, a despeito do que disse Possenti (2002) essas construções são de ordem discursiva, mas se manifestam linguisticamente nos textos, caso contrário, não poderíamos identificá-las. Por tal sorte, advogamos a necessária reflexão sobre sua organização textual-discursiva.

Quando tratamos da autoria na Redação do Enem, a competência que está mais diretamente relacionada a esse fator é a terceira, na qual o aluno deve “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2017, p. 19). Assim sendo, tal competência⁵¹ está diretamente relacionada ao modo como o texto é apresentado pelo candidato, prezando pela clareza e objetividade na articulação das informações, fatos e opiniões em torno de um direcionamento único, qual seja, a defesa do ponto de vista assumido pelo participante.

⁵¹ Iremos tratar sobre competência e capacidade em capítulo específico para isso. Por enquanto, utilizamos o termo “competência” pois este é o utilizado nos documentos norteadores de realização do Enem.

Para que isso fique claro, é necessário que se tenha um claro projeto de texto, em que tais informações não estejam dispersas, mas bastante coordenadas para o fim a que se destinam. Imersos no mundo de bastante informações, saber selecionar, relacionar, organizar e interpretar tais dados é fator decisivo. Segundo a Cartilha do Participante, para que se possa reconhecer certa autoria no texto dissertativo-argumentativo escrito pelo estudante sua produção precisa, necessariamente, apresentar um projeto de texto bastante elaborado, bem como excelente desenvolvimento das informações apresentadas. Com isso, numa perspectiva avaliativa dos textos produzidos no certame Enem, o conceito de autoria está diretamente relacionado a duas macro-categorias, que dizem respeito ao plano do texto e a seu desenvolvimento. Compreendemo-las como macro-categorias, pois, dentro delas, podemos elencar tantas outras que se fazem necessárias para que elas possam ser textualizadas, pois o projeto de texto é compreendido como algo fundamental para manter a inteligibilidade da redação, o que implica: relação de sentido entre as partes do texto; precisão vocabular; seleção de argumentos; progressão temática adequada ao desenvolvimento do texto, dentre outros fatores. Desse modo, no que tange ao ensino, o aspecto da autoria se torna ainda mais nublado e generalista, ou seja, abstrato.

O termo “autoria”, por sua vez é mencionado no quadro de desempenho da competência 3 no mesmo instrumental instrutivo (Cartilha do Participante). O quadro se apresenta a partir de seis níveis, sendo o nível 0 o mais baixo e o nível 5 o mais alto, a que se atribui nota 200 na determinada competência. O termo “índcios de autoria” marca o nível 4 e o termo “autoria” marca o nível 5. Ou seja, ao texto a que se atribui nota máxima, é compreendido que tal produção configura autoria. Assim sendo, para atribuir-se tal nível, entende-se que o texto: “apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2017, p. 21). Com isso, infere-se que a redação possui um projeto de texto bastante articulado e estratégico, com excelente desenvolvimento das informações utilizadas na defesa do ponto de vista assumido e, assim, configura-se como autoral. No entanto, a nosso ver, essa ideia de configuração da autoria está mais relacionada a aspectos textuais que discursivos, ou seja, aparentemente não se precisaria ir para além de uma paráfrase da proposta e daquilo que expõem os textos motivadores, bastaria fazê-lo de forma consistente e organizada, o que demanda certo apelo a questões claramente gramaticais e textuais – “um bom escrevente”.

Por outro lado, os textos que são avaliados nessa mesma competência, mas com níveis mais baixos, são apontados como “limitado aos textos motivadores”, “desorganizado e

ou contraditório”, “incoerente e sem defesa de um ponto de vista”, dentre outros aspectos. Mas será que os textos avaliados também em níveis mais baixos não apresentam marcas da singularidade do autor? Ou melhor: não haveria autoria em textos não bem articulados do ponto de vista textual e gramatical? É possível, numa análise mais detalhada e menos atrelada a uma correção de larga escala, situada no âmbito escolar, por exemplo, identificar essas marcas/índícios de autoria, ainda que em um texto cujo projeto de dizer esteja comprometido, no entanto, elas não se apresentam de forma tão saliente, mas acreditamos que possam existir.

É importante frisar que a questão da autoria no âmbito do Enem, a nosso ver, é bastante restrita. Ao tomarmos o documento básico do Enem (BRASIL, 2002), bem como as Cartilhas do Participante dos anos de 2015 a 2019⁵², verificamos que há em, cada um desses manuais, apenas duas ocorrências da palavra “autoria” e cada uma dessas ocorrências está localizada, igualmente, na tabela avaliativa da competência 3, conforme já expusemos acima. Logo, podemos incluir que, para o Enem, a autoria está diretamente relacionada ao projeto de texto, sendo autoral o texto que o apresente de modo articulado, claro e coerente. Vejamos que esses aspectos acabam abrangendo outras categorias que também são avaliadas em outros aspectos do texto, tratando-se, então, de uma macro-categoria. Assim, para se compreender a autoria no Enem, devemos compreender o conceito de projeto de texto, que, segundo a Cartilha do Participante de 2019 (BRASIL, 2019, p. 19):

Projeto de texto é o planejamento prévio à escrita da redação. É o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto. É nele que são definidos quais os argumentos que serão mobilizados para a defesa de sua tese, quais os momentos de introduzi-los e qual a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente. Assim, o texto que atende às expectativas referentes à Competência 3 é aquele no qual é possível perceber a presença implícita de um projeto de texto, ou seja, aquele em que é claramente identificável a estratégia escolhida por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista.

Entendida dessa maneira, uma preparação do aluno para essa prova deve levar em consideração a hierarquização dos argumentos, sua seleção prévia, sua relação com o tema e percebê-la, claramente, ao longo da materialidade textual, visto que um projeto de texto que não atenda aos quesitos da articulação, clareza e coerência, na avaliação do Enem, não será considerado autoral.

⁵² A partir do ano de 2015 as Cartilhas do Participante tomaram uma nova editoração e permaneceram, integralmente iguais no que tange ao conteúdo, modificando apenas aspectos de ordem editorial, bem como o ano e as Redações Nota Mil. Conforme já expusemos em outros momentos, o conteúdo da Cartilha é basicamente o mesmo desde o documento básico do Enem de 2002. A Cartilha do Participante de 2016, traz 11 ocorrências da palavra autoria, no entanto, elas são usadas, igualmente, para justificar a nota dada as Redações Nota Mil ao final da Cartilha.

Portanto, o caminho teórico pelo qual percorremos nos aponta que muito se discutiu, mas que ainda há muito a se discutir sobre a construção da autoria, sobretudo ao termos como textos aqueles produzidos por alunos em contexto escolar. Tal material de análise nos aponta, certamente, muitas questões a serem debatidas e clarificadas no que tange à construção da autoria, entendendo-a como fundamental no processo de construção de um texto argumentativo, no qual, espera-se, a defesa de um ponto de vista do agente-produtor que o faz (ou deve fazê-lo), por meio de alguns elementos fulcrais que competem para seu êxito, quais sejam: imprimir originalidade, dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto. Nessa conjuntura, acreditamos que as opções teóricas e metodológicas assumidas por nós ajudaram no esclarecimento das questões inicialmente erigidas.

5.5 Síntese do capítulo

Neste capítulo, discutimos os aspectos que passavam desde a tipologia textual do gênero Redação do Enem, com o qual trabalhamos, até a sua relação com os textos produzidos no contexto escolar, em preparação para a prova do Enem; bem como a discussão trazida sobre a construção da autoria, seja no conceito, já há muito discutido e reformulado, até a forma com qual os critérios assumidos pela matriz avaliativa do Enem (Cartilha do participante) entendem a autoria e os teóricos que subjazem tal concepção. Esse caminho fez-se necessário, a fim de que empreendêssemos uma discussão que elucidasse algumas questões terminológicas que estão em torno da Redação do Enem, tais como tipologia textual, gênero textual, sequência argumentativa, os textos dissertativo-argumentativos escolares como preparação para a prova do Enem, o conceito de autoria desde Foucault (1969); Bakhtin (2003), Ducrot (1987), até os estudiosos mais recentes que discutiram o conceito, tais como Orlandi (1988), Possenti (2002) e Bronckart (2012).

Com isso, o presente capítulo objetiva revisar a literatura no que tange aos objetos teóricos mencionados, além de indicar caminhos teóricos com os quais nos filiamos, fazendo as devidas articulações dentro das possibilidades teóricas e metodológicas, o que foi mais claramente efetivado em capítulo posterior (cf. capítulo 6).

No capítulo seguinte, trataremos da Redação do Enem no que tange à história e à modelização desse gênero textual escolar. Com isso, alguns elementos já tratados neste capítulo e em outros serão retomados e aprofundados, a partir da necessidade da discussão

empreendida. O capítulo seguinte conclui, então, a parte teórica da tese e suas possíveis articulações.

6 REDAÇÃO DO ENEM: HISTÓRIA E MODELIZAÇÃO DO GÊNERO ESCOLAR

A proposta para a Redação do Enem tem sido sempre elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social, cultural ou científica, em uma tarefa identificada como uma situação-problema. (BRASIL/INEP, 2002, p. 17).

A Redação do Enem tornou-se, em nossa sociedade, um gênero textual bastante produzido por vários candidatos e, por consequência, comentado, estudado e problematizado em um contexto bastante particular de uso, qual seja, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Não muito diferente, na esfera acadêmica, vários trabalhos tiveram como contexto mais amplo seja o Enem em si, como Exame Nacional de avaliação do desenvolvimento das capacidades adquiridas pelos alunos; seja com o foco em sua produção escrita, qual seja a Redação do Enem (AZEVEDO, 2009; LUNA, 2009; KLEIN e FONTANIVE, 2009; AUGUSTINI e BORGES, 2014; OLIVEIRA, 2016; SÁ, 2018).

Por suas características linguístico-discursivas, a Redação do Enem é, consensualmente, considerada pela maioria dos estudiosos da área, um gênero textual que goza de características particulares e que tem o gênero dissertação escolar como sua origem (OLIVEIRA, 2016), acrescido de características que a particularizam enquanto gênero textual. Com isso, ainda que o contexto de produção e recepção da Redação do Enem não seja o espaço de sala de aula, é no ambiente escolar que os alunos a estudam, analisam e se desenvolvem na prática de produção textual em torno do modelo Redação do Enem. Diante do exposto e, dentre outros pesquisadores, concordamos com a caracterização do gênero Redação do Enem conforme realizada por Oliveira (2016). Reiteramos que, ainda que o referido trabalho esteja ancorado de modo especial na Linguística Textual (LT) e sustentado nos princípios teóricos baseados na concepção de gênero como ação social e de comunidade retórica (MILLER, 2009), ou seja, em uma perspectiva sociorretórica, isso não invalida nossa perspectiva ancorada no ISD, pelo menos no que tange à caracterização do gênero textual em si. Ainda sob esse viés, Oliveira (2016) se investe de uma perspectiva enunciativa ao caracterizar o gênero textual em questão a partir dos elementos da enunciação, quais sejam: conteúdo temático, construção composicional e estilo (BAKHTIN, 2003), e com base na estrutura composicional: o plano de texto e a sequência argumentativa, em acordo com Adam (2011), teóricos fundantes das discussões em torno do gênero e de seu estudo e que, portanto, são base para tais problematizações, o que nos motivou a trazê-los nas discussões teóricas empreendidas em capítulo anterior (cf. capítulo 5).

Ao longo dos anos, devido às várias políticas públicas desenvolvidas em torno da Educação, o Enem vem ganhando bastante destaque no cenário nacional, sobretudo quando este passou a ser a principal via de acesso de vários alunos às universidades, sejam elas públicas ou privadas. A grande maioria das universidades federais aderiu ao exame como única forma de seleção para o acesso dos alunos às vagas ofertadas – SISU (Sistema Integrado de Seleção Unificada), tal fator, dado o prestígio alçado pelas instituições federais até o momento, fez com que várias instituições escolares, públicas e privadas, voltassem suas atenções para o certame, adequando suas práticas de ensino, seus materiais didáticos, bem como as formas de avaliação interna. É devido a esse espaço de produção que Augustini e Borges (2014) assumem a Redação do Enem como uma experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. Desse contexto, surge a produção textual do Enem, que emerge dessa atividade humana de forte impacto social.

Assim, para tratarmos sobre tal prova, urge que se apresente um pouco sobre o Enem, como motivador maior dessa prática de escrita para que, em seguida, possamos tratar mais especificamente do gênero textual Redação do Enem, compreendendo o arco temporal de 1998 a 2019.

Compreendidos tais aspectos, procedemos a um necessário histórico do Enem, desde sua concretização enquanto exame nacional até os dias atuais.

6.1 Enem: panorama histórico

Entendemos que, para falar da Redação do Enem, temos de, necessariamente, falar do Exame como um todo, visto que, desde sua origem a Prova de Redação compõe sua estrutura, com os mesmos limites que até hoje são impostos, conforme veremos a seguir.

O Documento Básico do Enem (BRASIL, 2002), em sua introdução, deixa claro o objetivo para o qual o Exame Nacional do Ensino Médio fora criado, no ano de 1998, assim escreve que

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 1998, para ser aplicado anualmente aos alunos concluintes e aos egressos deste nível de ensino, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2002, p. 05).

Pela Introdução do referido documento, fica evidente que o objetivo primeiro do Exame era o de avaliar, com frequência anual, os concluintes e egressos do ensino médio,

com o fito de aferir o desenvolvimento de competências, reconhecidas como fundamentais para o exercício da cidadania. Com fins tão somente avaliativos na última etapa do ensino médio, podemos concluir que sua aplicação não guardava aos olhos da sociedade tanto interesse, pois a certificação de término da educação básica para, então, poder ingressar em uma instituição de nível superior era uma tarefa das instituições de ensino, as quais não precisariam, necessariamente, do resultado do Exame para em seguida proceder aos trâmites burocráticos. Desse modo, Enem era mais um certame avaliativo de larga escala que, tão somente, fornecia números às instituições de ensino e às entidades responsáveis pelas políticas públicas de desenvolvimento da Educação.

Por outro lado, o Enem funcionava em resposta às inúmeras políticas públicas em torno da Educação do país, sobretudo, estando elas atreladas às exigências impostas pela LDB (Lei nº 9.394, de 1996), que introduziu profundas mudanças no ensino médio, além de flexibilizar os mecanismos de acesso ao nível superior e apontando o perfil de saída do aluno da educação básica, entendendo que, ao final do ensino médio, o discente demonstre: 1) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; 2) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e; 3) domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 2002). E o que podemos observar é que, ao longo de sua história, desde sua formatação inicial em 1998, o Exame vem crescendo em abrangência, impacto social, importância e número de candidatos inscritos, principalmente devido às políticas de acesso à universidade que foram sendo incorporadas ao Exame.

O Documento Básico (BRASIL, 2002) ainda deixa claro que para se estruturar o Exame foi pensada uma matriz que faz a indicação de competências e habilidades, associadas aos conteúdos referentes ao nível fundamental e ao médio e que são próprias ao indivíduo na fase de desenvolvimento cognitivo que se espera ao término da educação básica. Além disso, tais competências e habilidades têm como referência a citada LDB, os PCN e a Reforma do Ensino Médio, o que demonstra toda a rede discursiva pela qual permeia o Exame.

Inicialmente, o Exame era constituído por uma prova única, que continha um total de 63 (sessenta e três) questões objetivas de múltipla escolha e uma proposta de redação e era realizado em um só dia, sempre definido antecipadamente pelo calendário anual. Em seu início, acontecia, em geral, no último domingo do mês de agosto, tendo 05 (cinco) horas de duração, a começar às 13h00min, conforme horário de Brasília.

Além disso, o Enem, de acordo com o Documento Básico (BRASIL, 2002), tinha caráter voluntário, podendo participar dele, mediante inscrição, os concluintes do ensino

médio do ano em curso ou de anos anteriores. À época, já havia também o Manual do Inscrito (atualmente, Cartilha do Participante), que era enviado via Correios, visto não ter à época as facilidades hoje permitidas pelo acesso à Internet.

No que tange à avaliação, o Documento Básico (BRASIL, 2002) deixa claro que o Exame preza, especificamente, pelas competências e habilidades básicas desenvolvidas e fortalecidas pela mediação da escola, assim sendo, o modelo de avaliação do Enem, desde sua criação, dá ênfase à aferição das estruturas mentais com que são construídos, de modo contínuo, o conhecimento, em detrimento de um modelo que super dimensiona a importância da memória, colocando-a em primeiro plano. No mais, considera nos aspectos avaliativos, as interações contínuas que são realizadas pelo cidadão, seja individualmente, seja de modo coletivo e, com isso, os conceitos, as ideias, as leis, as teorias, a política, os valores são traduzidos em conteúdos formais das Ciências, das Artes e da Filosofia. Nesse entendimento, o Documento (*op. Cit.*) conceitua Competências como sendo

as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2002, p. 11).

Assim, o Exame é organizado a partir de cinco competências, que estão bastante relacionadas com as competências avaliativas da Redação, das quais se expressam 21 habilidades. No quadro abaixo, apresentamos as competências gerais do Enem em uma coluna e, ao lado, outra coluna com as competências específicas da Redação do Enem, a fim de que percebamos as similitudes.

Quadro 8 – Competências gerais do Enem e Competências da Redação do Enem

COMPETÊNCIA	COMPETÊNCIAS GERAIS DO ENEM	COMPETÊNCIAS DA REDAÇÃO
I	Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;	Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;
II	Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto

	tecnológica e das manifestações artísticas;	dissertativo-argumentativo;
III	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
IV	Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
V	Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado demonstrando respeito aos direitos humanos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As competências da Redação não apontam habilidades, somente as competências avaliativas que norteiam a avaliação das redações produzidas no certame, conforme verificamos acima. No entanto, é interessante notarmos a relação existente entre elas, tanto no que compete à quantidade, quanto no que compete ao conteúdo mobilizado. Tal perspectiva nos mostra, claramente, a concepção de conhecimento que subjaz a matriz de referência, em que se pode pressupor a colaboração, a complementaridade e a integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento que estão presentes nas propostas curriculares das escolas de todo o Brasil, conforme ratifica o Documento Básico (BRASIL, 2002).

Na perspectiva da recepção e da produção de textos, o que de modo mais direto nos interessa, o Documento Básico compreende o participante como “escritor do mundo”, bem como “leitor do mundo”. Tal concepção nos faz ratificar o caráter interacional que subjaz o documento basilar do certame e que norteia todas as suas ações. Nesse sentido, por considerar o participante “escritor do mundo”, o Documento assim escreve

Na redação ou produção de texto, o participante é considerado como escritor, autor de um texto que atende à proposta feita por outros interlocutores. Uma situação-problema é proposta e pretende-se que cada participante selecione o recorte apropriado de seu acervo pessoal, reorganizando os conhecimentos já construídos

com o apoio da escola para enfrentar o desafio proposto, transcrevendo-o em seu projeto de texto (BRASIL, 2002, p. 14).

É válido destacar, inicialmente, o papel que é atribuído ao participante: o de autor. Logo, sujeito consciente de sua ação de linguagem, situado e socialmente engajado na atualização do seu enunciado verbal por meio de um texto escrito. Nesse aspecto, denotamos ainda o caráter sociointerativo revelado em que, além de considerar o sujeito um autor, entende sua real relação com o contexto de produção, ao relacionar-se à proposta feita “por outros interlocutores”. Ainda é válido mensurar a grandeza da situação-problema colocada em questão, bem como o acionamento de um repertório sociocultural apropriado e relacionado ao seu repertório pessoal, construído ao longo de sua formação. Atentos a essa questão, acreditamos que, sobretudo com base na concepção dada à Prova de Redação, ela está totalmente condizente com os aspectos sociointeracionistas de provocação e de ação social na grande parte de seus aspectos conceituais, o que para nós se apresenta como algo positivo no processo em discussão. Ainda por meio desse aspecto, Oliveira (2016) argumenta que a Redação do Enem partiu de um gênero que se estruturou como redação escolar, mas se diferencia do propósito de permanecer sob a apreciação de apenas um avaliador (interlocutor) – o professor. Assim, continua a autora, ela deve cumprir um posicionamento crítico de quem a escreve e submeter sua avaliação a, no mínimo, dois avaliadores, os quais avaliarão seu texto, conforme os critérios avaliativos estipulados na Matriz de Referência da Redação do Enem. Além disso, Oliveira (2016) destaca que tal texto, nessas condições de produção e recepção, é produzido em larga escala, assim sendo, em todas as unidades da federação.

Ainda no que compete aos interlocutores do texto produzido em ocasião do Enem, é válido trazer à luz a reflexão de Oliveira (2016), retomada, ainda, por Sá (2018), segundo a qual, caso a redação produzida pelo candidato receba uma significativa pontuação (Nota Mil), por exemplo, ela passa a ser direcionada a outros interlocutores, cumprindo novos objetivos comunicativos, sobretudo na função de texto modelo para futuras produções, das quais se utilizam as mais variadas instituições de ensino, na tentativa de instruir os alunos durante a prática de produção textual em preparação para o Enem. Nos termos de Oliveira (2016, p. 107)

podemos afirmar que a reprodução dos textos analisados que tiraram nota 1.000 é, ao mesmo tempo, produção de estruturas de novo, bem como exemplo de estruturas disponíveis como um meio para a ação. Isto é, elas se constituem em modelos disponíveis para a futura memória, a interpretação e o uso.

Nessa compreensão, os textos produzidos em contexto de sala de aula como preparação para o Enem são, tipicamente, gêneros escolares modelo Redação do Enem, com o claro objetivo de desenvolver nos alunos as capacidades necessárias para uma escrita proficiente do gênero textual Redação do Enem. Com isso, as redações que são bem avaliadas nesse certame funcionam como textos modelizadores das futuras práticas de produção textual, utilizadas por escolas, divulgadas na mídia, nos sites da Internet e, tradicionalmente, na própria Cartilha do Participante.

Desde sua criação, o Enem também impõe limites à produção textual. Esses limites estão relacionados à tipologia textual – dissertativo-argumentativa – e ao tema proposto, que é uma surpresa a cada ano. Nessa compreensão, Oliveira (2016) elucida que, na Redação do Enem, é exigido que se respeitem os aspectos estruturais caracterizados na estrutural composicional, a articulação de ideias e a organização da argumentação. No entanto, todos os temas devem ser relacionados a uma situação-problema, que requer uma reflexão escrita em torno de um tema de ordem política, social, cultural ou científica. Dessa maneira, consoante Oliveira (2016), a Redação do Enem se pauta no modelo da tradicional redação escolar, sobretudo, por atender ao tipo dissertativo, o qual, tradicionalmente, caracteriza-se, especialmente, pela presença de introdução, desenvolvimento e conclusão. Por outro lado, não seria coerente que a proposta de redação de um Exame que visa aferir o desenvolvimento das competências e das habilidades alçadas durante a educação básica não se pautasse, necessariamente, em um gênero tipicamente escolar.

Ainda sobre as competências da Redação, é válido clarificar que, ainda que não se desdobrem em competências, elas se desdobram em níveis, que atribuem certa nota, após somatória das competências, às produções, que variam de zero a mil. Cada nível atribui à determinada competência os conceitos: insuficiente, regular, bom e excelente. Em sua configuração inicial, a nota não obtinha esse intervalo de zero a mil, na verdade, ela era composta por quatro níveis, expressados nos conceitos que expusemos acima, mas cada um deles com notas que equivalem a 2,5; 5,0; 7,5 e 10,0. Além disso, contava com critérios avaliativos que norteavam a correção das redações e que, até hoje, seguem em processo, a cada ano, de pequenas modificações e ajustes, preservando a essência das competências avaliativas que são exigidas.

No que toca às relações institucionais que marcam a criação do Enem e que foram importantíssimas para sua avaliação, revisão e formatação atual, é válido citar: 1) a criação do Comitê Técnico, instituído em fevereiro de 1999, composto por renomados especialistas em medidas educacionais e em Educação; 2) a criação do Comitê Consultivo, criado em março de

1999, composto por representantes indicados pelas instituições da sociedade civil que representam profissionais da Educação de diferentes naturezas, segmentos e abrangências; 3) a articulação com as Secretarias de Estado da Educação, a partir de 2002 e; 4) a articulação do Enem com as instituições de nível superior, que utilizam os resultados do Enem nos processos de seleção, desde o início do certame, constituindo-se como primeira modalidade social de uso do exame, o que fez esse sistema se tornar quase que obrigatório com o avançar das políticas públicas (BRASIL, 2002).

Conforme apontamos acima, inicialmente, o Enem tinha caráter voluntário e servia, sobretudo, para aferir o aprendizado dos alunos concluintes e egressos do ensino médio, assim, as instituições de ensino superior poderiam, mediante solicitação e posterior autorização do MEC, utilizar os resultados individuais do Enem para efeito de critério avaliativo de acesso às suas vagas. Porém, essa via de acesso se intensificou com o Novo Enem, do qual passamos a discorrer, dada sua forte influência, atualmente, como principal via de acesso dos estudantes brasileiros às universidades públicas, sobretudo federais, e privadas. Reiteramos a necessidade de fazermos esse levantamento histórico em torno do gênero textual em estudo dado o ponto de vista contextual e social das experiências humanas, das quais emergem tais gêneros textuais (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004) e que, de certo modo, configuram sua composição e estilo.

6.1.1 O Novo Enem

Inicialmente, apresentamos um panorama cronológico de marcos do Novo Enem, em seguida, colocamos alguns contrapontos que merecem ser problematizados. No entanto, reiteramos que o espaço que aqui dispomos não tem condições de abranger tamanha discussão, pois atravessam os limites desta contribuição.

No ano de 1999, primeiro ano após a implantação do Enem em 1998, 93 (noventa e três) instituições de ensino superior já tinham passado a aderir os resultados do Enem como forma de acesso, conforme o sítio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)⁵³. No ano anterior, esse número era de apenas 02 (duas) instituições. Com tamanho crescimento, podemos verificar a credibilidade do certame no cenário nacional.

⁵³ Histórico do Enem. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>. Acesso em: 18 de fev. de 2020.

No ano de 2001, iniciam-se as inscrições pela Internet, com maior abrangência populacional, registrando 1.829.170 (um milhão oitocentos e vinte e nove mil cento e setenta) inscritos. Ao compararmos com o primeiro ano (1988), o número de inscritos era de apenas 157.221 (cento e cinquenta e sete mil duzentos e vinte e um). Com isso, observamos que, em apenas quatro anos, o número de inscrições cresceu mais de 100% e a abrangência, prestígio e importância do Exame não paravam de crescer.

Em 2004, o Enem ganhou nova importância no cenário nacional, com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), pois tal Programa utilizava-se da nota do Exame para a concessão de bolsas integrais ou parciais nas diversas universidades privadas espalhadas pelo Brasil. Devido à criação do ProUni, em 2005, o número de candidatos inscritos que buscavam o Enem como via de acesso à universidade já chegava a 67% das inscrições, conforme dados do Inep.

Em 2006, os dados do Inep mostraram que o Enem estava acessível a todos, sobretudo às populações de baixa renda do território nacional. Os dados desse ano mostraram que, pela primeira vez, o número de inscritos oriundos de famílias de baixa renda (com até dois salários mínimos) passou da metade do número de inscritos, chegando a 53,7% das inscrições daquele ano.

Em 2008, o Enem completou uma década de criação e, nesse ano, o MEC e o Inep apresentaram mudanças no Exame, visto que esse se tornaria um Exame nacional de seleção para o ingresso na educação superior e contaria como certificação para o ensino médio. Neste ano, mais de 70% dos 4.018.050 inscritos disseram que fizeram o Enem para ingressar na faculdade ou conseguir pontos para o vestibular. Também no ano em que o Enem completava uma década de existência, sua abrangência se deu em 1.437 municípios. Para termos uma ideia desse impacto, em 1998, ano de implantação, o certame ocorreu em 184 municípios brasileiros.

Diante da importância e da adesão ao Enem pela sociedade civil de modo geral, bem como seu caráter avaliativo de larga escala, atendendo a todo o território brasileiro, o Ministério da Educação apresentou à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁵⁴ e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos, sobretudo, de universidades públicas federais. Conforme a proposta, os principais

⁵⁴ Proposta de reformulação do Enem. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 de fev. de 2020.

objetivos da reformulação pautam-se em democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior; possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Assumindo posição contrária à política adotada como meio de democratizar o acesso às vagas federais de ensino superior, Mello Neto et al. (2014) argumentam que, apesar de proporcionar a possibilidade de inscrição de uma grande parcela da população, atingindo, inclusive, as populações mais pobres, o Enem/Sisu não constituiriam por si só políticas públicas que fomentariam a democratização do acesso às IES (Instituição de Ensino Superior), sobretudo as públicas, pois a má formação na educação básica, em decorrência dos decadentes investimentos, coloca os alunos das escolas públicas em situação de desigualdade com aqueles demais oriundos da educação privada. Desse modo, esclarecem os autores, ainda que haja expressivo número de alunos oriundos das camadas mais pobres da sociedade inscritos no certame, o tão sonhado acesso, sobretudo às instituições federais, ainda é um sonho bastante distante.

Nesse tocante, acreditamos na importância crucial que tais políticas públicas como o Enem e o Sisu têm na construção da democratização do acesso ao ensino superior, bem como na grande relevância social que têm tais programas, no entanto, defendemos que antes de se pensar num Exame de tamanha abrangência e num programa de Sistema Unificado, os quais, com a fusão tida a partir do Novo Enem, visariam à democratização do acesso ao ensino superior, deveria, primeiramente, pensar em um política pública maciça de valorização da educação básica, desde o investimento financeiro necessário, até a política de formação e valorização dos professores a nível nacional, para em seguida, dando condições iguais a todos os brasileiros, de escolas públicas ou privadas, pensar em um sistema único de acesso ao ensino superior. Assim, concordamos com Carneiro (2012), que defende, dentre outras questões, que o Enem não contribui para identificar e resolver o problema das condições de “partida” dos indivíduos que se submetem ao Exame. Desse modo, questiona-se: do que adianta termos mais da metade de inscritos oriundos de família de baixa renda se, desse percentual, é bastante pequeno o número daqueles que conseguem, de fato, uma matrícula em uma instituição pública? A verdade é que, conforme demonstra o trabalho de Flores (2017), a maioria das pessoas de classes menos favorecidas estão nos cursos de nível superior de faculdades privadas, com pouca ou nenhuma estrutura que promova a qualidade educacional exigida.

No entanto, na aposta política em torno dessa democratização do acesso, em 2009, nasce o Novo Enem, assim, com a criação do Sisu (Sistema de Seleção Unificada), o Enem

muda o seu formato. Antes, o exame que tinha apenas 63 (sessenta e três) questões, passou a ter 180 (cento e oitenta), 45 (quarenta e cinco) para cada área do conhecimento, mais a Redação, que seguiu nos mesmos moldes de sua implantação. Nessa edição, a aplicação passa a ser em dois dias e o Exame começa a certificar a conclusão do ensino médio. Além disso, as matrizes de referência são reformuladas com base nas Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja). Ou seja, as competências que inicialmente eram 05 (cinco) e as habilidades que eram 21 (vinte uma) passam por algumas modificações. Assim, as competências apontadas no início de sua implantação passam a ser tidas como eixos cognitivos, comum a todas as áreas e cada área do conhecimento, das quatro existentes, a citar: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2) Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias e; 4) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cada uma delas contendo diferentes números de competências, desdobradas em diferentes números de habilidades. A Prova de Redação, por sua vez, manteve a matriz de referência das competências, conforme apontada desde a sua criação, em 1998.

Em 2010, ao Enem é atrelado mais um programa de governo, trata-se do Fies (Programa de Financiamento Estudantil). Com isso, no citado ano, o Enem passou a ser requisito para esse programa de financiamento, fazendo com que o Enem absolva um total de três programas de acesso ao nível superior, a citá-los: a) ProUni; b) Sisu e; 3) Fies. Fatores que destacam a importância e função social do Enem no cenário político, social e econômico brasileiro, muito embora não tenha resultado em expressivos números que denotam a qualidade da formação superior e a absolvição dessa massa pelos meios de trabalho, consoante aponta Flores (2017). Por outro lado, conforme Augustini e Borges (2014), o Enem, além de ser um mecanismo para aferir o desenvolvimento das competências durante a Educação básica, tornou-se o limiar de acesso às universidades públicas, o que nos parece ser consensual e bastante claro, sem que entremos no mérito da democratização do efetivo acesso às Ifes (Instituições Federais de Ensino Superior), o que demanda outra discussão que, aqui, não nos cabe.

Dando continuidade a esse crescimento descomunal do Exame - que nasceu tão timidamente - em 2013, quase todas as instituições federais adotaram o Enem como critério de seleção e a nota do Exame passou a ser usada na concessão de bolsas do Programa Ciências sem Fronteiras, um outro programa também atrelado ao Enem, porém voltado para os estudantes que já estavam matriculados em instituições de ensino superior e, além disso,

em 2014, as universidades de Algarve e de Coimbra passaram a aceitar o Enem, o que marcou o início de parceria de universidades brasileiras com as instituições de Portugal.

Em 2018, o maior Exame do Brasil completou 20 anos de existência e a edição teve o menor número de faltosos desde 2009, devido aos ajustes que foram realizados com o fito de mitigar tal situação, e o número de instituições portuguesas que aderiram ao Enem como mecanismo de acesso cresceu de 02 (duas) para 35 (trinta e cinco).

Diante dos fatos apresentados, em caráter cronológico, são inegáveis a importância e o impacto social causado em ocasião da preparação e aplicação do maior Exame do Brasil. Tais fatos apontam melhorias que foram sendo feitas ao longo das edições, com base em estudos e pesquisas desenvolvidos pelos diferentes órgãos ligados ao MEC e ao Inep e, dada sua inenarrável contribuição social, sobretudo no tange aos programas atrelados ao certame, é imperativa a defesa de sua continuidade, crescimento e propagação, inclusive no que diz respeito à inclusão de novos e melhores programas de acesso ao nível superior, garantindo a democratização e equidade do acesso, bem como a qualidade necessária dispensada à educação pública e gratuita. Mais que isso, os dados gerados a partir das inscrições e resultados devem ser encarados de modo crítico e auto avaliativo por parte do governo, a fim de que melhorias sejam pensadas visando, sobretudo, o acesso, de fato, e não um factual meio de acesso às universidades públicas brasileiras.

6.2 A Redação do Enem: perspectiva histórica de 1998 a 2019

Conforme inúmeras vezes apontado acima, a Prova de Redação sempre foi parte integrante do Exame Nacional do Ensino Médio, com isso, sua existência e formatação está diretamente atrelada ao desenvolvimento do Enem ao longo de mais de 20 anos. O que podemos denotar de primeira vista é que, ainda que se tenha mudado o estilo da prova objetiva em alguns critérios, tais como: 1) número de questões; 2) tecnologia avaliativa; 3) matriz de referência e; 4) tempo de realização das provas; a Prova de Redação manteve sua essência desde a criação em 1998. É fato que um ou outro critério tenha sofrido mudanças no que toca à necessária uniformidade nas correções dos textos por parte dos avaliadores, mas sua estrutura, limites e competências mantiveram-se para além do tempo. Nessa compreensão, Oliveira (2016) aponta que ela ocorre em uma situação sociodiscursiva de um Exame que se compõe por uma Redação, escrita em língua portuguesa, e de quatro provas objetivas, exigindo-se, na Redação, a elaboração de um texto em prosa, dissertativo-argumentativo, que

possua, necessariamente, entre oito e trinta linhas, a respeito de um tema de ordem social, política, científica ou cultural.

À primeira vista, é válido citar um aspecto, a nosso ver, meramente matemático, que diz respeito às atribuições de conceitos, conforme os níveis dados a cada competência avaliativa. Conforme apontamos acima, a cada competência eram atribuídos os níveis de 1 a 4, com os respectivos conceitos – insuficiente, regular, bom e excelente, que atribuíam as respectivas notas – 2,5; 5,0; 7,5 e 10,0. O quadro seguinte mostra um as competências e critérios para análise da Redação do Enem em 2001, conforme apontado no Documento Básico do Enem (BRASIL, 2002, p. 19), vejamos.

Quadro 9 - Competências e critérios para análise da Redação do Enem em 2001

COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS (NÍVEIS)
<p>I Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita</p>	<p>1. Demonstra conhecimento <u>precário</u> da norma culta, com <u>graves e frequentes</u> desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.</p> <p>2. Demonstra conhecimento <u>regular</u> da norma culta, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita <u>pouco aceitáveis</u> nessa etapa de escolaridade.</p> <p>3. Demonstra <u>bom</u> domínio da norma culta, com <u>pontuais</u> desvios gramaticais e de convenções da escrita.</p> <p>4. Demonstra <u>muito bom</u> domínio da norma culta, com <u>eventuais</u> deslizes gramaticais e de convenções da escrita.</p>
<p>II Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo</p>	<p>1. Desenvolve <u>tangencialmente</u> o tema e/ou apresenta <u>embrionariamente</u> o tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolve <u>tangencialmente</u> o tema e domina <u>razoavelmente</u> ou <u>bem</u> o tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolve razoavelmente o tema e apresenta embrionária ou precariamente o tipo de texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>2. Desenvolve <u>razoavelmente</u> o tema, a partir de considerações próximas do senso comum, paráfrases dos textos-estímulo, e domina <u>precária</u> ou <u>razoavelmente</u> o tipo de texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>3. Desenvolve <u>razoavelmente</u> o tema, com <u>indícios de autoria</u>, ainda que apresente argumentos previsíveis, e domina <u>razoavelmente</u> ou <u>bem</u> o tipo de texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>4. Desenvolve <u>bem</u> o tema, a partir de um <u>repertório cultural produtivo</u> e de considerações que fogem o senso comum, e domina <u>bem</u> o tipo de texto dissertativo-argumentativo.</p>
<p>III Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações,</p>	<p>1. Apresenta informações, fatos e opiniões <u>precariamente relacionados</u> com o tema.</p> <p>2. Apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes com o tema proposto, mas com <u>pouca articulação</u> e/ou <u>com contradições</u>, ou limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação.</p>

fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	<p>3. Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, organizando-os e relacionando-os de forma <u>pouco consistente</u> em defesa do ponto de vista destacado em seu projeto de texto.</p> <p>4. Seleciona, organiza e relaciona, de forma <u>consistente</u>, informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa do ponto de vista destacado em seu projeto de texto.</p>
IV Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação	<p>1. Não articula as partes do texto.</p> <p>2. Articula <u>precarientemente</u> as partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização dos recursos coesivos.</p> <p>3. Articula <u>razoavelmente</u> as partes do texto, mas apresenta problemas na utilização dos recursos coesivos.</p> <p>4. Articula <u>adequadamente</u> as partes do texto, podendo apresentar <u>eventuais</u> problemas na utilização de recursos coesivos.</p>
V Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos	<p>1. Elaborar proposta <u>tangencial</u> ao tema em questão (respeitando os direitos humanos).</p> <p>2. Elaborar proposta <u>relacionada</u> com o tema em questão, <u>mas não articulada</u> com a discussão desenvolvida em seu texto, ou apenas <u>subentendida</u> no desenvolvimento do texto (respeitando os direitos humanos).</p> <p>3. Elaborar proposta <u>relacionada</u> com o tema em questão, mas pouco articulada à discussão desenvolvida em seu texto (respeitando os direitos humanos).</p> <p>4. Elaborar proposta <u>relacionada</u> com o tema em questão e <u>bem articulada</u> à discussão desenvolvida em seu texto (respeitando os direitos humanos).</p>

Fonte: Documento Básico do Enem (BRASIL, 2002).

De acordo com o quadro acima, os avaliadores corrigiam as redações dos candidatos seguindo tais orientações, com base nos quatro critérios de cada competência. Ao término das correções, cada competência era somada e o resultado da soma das notas das cinco competências era dividido por cinco, podendo obter a nota máxima 10,0. Assim também acontecia com as questões objetivas, em igual proporção numérica.

Conforme o último edital do Enem de 2019 (Edital nº 14, de 21 de março de 2019)⁵⁵, em concordância com o que já estava ocorrendo há algumas edições, o cálculo das proficiências dos participantes, a partir de suas respostas às questões de múltipla escolha das provas objetivas, tem como base a Teoria de Resposta ao Item (TRI), fonte de fortes críticas por parte de Andrade (2012), que defende a sua inadequação à finalidade da avaliação, fundamentalmente classificatória para obtenção de vagas junto ao Sisu. No que tange à TRI,

⁵⁵ Edital do Enem 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enem>. Acesso em: 18 de fev. de 2020.

não nos deteremos, pois, no que toca à avaliação da Redação, não há relação alguma com a referida teoria.

A nota da redação, por sua vez, varia entre 0 (zero) e 1000 (mil) pontos e é atribuída respeitando-se os critérios disponibilizados, por exemplo, na Cartilha de Redação do Enem 2019. Desse modo, a redação é corrigida por dois corretores de forma independente, cada um dos quais deve atribuir uma nota entre 0 (zero) e 200 (duzentos) pontos para cada uma das cinco competências e, com isso, a nota total de cada corretor corresponde à soma das notas atribuídas a cada uma das competências. Esses dois potenciais corretores são, a princípio, os destinatários do texto produzido pelos alunos, podendo, como já dito, ser lido ainda por um terceiro, em caso de discrepância de notas, ou ainda, tendo uma circulação para além dos limites do Exame, no caso de obter nota máxima e ser modelo de produção para outros candidatos (OLIVEIRA, 2016; SÁ, 2018).

Nesse entendimento, a Redação do Enem de 2019, em consonância com que já vinha ocorrendo em edições anteriores, apresentou o seguinte quadro de competências e critérios avaliativos.

Quadro 10 – Competências e níveis de desempenho da Redação do Enem 2019

COMPETÊNCIA	NÍVEIS DE DESEMPENHO	PONTOS
I Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	0
	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	40
	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	80
	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	120
	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	160
	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.	200

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.	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa (Nestes casos a redação recebe nota zero e é anulada).	-
	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	40
	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	80
	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	120
	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	160
	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.	200
III Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	0
	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	40
	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.	80
	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	120
	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	160
	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.	200
IV Demonstrar conhecimento dos	Não articula as informações.	0
	Articula as partes do texto de forma precária.	40

mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	80
	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	120
	Articula as partes do texto, com poucas inadequações, e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	160
	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	200
V Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.	0
	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.	40
	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.	80
	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	120
	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	160
	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	200

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Cartilha da Redação do Enem 2019 (BRASIL, 2019).

Como podemos observar, o quadro acima aponta potenciais semelhanças com o primeiro apresentado, que se refere ao modelo avaliativo de 2001, mudando sensitivamente alguns critérios, de modo mais saliente, nas pontuações atribuídas para cada nível. No mais, no primeiro modelo avaliativo tínhamos, para cada nível, no total de quatro, uma nota que variava de 2,5 a 10,0. No quadro mais recente, o que podemos observar é que se apresentam seis níveis (do nível 0 ao nível 5) e, a cada um deles, atribuem-se pontos que variam de 0 a 200. Com isso, a somatória geral das pontuações em cada competência pode levar à nota máxima, qual seja, mil. É válido ainda destacar que a competência 2 é a única que não possui o nível zero, pois tê-lo significa romper com os limites impostos para a produção textual no âmbito do Enem, ou seja, consistiria em zerar a redação, seja por fuga ao tema, seja por não atendimento à tipologia textual.

Outro fator que merece destaque é a competência 5 que, conforme o primeiro quadro, os critérios deixam clara a necessidade de respeitar os direitos humanos. Já no último quadro referente ao certame mais recente, esse fator não é mais evidenciado. Tal fato está de

acordo com a decisão tida pelo STF (Supremo Tribunal Federal), através da ministra Cármen Lúcia, por meio da Suspensão de Tutela Antecipada (STA) 864 e por meio da Suspensão de Liminar (SL) 1127⁵⁶, assim, concluiu a ministra

O que se aspira é o eco dos direitos humanos garantidos, não o silêncio de direitos emudecidos. Não se garantem direitos fundamentais eliminando-se alguns deles para se impedir possa alguém insurgir-se pela palavra contra o que a outro parece instigação ou injúria. Há meios e modos para se questionar, administrativa ou judicialmente, eventuais excessos. E são estas formas e estes instrumentos que asseguram a compatibilidade dos direitos fundamentais e a convivência pacífica e harmoniosa dos cidadãos de uma República", concluiu. (SL 1127 MC / DF, p. 9-10)

A partir desse entendimento, não se pode, desde o certame de 2017, anular redações que, fragrantemente, desrespeitam os Direitos Humanos. Em cumprimento ao exigido, a orientação que se recebeu foi de penalizar o candidato na competência 5, zerando a referida competência e não a prova como um todo.

Deliberações, como a citada acima, e outros ajustes que são feitos a cada edição não modificam a essência do processo avaliativo e são pequenas alterações que têm o fito de aperfeiçoar o sistema de avaliação do texto, bem como conceder certo alinhamento aos grupos de avaliadores, pois como podemos notar, são muitas as redações que são corrigidas, no mínimo, duas vezes, por avaliadores de todo o território nacional. Isso requer um enorme trabalho de alinhamento e formação, de modo a não haver disparidades entre as notas e, assim, prejudicar algum dos candidatos inscritos que, como se viu, tem como objetivo maior o acesso às universidades públicas distribuídas por todo o Brasil. Assim, não deixa de ser responsabilidade dos avaliadores o futuro de milhões de jovens, que contam com o profissionalismo, a lisura, o comprometimento e a adequada formação desses profissionais.

Ainda sobre a avaliação dos textos com base nas competências avaliativas, Sá (2018) advoga a necessidade de discutir em torno dos critérios de correção da Redação do Enem, pois a eles se submetem os textos produzidos pelos alunos, bem como se submetem os corretores no momento que avaliam tais textos. Decerto, a história e modelização do gênero textual Redação do Enem, bem como sua caracterização e contextualização, passa por uma necessária análise sobre os critérios avaliativos, que moldam a produção textual e a institucionaliza. Assim, concordamos com Sá (2018) ao asseverar que o contexto em que os candidatos estão envolvidos em ocasião do Enem exige uma série de características fixas, rígidas e necessárias que são apresentadas, inicialmente, no Edital do certame, em seguida, de modo mais didático, na Cartilha do Participante. Dessa forma, cumpre destacar que, espera-se,

⁵⁶ Notícias STF. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=360872>. Acesso em: 18 de fev. de 2020.

o aluno tenha acesso à Matriz de Referência para a Redação do Enem, em que tais critérios são apresentados, conforme elucidamos no quadro acima.

No tocante ao tema, a cada ano apresentado para o público geral, causando bastante surpresas, em geral, quando da divulgação, existem temas abordados no certame oficial, com a grande maioria dos inscritos e existem os temas de Redação para casos especiais de aplicação do Enem, que são em números poucos expressivos se comparados aos números do grande público da aplicação oficial. Nesse sentido, passamos então a uma exposição em torno dos temas abordados de 1998 a 2019, nas diversas edições do Enem. É importante ressaltar que, conforme o Documento Básico (BRASIL, 2002) e demais orientações, o tema da Redação versa sempre em torno de uma situação-problema, decorrente de questões sociais, políticas, científicas ou culturais. O quadro abaixo organiza, cronologicamente, os temas abordados desde 1998 a 2019, conforme o sítio Educa Mais Brasil⁵⁷.

Quadro 11 – Temas da Redação do Enem de 1998 a 2019

EDIÇÃO ENEM	TEMA
Enem 1998	Viver e aprender
Enem 1999	Cidadania e participação social
Enem 2000	Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional
Enem 2001	Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?
Enem 2002	O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais que o Brasil necessita?
Enem 2003	A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo
Enem 2004	Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação
Enem 2005	O trabalho infantil na sociedade brasileira
Enem 2006	O poder de transformação da leitura
Enem 2007	O desafio de se conviver com as diferenças
Enem 2008	Como preservar a floresta Amazônica: suspender imediatamente o desmatamento; dar incentivo financeiros a proprietários que deixarem de desmatar; ou aumentar a fiscalização e aplicar multas a quem desmatar
Enem 2009	O indivíduo frente à ética nacional
Enem 2010	O trabalho na construção da dignidade humana
Enem 2011	Viver em rede no século 21: os limites entre o público e o privado
Enem 2012	Movimento migratório para o Brasil no século 21
Enem 2013	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil

⁵⁷ Temas da Redação do Enem de 1998 a 2018. Educa Mais Brasil. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/enem/confira-todos-os-temas-de-redacao-do-enem-desde-1998>. Acesso em: 19 de fev. de 2020.

Enem 2014	Publicidade infantil em questão no Brasil
Enem 2015	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira
Enem 2016	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil
Enem 2017	Desafios para Formação Educacional de Surdos
Enem 2018	Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet
Enem 2019	Democratização do acesso ao cinema no Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor.

O tema da Redação do Enem é, sem dúvidas, um dos fatores mais esperados por professores e alunos e, como é algo totalmente desconhecido e inesperado, desde que respeite a característica de se tratar de uma situação-problema de âmbito social, político, científico ou cultural, gera bastante expectativa em torno das pessoas envolvidas nesse processo. Desse modo, no processo de ensino e aprendizagem, resta aos professores trabalhar com os alunos temas relevantes e socialmente complexos dentro da sociedade brasileira, preparando os alunos para dissertarem sobre qualquer assunto. Tal tarefa, como podemos notar, incube não apenas ao professor de língua portuguesa, mas todos aqueles das demais áreas, contribuindo para o aspecto interdisciplinar que subjaz e respalda o Documento Básico que deu origem ao Enem e, conseqüentemente, a sua Prova de Redação.

Portanto, como podemos denotar, desde 1998 aspecto estrutural da Redação não sofreu fortes mudanças, o que varia são os temas, anualmente, apresentados. Desse modo, é de conjecturarmos que aquilo que sofre modificações a cada edição é o conteúdo temático das redações produzidas e nunca o aspecto estrutural, conforme os moldes estruturantes do gênero textual em questão. Assim, os aspectos que estão relacionados ao repertório sociocultural passam a ser fundamentais no processo de ensino e aprendizagem do gênero textual Redação do Enem, lançando mão de variados recursos e dispositivos didáticos, a fim de desenvolver as capacidades argumentativas dos alunos.

6.3 A Redação do Enem: modelização do gênero... escolar?

Para avançarmos em torno do estudo e didatização do gênero textual Redação do Enem, faz-se importante pensarmos em um MDG (Modelo Didático de Gênero), conforme proposta de ensino no que tange à didatização desse gênero textual, bem como em relação à explicitação e compreensão dos elementos linguísticos que são mobilizados nos diversos gêneros textuais, de acordo como fora inicialmente proposto (DE PIETRO e SCHNEUWLY, 2003).

Antes de iniciarmos, de fato, a discussão em torno da problemática instaurada no título acima, deixamos clara a nossa opinião de que, a nosso ver, a Redação do Enem é sim um gênero escolar, pois ela tem origem, estudo, problematização e modelização, originariamente, no espaço escolar. Desse modo, ainda que concordemos com algumas das importantes colocações e discussões empreendidas por Oliveira (2016), discordamos quando a pesquisadora ao se referir ao ISD, sobretudo na concepção de gênero como um (mega) instrumento (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) afirma

Essa definição de gênero com base no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) apresenta parâmetros de análise e bases teóricas que não correspondem à perspectiva teórica de nossa pesquisa. Entretanto, a definição de **gênero escolar** é útil para nossos propósitos, pela semelhança que guarda com o gênero redação do ENEM. **Não tratamos a redação do ENEM como “gênero escolar”** por causa da generalidade que essa definição comporta, sobretudo em termos estruturais. **Mas as condições em que acontece a prática discursiva das redações solicitadas na escola aproximam-se do contexto enunciativo em que se dá a redação do ENEM.** Além disso, a proposta dos autores pauta-se por concepções bakhtinianas, principalmente, a esfera de troca social e os elementos que caracterizam o gênero. Esses aspectos bakhtinianos são relevantes porque redimensionaram a noção de gênero, razão pela qual não poderíamos deixar de mencioná-los. **No entanto, a proposta de Schneuwly e Dolz (2004) não nos permitiria analisar, mais amplamente, os aspectos externos e internos que caracterizam qualquer gênero,** dentre eles a redação do ENEM (OLIVEIRA, 2016, p. 105). (Grifos nossos)

Não é nossa intenção, aqui, problematizar em torno da afirmação e/ou refutação da autora, mas apenas, por considerarmos alguns equívocos interpretativos, utilizarmos-nos de sua afirmação para defender o nosso ponto de vista. Inicialmente, a autora se utiliza de Schneuwly e Dolz (2004) para justificar a utilização do termo “gênero escolar” que, segundo ela, “é útil para nossos propósitos, pela semelhança que guarda com o gênero redação do Enem”. Logo em seguida, a nosso ver, ela já incorre de contradição, quando afirma: “Não tratamos a redação do Enem como “gênero escolar” por causa da generalidade que essa definição comporta, sobretudo em termos estruturais. Ora, se a pesquisadora se utiliza dos teóricos para justificar sua escolha a partir do uso “gênero escolar” por lhe parecer útil para seus propósitos, por que logo em seguida para de sê-lo? Acreditamos que possa ter havido alguma confusão terminológica entre os termos “redação escolar”, “dissertação escolar” ou mesmo “gênero escolar”.

Ao prosseguir, Oliveira (*op. Cit.*) afirma que “*a proposta de Schneuwly e Dolz (2004) não nos permitiria analisar, mais amplamente, os aspectos externos e internos que caracterizam qualquer gênero, dentre eles a redação do ENEM*”. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2016), mas é válido ressaltar que os referidos estudiosos, sobretudo na obra citada, não tinham o interesse de propor análise de gênero, pois isso fora

feito por Bronckart (2012), a partir de um modelo de análise dos textos e dos discursos à luz do ISD. O que Schneuwly e Dolz (2004) apresentam na obra em questão é um modelo didático de ensino dos gêneros escolares, ou seja, trata-se de uma proposta didática de ensino a partir dos gêneros orais e escritos na escola à luz do ISD. Nesse sentido, de fato, a proposta de Schneuwly e Dolz (2004) realmente não é pertinente para uma análise de gênero, pois não foi para esse objetivo (analisar) e sim para outro (ensinar) que a obra fora publicada.

Diante dessa exposição, reiteramos nossas perspectivas teóricas e metodológicas a partir do gênero Redação do Enem, à luz de uma caracterização de gênero textual que tem a escola como espaço privilegiado de estudo, análise e prática de produção textual nesses moldes, bem como na perspectiva do ensino e aprendizagem do gênero em estudo a partir do modelo didático apresentado por Schneuwly e Dolz (2004), o que não nos impede de considerar outros teóricos que versam sobre o gênero, sua caracterização e análise, como defendido pelo próprio Bronckart (2012).

Dito isso, estamos diante de dois textos que guardam semelhança quanto a seu aspecto estrutural, mas que se realizam, efetivamente, em contextos de produção claramente diferenciados: 1) uma produção textual escolar modelo Redação do Enem e; 2) a Redação do Enem. Ora, os objetivos de produção de cada uma delas fica bem claro e evidente. Enquanto (1) se propõe à prática de escrita escolar como preparação para (2); (2) é a produção efetiva do gênero que fora estudado e praticado no ambiente escolar. Desse modo, intentamos dizer que (2) é a efetivação real da prática de produção escrita escolar modelo Redação do Enem. Isso confere à Redação do Enem, por questões óbvias, um status de gênero textual escrito e institucionalizado, dada sua natureza: a) singular; b) avaliativa; c) pontual; d) regular e; e) limitada.

Passamos a explicar as características apontadas. O gênero Redação do Enem é singular devido à sua formatação única e particular, partindo da dissertação escolar no que compete aos entornos discursivos de introdução, desenvolvimento e conclusão, acrescenta-se a esse último a proposta de intervenção, organizando-se a partir do seguinte plano textual, conforme a Cartilha do Participante (BRASIL, 2019, p. 5),

TEMA – TESE – ARGUMENTOS – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

esse entendimento, a Redação do Enem é: dissertação escolar + proposta de intervenção, considerando a sequência argumentativa apresentada por Adam (2011) e também retomada e discutida por nós (cf. capítulo 5).

Em segundo lugar, ela é avaliativa, dado o contexto, claramente, avaliativo em que se insere, bem como o é a dissertação escolar que, conforme a tradição já inúmeras vezes discutida, os alunos produzem textos na escola, tendo como interlocutor, na maioria das vezes, o próprio professor, o qual vai receber o seu texto com o objetivo, muitas vezes, de apenas avaliá-lo e atribuir-lhe uma nota. No contexto do Enem, isso não é diferente. A Prova de Redação apresenta ao candidato uma proposta, em torno de um tema, sobre o qual o candidato irá discorrer, tendo necessária atenção aos critérios avaliativos apresentados nas competências avaliativas, bem como nas instruções para que não se leve zero na produção efetivada. Os seus interlocutores, por sua vez, no mínimo dois, irão atribuir-lhe uma nota de zero a mil que poderá conduzi-lo à universidade (ou considerando outros objetivos particulares) ou podá-lo o intento. No contexto escolar, não muito diferente, a partir da produção textual, o aluno poderá avançar nos estudos em séries posteriores ou frear tal avanço.

No terceiro ponto, a Redação do Enem é pontual, pois acontece em um dado contexto, em um dado momento e em momento único no ano. Conforme a última edição de 2019, com base em seu edital (Edital nº 14, de 21 de março de 2019), o Exame é dividido em dois dias de aplicação. No primeiro dia, os candidatos se submeteram às provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Redação e Ciências Humanas e suas Tecnologias, com duração total de 05 (cinco) horas e 30 (trinta) minutos, para procederem às duas provas objetivas, totalizando 90 questões e à Redação, com espaço para produção que varia de 08 (oito) a 30 (trinta) linhas, visto que o candidato que escrever menos que oito linhas teria sua redação zerada sob o pretexto de “texto insuficiente”. Em geral, no contexto escolar não é muito diferente, sobretudo nas práticas de Simulado (cf. capítulo 7), em que os alunos são colocados em situações que visam a aproximar ao máximo o aluno da situação real do exame, daí o nome “simulado”, cujo objetivo é simular. Ao aluno é dado um tempo mínimo e máximo para a realização das provas, inclusive a de Redação.

No que diz respeito ao quarto ponto, a Redação do Enem é regular no tocante à sua aplicação. Como já vimos, o certame Enem acontece anualmente, desde sua primeira edição em 1998 e, ainda que hoje tenhamos dois dias para a sua aplicação, a Prova de Redação é aplicada já no primeiro dia, conforme apontamos acima. Assim, a Redação do Enem se configura como regular dada a sua aplicabilidade anual, com dia e horário marcado, bem como é regular no seu formato de comando de questão, em geral, pautado na Proposta de Redação que, como vimos (cf. capítulo 3), sintetiza as competências avaliativas e varia apenas

na exposição do tema que, a despeito da estrutura em si, muda a cada ano, conforme expomos acima.

No que toca ao último ponto, a Redação do Enem é limitada, no sentido próprio de ter limites - estruturais, temáticos e de representação. A não atenção a esses critérios, conduz a três possíveis caminhos: 1) não atendimento ao tipo textual dissertativo-argumentativo; 2) fuga ao tema e; 3) não ser compreendido na articulação das ideias por falta de espaço. Nesse sentido, a Redação do Enem é limitada pois elege uma tipologia que lhe é própria e natural, qual seja: a tipologia textual dissertativo-argumentativa. Não sendo possível outros tipos predominantes de texto, como os narrativos, essencialmente descritivos ou explicativos etc. Ela é limitada porque estipula, a cada edição, um tema que representa uma situação-problema de ordem política, econômica, social ou cultural, a fim de que seja dissertado pelo candidato em ocasião do Exame. E, por fim, ela é limitada pelo espaço que o candidato possui para representar sua argumentação frente ao tema proposto que, como já exposto, a folha oficial da Redação e seus modelos similares, possuem 30 (trinta) linhas, enumeradas de 01 (um) a 30 (trinta), sobre as quais o candidato deve escrever, no mínimo, oito linhas para não zerar a redação por “texto insuficiente”, podendo se estender até à trigésima linha. Caso não consiga ser sucinto na argumentação, ao ponto de respeitar esse espaço, incorrerá no risco de não ser compreendido em sua argumentação, por não ter podido expor tudo aquilo que conviria.

Por tais características e em concordância com outros autores (AUGUSTINI e BORGES, 2014; OLIVEIRA, 2016; SÁ, 2018), a Redação do Enem se constitui como gênero textual escrito, que se caracteriza por aspectos externos particulares, consoante aqueles que já expusemos ao longo dos capítulos e também na perspectiva histórica que traçamos do Exame Nacional do Ensino Médio; caracteriza-se, ainda, por seus aspectos internos, no que diz respeito ao conteúdo temático, construção composicional e estilo e, por fim, por sua estrutura composicional, mais detalhadamente o seu plano de texto e sua sequência, predominantemente, argumentativa.

Por tais características e, neste momento, considerando o contexto escolar em que nos situamos no que diz respeito à prática de produção textual modelo Redação do Enem, a modelização do gênero textual se faz imperativa e, ao considerarmos todas essas características e exigências avaliativas em torno do Exame, o que se espera, ao ensinar tal gênero, é que os alunos consigam lograr êxito em sua produção, em uma perspectiva, aqui, mais imediatista, compreendendo que o Enem não seja o único objetivo formativo da escola, nem a universidade, necessariamente, o único caminho para todos, pois há projetos de vida

diferentes para cada indivíduo. Nesse sentido, cumpre apresentarmos alguns exemplares de Redação do Enem, que obtiveram notas máximas em algum dos certames. Ao observarmos tais textos, compreendemos que eles atenderam totalmente as exigências avaliativas das competências, pelas quais também se orientaram os avaliadores, constituindo-se como modelos de excelência para o estudo, a análise e a consequente apropriação por parte dos alunos em situação de ensino. Para esse momento, são-nos importantes exemplares dos três últimos certames, 2017, 2018 e 2019. O primeiro, 2017, tem importância fulcral nesse recorte, pois foi com base nas diretrizes, Cartilha do Participante e Redações Nota Mil, que trabalhamos com os alunos a primeira parte da SD, que diz respeito à apresentação de diversos gêneros que guardam estreita relação com o gênero textual em estudo. Os demais seguem por questões cronológicas e de exigências mais recentes. Assim, para efeito de observação e análise, dispomos, inicialmente, a Prova de Redação de 2017 a 2019 e, em seguida, três redações avaliadas com a nota máxima (Mil) referentes aos mesmos anos respectivamente. Desse modo, elas funcionam como modelos do gênero e, consequentemente, modelos para a prática de futuras produções quem têm esse fim. Para um melhor aproveitamento do espaço, trazemos aqui apenas um exemplo do certame de 2017, o qual utilizamos como modelo didático para o desenvolvimento da sequência didática, compreendido que, em relação as demais, se diferenciam sob o ponto de vista temático, mas igualmente, receberam a avaliação máxima do certame, atendendo a todos os requisitos avaliativos.

6.3.1 A Prova de Redação do Enem 2017 e uma Redação Nota Mil

Figura 6 – Prova de Redação do Enem 2017

enem2017

1 5 8 4 0 1 7 5 3 2 1 9 2

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- desrespeitar os direitos humanos.
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atenda ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

**CAPÍTULO IV
DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (fragmento).

TEXTO II

Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial

Ano	Classes comuns (alunos incluídos)	Classes especiais/escolas exclusivas
2011	24	8
2012	27	7
2013	25	7
2014	24	6
2015	23	6
2016	22	5

Fonte: Inep.

TEXTO III

Disponível em: <http://servicos.pr4.mpt.mp.br>. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a 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.

Fonte: Cartilha do Participante: Redação Enem 2018 (BRASIL, 2018, p. 28).

Conforme defendemos anteriormente, para efeito de análise daquilo que ora expomos, tomamos como parâmetros as Provas de Redação de 2017 a 2019, destacando apenas, neste espaço, a título de exemplo, a Prova de Redação de 2017 e uma Redação Nota Mil dessa mesma edição. Reiteramos, assim, que desde então os parâmetros organizacionais, linguísticos e discursivos, bem como o comando da proposta de redação mantiveram-se no mesmo padrão, diferenciando-se o referido tema da edição e, consequentemente, o conteúdo dos textos motivadores⁵⁸.

Assim, como podemos depreender da figura acima, a Prova de Redação – a qual já caracterizamos como um texto prescritivo que sintetiza as exigências, orienta com as instruções, motiva com os textos motivadores e instrui a partir da Proposta de Redação para a produção da Redação do Enem – se organiza claramente em três partes bem definidas: 1)

⁵⁸ É importante lembrar que uma discussão já foi anteriormente empreendida referente à Prova de Redação e sua organização por partes, para tanto, utilizamos como exemplo a Prova do ano de 2019, última edição até então (cf. capítulo 3). Aqui, apenas ilustraremos a Prova de Redação para, em seguida, vermos um modelo de Redação Nota Mil da referida edição do Enem.

Instruções para a Redação; 2) Textos motivadores (em geral quatro textos, escritos ou multimodais) e; 3) Proposta de Redação.

Lembramos que, na edição de 2017, a redação que desrespeitasse os direitos humanos seria zerada, com isso, desrespeitar os direitos humanos era um motivo que conduzia à nota zero. A partir da edição de 2018, essa ressalva já não era mais considerada, devido à decisão do STF, conforme trouxemos à tona acima, mantendo-se os demais parâmetros.

Os textos motivadores, que guardam estreita relação com o tema a ser explorado, são verbais, não verbais ou multimodais e, em geral, trazem textos da legislação (Constituição, decretos, leis), gráficos, infográficos, anúncios publicitários ou campanhas comunitárias e, geralmente, não excedem o número de quatro textos. No exemplo ilustrado na figura acima, temos: 1) Texto 1 – um trecho de lei do direito à educação de pessoa com deficiência; 2) Texto 2 – um gráfico que mostra a situação de matrícula de surdos na educação básica de 2011 a 2016; 3) Texto 3 – uma campanha comunitária de inclusão de surdos no mercado de trabalho e, por fim; 4) Texto 4 – um trecho de reportagem com indícios históricos da educação de surdos no Brasil.

Por fim, a Proposta de Redação, que traz consigo a consigna da produção textual que, por sua vez, efetiva o comando para a produção do texto, conforme já tratamos em capítulo anterior (cf. capítulo 3), possui uma estrutura fixa e modelar que varia, apenas, no que tange ao tema da redação da referida edição. Desse modo, o seguinte comando é usual em qualquer das edições observadas.

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 “_____”, apresentando proposta que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista (com adaptação/BRASIL, 2018, p. 28).

Como observamos, o que muda da Proposta de Redação de uma edição para outra é apenas a explicitação do tema que, na edição de 2017, referia-se aos “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”.

Portanto, conforme já elucidamos em capítulo anterior (cf. capítulo 3), a Prova de Redação do Enem segue um padrão discursivo e organizacional bastante típico e recorrente ao longo das mais de 20 edições, caracterizando-se pelo sua estabilidade, estrutura composicional e estilo e, assim, sendo também considerado por nós um gênero textual da ordem dos textos prescritivos que, como o nome já elucidada, prescreve o agir linguageiro dos alunos na prática de produção textual. Desse modo, assim como as Redações Nota Mil servem

de modelos para a produção do gênero textual Redação do Enem, como objeto de ensino para os professores e como modelo de gênero para os alunos, as Provas de Redação do Enem servem de modelo para a elaboração de provas de redação nas escolas regulares, como mecanismos de estudo e de apropriação do gênero textual em questão. Não que a escola vise (ou deva apenas visar) a produção textual especificamente no Enem, mas, para além de outras oportunidades da vida, quando o aluno estiver diante de uma prática de produção textual como o é a do Enem, ele possa estar, devidamente, preparado.

Ao termos nos debruçado sobre a Prova de Redação do Enem 2017, passamos agora a um exemplo de redação nota mil, produzida em ocasião da edição de 2017 e que fora disponibilizada aos alunos/candidatos da edição de 2018, por meio da Cartilha do Participante. Consoante já esclarecemos, inicialmente, os interlocutores dos candidatos ao produzirem uma Redação no Enem são, no mínimo, dois avaliadores que atribuirão a seu texto notas equivalentes de zero a mil. Ao atender as exigências implicadas nas competências avaliativas da Redação do Enem e, em consequência, alcançarem nota máxima ou muito próxima à máxima, esse texto passa a circular em várias mídias, digitais ou não, bem como na Cartilha do Participante e, assim, o texto rompe os limites do contexto único e puramente avaliativo e passa a ser modelo para outros estudantes que aspiram o mesmo propósito (OLIVEIRA, 2016; SÁ, 2018). Tal situação ocorreu com o texto que trazemos abaixo, conforme figura⁵⁹.

⁵⁹ Quando publicadas na Cartilha do Participante, as redações são digitadas, não aparecendo no modelo apresentado na figura, no entanto, julgamos pertinente apresentar aqui o modelo tal como é recebido pelos avaliadores, a fim de que tenhamos uma melhor familiaridade com o espaço físico em que se se redige a redação em ocasião do Enem. O espelho foi disponibilizado ao site Brasil Escola.

Figura 7 – Espelho de Redação do Enem 2017 Nota Mil

FOLHA DE REDAÇÃO		029	
1	Em razão de seu caráter excessivamente militarizado, a sociedade que constituiu a cidade de Esparta, na Grécia		
2	Antiga, mostrou-se extremamente intolerante com deficiências corporais ao longo da história, tornando constante inclusive o		
3	assassinato de bebês que não representassem, por exemplo. Passadas mais de dois mil e seiscentas e setenta e três mil e		
4	É deploravelmente perceptível, sobretudo em países subdesenvolvidos como o Brasil, a existência de atos preconceituosos perpetrados		
5	contra essa parcela da sociedade, que não é o motivo primordial para que se perpetue como difícil a escolarização plena		
6	de deficientes auditivos. Esse panorama reflete suscita ações mais efetivas tanto do Poder Público quanto da instituição		
7	formadoras de opinião, com o escopo de mitigar os diversos empecilhos postos frente à educação dessa parcela social.		
8	É indubitável, de fato, que muitos avanços já foram conquistados na que tange à efetivação dos direitos constitucionais		
9	garantidos aos surdos brasileiros. Pode-se mencionar, por exemplo, a classificação da Libras – Língua Brasileira de Sinais –		
10	como segundo idioma oficial da nação em 2002, a existência de escolas especiais para surdos no território do Brasil e as ini-		
11	ciativas privadas que incluem esses cidadãos, uma partilha de exemplos – como no caso da plataforma do YouTube Educação, que vídeos		
12	aulas sempre apresentam um professor que traduz a fala de um professor para a língua de sinais. Apenas métodos frequentemente		
13	pontuais como esses, contudo, são incapazes de tornar a educação de surdos efetiva e acessível a todos que necessitam dela, visto		
14	que não só a maioria dos centros educacionais está mal distribuída no país, mas também a disponibilidade de professores capacitados		
15	é escassa, além de a linguagem de sinais ainda ser desconhecida por grande parte dos brasileiros.		
16	No que tange à sociedade civil, nota-se a existência de comportamentos e atitudes de ideologias altamente preconceituosas com		
17	tra os surdos brasileiros. A título de ilustração, é comum que pais de estudantes ditos “normais” dificultem o ingresso de alunos portadores		
18	de deficiência auditiva em classes não específicas a eles, alegando que tal prática tornará o “ritmo” da aula mais lento, que		
19	colégas de sala difundem piadas e atitudes maldosas e que empresas os considerem incapazes de comunicação com outros funcionários.		
20	Essas atitudes deploravelmente constantes no Brasil ratificam a máxima utópica do filósofo Voltaire: “Os marmoscos são a razão		
21	dos imbecis”.		
22	Urge, pois, a fim de tornar atitudes intolerantes restritas à história de Esparta, que o Estado construa mais escolas		
23	para deficientes auditivos em municípios mais afastados de grandes centros e promova cursos de libras a professores da rede		
24	de pública – por meio da ampliação de verbas destinadas ao Ministério da Educação e da realização de palestras com especialistas na		
25	educação de surdos –, em fim de tornar a formação educacional deles mais frívola e mais inclusiva. Outrossim, é mister que		
26	instituições formadoras de opinião – como escolas, universidades e famílias socialmente engajadas – promovam debates		
27	amplos e constantes acerca da importância de garantir o respeito e a igualdade de oportunidades a essa parcela social,		
28	a partir de diálogos nos lares, de seminários e de feiras culturais em ambientes educacionais. Assim, reduza-se a os		
29	empecilhos existentes haja em relação à educação de surdos no Brasil e formem-se cidadãos mais aptos a compreender		
30	a necessidade de respeito a eles, afinal, segundo o filósofo Immanuel Kant: “O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”.		

Verifique se o seu CPF, o seu nome e a data de nascimento estão corretos e transcreva-os nos locais indicados.
 Transcreva a sua redação com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.
 Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do PARTICIPANTE.
 Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, risque, com um traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substitutivo.
 Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.

Nome completo: MARIA JULIANA BEZERRA COSTA
NOME M A R I A J U L I A N A B E Z E R R A C O S T A



Fonte: Brasil Escola UOL (Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2017-confira-redacoes-nota-1000/342332.html>. Acesso em: 04 de mar. de 2020)

Temos consciência de que haja bastante dificuldade para conseguir ler o texto em seu original, enquanto espelho de prova, para tanto, mais à frente, fizemos a devida digitação do texto, conforme exposto na Cartilha do Participante: Redação do Enem 2018.

Como os textos foram divulgados com a autorização do MEC, as informações do candidato passam a ser públicas. Com base nisso, além de ser um texto que utilizamos aqui para apresentar a Redação do Enem em si, alegra-nos saber que se trata de um texto produzido por uma aluna do Estado do Ceará. Trata-se de Maria Juliana Bezerra Costa (os direitos

autorais de divulgação foram licenciados pelo MEC), conforme fica claro na figura acima. Para os avaliadores, por questões óbvias, o sigilo do texto é totalmente mantido, assim, eles recebem apenas o espelho das redações reduzidas ao espaço de produção do texto, os seja, as linhas enumeradas de 01 a 30.

Na edição de 2017, apenas 53 (cinquenta e três) textos receberam a nota máxima conforme o sítio do Brasil Escola UOL⁶⁰ e desses, apenas alguns são selecionados para compor a Cartilha do Participante da edição posterior. O texto que selecionamos, além de ter tido a nota máxima e de ser uma candidata do Estado do Ceará, também compôs o banco de Redações Nota Mil que foram publicadas na Cartilha do Participante de 2018. A fim de que tenhamos acesso ao conteúdo temático desenvolvido pela autora acerca do tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, procedemos a transcrição do texto, exatamente como fora escrito na Folha de Redação do Enem e conforme foi digitada na Cartilha do Participante 2018 (BRASIL, 2018, p. 45).

Em razão de seu caráter excessivamente militarizado, a sociedade que constituía a cidade de Esparta, na Grécia Antiga, mostrou-se extremamente intolerante com deficiências corpóreas ao longo da história, tornando constante inclusive o assassinato de bebês que as apresentassem, por exemplo. Passados mais de dois mil anos dessa prática tenebrosa, ainda é deploravelmente perceptível, sobretudo em países subdesenvolvidos como o Brasil, a existência de atos preconceituosos perpetrados contra essa parcela da sociedade, que são o motivo primordial para que se perpetue como difícil a escolarização plena de deficientes auditivos. Esse panorama nefasto suscita ações mais efetivas tanto do Poder Público quando das instituições formadoras de opinião, com o escopo de mitigar os diversos empecilhos postos frente à educação dessa parcela social.

É indubitável, de fato, que muitos avanços já foram conquistados no que tange à efetivação dos direitos constitucionais garantidos aos surdos brasileiros. Pode-se mencionar, por exemplo a classificação da Libras - Língua Brasileira de Sinais- como segundo idioma oficial da nação em 2002, a existência de escolas especiais para surdos no território do Brasil e as iniciativas privadas que incluem esses cidadãos como partícipes de eventos - como no caso da plataforma do Youtube Educação, cujas aulas sempre apresentam um profissional que traduz a fala de um professor para a língua de sinais. Apenas medidas flagrantemente pontuais como essas, contudo, são incapazes de tornar a educação de surdos efetiva e acessível a todos que necessitam dela, visto que não só a maioria dos centros educacionais está mal distribuída no país, mas também a disponibilidade de professores específicos ainda é escassa, além da linguagem de sinais ainda ser desconhecida por grande parte dos brasileiros.

No que tange à sociedade civil, nota-se a existência de comportamentos e ideologias altamente preconceituosas contra os surdos brasileiros. A título de ilustração, é comum que pais de estudantes ditos "normais" dificultem o ingresso de alunos portadores de deficiência auditiva em classes não específicas a eles, alegando que tal parcela tornará o "ritmo" da aula mais lento; que colegas de sala difundam piadas e atitudes maldosas e que empresas os considerem inaptos à comunicação com outros funcionários. Essas atitudes deploravelmente constantes no

⁶⁰ Brasil Escola UOL. Redações do Enem 2017 Nota Mil. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2017-confira-redacoes-nota-1000/342332.html>. Acesso em: 04 de mar. de 2020.

Brasil ratificam a máxima atribuída ao filósofo Voltaire: "os preconceitos são a vazão dos imbecis".

Urge, pois, a fim de tornar atitudes intolerantes restritas à história de Esparta, que o Estado construa mais escolas para deficientes auditivos em municípios mais afastados de grandes centros e promova cursos de Libras a professores da rede pública - por meio da ampliação de verbas destinadas ao Ministério da Educação e da realização de palestras com especialistas na educação de surdos -, em prol de tornar a formação educacional deles mais fácil e mais inclusiva. Outrossim, é mister que instituições formadoras de opinião - como escolas, universidades e famílias socialmente engajadas - promovam debates amplos e constantes acerca da importância de garantir o respeito e a igualdade de oportunidades a essa parcela social, a partir de diálogos nos lares, de seminários e de feiras culturais em ambientes educacionais. Assim, reduzir-se-ão os empecilhos existentes hoje em relação à educação de surdos na Nação e formar-se-ão cidadãos mais aptos a compreender a necessidade de respeito a eles, afinal, segundo o filósofo Immanuel Kant: "O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele".

Consoante expomos acima e, claramente, após a leitura do texto integral, a Redação foi avaliada com nota máxima por atender a todos os requisitos avaliativos apontados pelas competências da Matriz de Referência da Redação do Enem.

Desse modo, em relação à Competência 1, a participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, apresentando nenhum desvio de grafia ou de estruturação sintática que pudesse comprometer o entendimento global do texto, em conformidade com a perspectiva dos instrumentos normativos que caracterizam o português formal escrito, conforme aponta Faraco (2017)⁶¹.

No que conta à Competência 2, a candidata esteve atenta aos princípios de estruturação do texto de tipologia dissertativo-argumentativa, evidenciando uma tese, um ótimo desenvolvimento de argumentos que ratificam essa tese e uma excelente conclusão que retoma todos os argumentos explorados para a defesa do ponto de vista, o que aponta para um excelente domínio da tipologia exigida na Redação do Enem, em conformidade com que apontam alguns autores (GARCEZ, 2017; COROA, 2017; COSTA VAL, 2017). Além disso, ainda na Competência 2, a candidata aborda de forma completa o tema e já no primeiro parágrafo quando faz referência à dificuldade de acesso à educação por parte dos deficientes auditivos e, conforme sua argumentação, essa dificuldade é saliente devido à existência de atitudes preconceituosas ("a existência de atos preconceituosos perpetrados contra essa

⁶¹ Grande parte dos autores que são trazidos à fundamentação nesse momento são aqueles que discutiram especificamente a Redação do Enem e contribuíram com a escrita do E-Book "Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores", em que se encontram os referenciais teóricos que fundamentam a Matriz de Referência da Redação do Enem e que, portanto, são parâmetros para a correção dos textos na abrangência do Exame Nacional do Ensino Médio. Assim, a fim de não incorrerem em equívocos teóricos, recorreremos a eles nas explicitações de nossas observações e análises, quando relacionadas, diretamente, às competências avaliativas da Redação do Enem. Para além dos autores que compõem o E-book que citamos acima, existem os teóricos com os quais dialogamos e que já os trazemos nas discussões até então empreendidas, com as devidas articulações teóricas.

parcela da sociedade, que são o motivo primordial para que se perpetue como difícil a escolarização plena de deficientes auditivos”).

No que concerne à Competência 3, a autora do texto faz uso produtivo do repertório sociocultural ao relacionar as ideias selecionadas para a argumentação e o faz de modo totalmente pertinente ao tema. Assim, no primeiro parágrafo faz referência histórica ao que ocorria com os bebês deficientes na sociedade de Esparta, por meio de conhecimento histórico e geográfico, e a retoma na conclusão (“Em razão de seu caráter excessivamente militarizado, a sociedade que constituía a cidade de Esparta, na Grécia Antiga, mostrou-se extremamente intolerante com deficiências corpóreas ao longo da história, tornando constante inclusive o assassinato de bebês que as apresentassem, por exemplo.”; “Urge, pois, a fim de tornar atitudes intolerantes restritas à história de Esparta [...]”); no terceiro parágrafo, utiliza-se de uma frase de Voltaire e a associa ao preconceito gerado na sociedade ignorante (“Essas atitudes deploravelmente constantes no Brasil ratificam a máxima atribuída ao filósofo Voltaire: ‘os preconceitos são a vazão dos imbecis’.”) e, por fim, no último parágrafo, quando da conclusão, retoma o discurso do filósofo Immanuel Kant para relacionar-se à importância da educação para a construção de uma sociedade ética, justa e solidária (“afinal, segundo o filósofo Immanuel Kant: ‘O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele’.”).

Assim sendo, o texto se configura como autoral por trazer para a trama argumentativa outras vozes, de outros discursos, a fim de ratificar aquilo que se visa defender sob o ponto de vista próprio, distanciando-se do texto a partir do emprego do discurso teórico e de um ampliado repertório sociocultural observado a partir dos segmentos do conteúdo temático (POSSENTI, 2002; BRONCKART, 2012; MATA, 2017, COSTA E GUEDES, 2017). Além disso, ao longo do texto, observamos a presença clara de um projeto de texto (ADAM, 2011) bastante estratégico, organizado e com suas partes bem desenvolvidas, visto apresentar informações, fatos, opiniões que, ao passo que são de sua percepção pessoal, são articulados com outras vozes sociais que ratificam e dão maior autoridade aquilo que é defendido, relacionando-se ao tema proposto de forma consistente e organizada, com o fito de defender o seu ponto de vista, inicialmente, erigido, qual seja: o preconceito é o principal motivo para que os surdos enfrentem dificuldades para ter acesso à educação.

No que se refere à Competência 4, notamos, claramente, um repertório diversificado de recursos coesivos, empregados sem equívoco algum, amparados em Koch (1989), Elias (2017) e Costa Val e Mendonça (2017). Há visível articulação intraparágrafo (“inclusive”, “por exemplo”, “sobretudo”, “que”, “esse”, “com o escopo de”, “de fato”, “como”); como interparágrafos (“no que tange a”, “pois”, “assim”).

No que tange à competência 5, a participante elabora uma excelente proposta de intervenção, articulada ao tema proposto, concreta, detalhada e sem ferir os direitos humanos, fazendo uma rápida síntese do que fora discutido, retomando o argumento usado em relação à sociedade de Esparta (“Urge, pois, a fim de tornar atitudes intolerantes restritas à história de Esparta”). Desse modo, apresenta o agente responsável para resolver a situação (“o Estado”, “instituições formadoras de opinião”); a ação (“construir escolas”, “promover cursos de libras”, “promover debates”); o meio (“ampliação de verbas”, “realização de palestras com especialistas”, “a partir de diálogos nos lares, de seminários e de feiras culturais”); a finalidade (“a fim de tornar atitudes intolerantes restritas à história de Esparta”, “em prol de tornar a formação educacional deles mais fácil e mais inclusiva”) e detalhamento (“escolas, universidades e famílias socialmente engajadas” – detalhamento do agente); (“reduzir-se-ão os empecilhos existentes hoje em relação à educação de surdos” – detalhamento da finalidade). Para efeito de pontuação máxima, bastaria que um elemento de cada um dos citados fosse apresentado, de modo articulado à argumentação e dentro do tema. Assim, conjectura-se que a autora foi além daquilo que lhe foi exigido.

Portanto, o que foi construído até o presente momento, permite-nos ter uma visão bastante ampla desse gênero textual tão complexo e presente em nossa sociedade, qual seja, a Redação do Enem. Nesse percurso histórico e modelizante, pudemos aprofundar o conhecimento acerca desse gênero textual escolar, com características contextuais externas e internas tão particulares, porém, aproximados da típica dissertação escolar. Nesse entendimento, compreendemos sua grande influência no cenário educacional nacional. Assim, conjecturamos que a Redação do Enem é um gênero textual escolar, pois tem como base de preparação e desenvolvimento a escola, e sua elaboração e aplicação um exame nacional que avalia as condições de aprendizagem dos alunos concludentes ou egressos do ensino médio de toda a rede de ensino do país. Desse modo, não cabe à escola apenas preparar o aluno para responder à tarefa de produção textual exigida pelo certame, mas, estando ele em tal situação comunicativa, compete à escola fazê-lo estar preparado para desempenhá-la a contento.

6.4 Síntese do capítulo

O presente capítulo teve como objetivo maior apresentar e discutir a Redação do Enem enquanto um gênero textual escrito escolar, semelhante à tradicional dissertação escolar, porém, acrescida de características que a particularizam, tais como o contexto de produção e recepção, bem como da conclusão formalizada, sobretudo, a partir de uma

proposta de intervenção para um problema social, apontado ao longo da argumentação. Nesse sentido, foi-nos importante expor a história e o modelo de gênero escolar com o qual estamos lidando e, para fazê-lo, não poderíamos deixar de apresentar um panorama histórico do Exame Nacional do Ensino Médio, pois é a partir dele que surge a Redação do Enem, dentro de sua estrutura de provas e conforme Matriz de Referência (BRASIL, 2002).

Ao longo do texto, apresentamos os marcos que constituíram o Enem, suas eventuais mudanças e avanços no decorrer da história, que o conferiram a qualidade de maior exame avaliativo do Brasil, isso para não arriscarmos dizer do mundo como um todo. Observamos que a Redação do Enem, ao longo desses mais de 20 anos, manteve sua essência conforme primeira proposta de 1998, considerando os mesmos requisitos avaliativos que, até hoje, compõem as cinco competências avaliativas da Redação (BRASIL, 2002). Além disso, suas características em torno da tipologia textual – dissertativo-argumentativa - e do tema em torno de uma situação-problema de ordem social, política, científica ou cultural, mantiveram-se inalterados ao longo do tempo.

Para efeito de modelização do gênero, com base nos três últimos certames (2017, 2018 e 2019) e considerando suas características comuns, utilizamo-nos da Prova de Redação de 2017, bem como de um exemplar de Redação do Enem 2017 nota mil e, a partir desse modelo, denotamos as características, a partir de cada competência avaliativa, que a levaram à nota máxima no Exame, com base na Matriz Avaliativa e, ainda, nos estudiosos que subjazem esses aspectos avaliativos. Esse fator denota o caráter de texto modelo que a Redação do Enem, quando alcançada nota máxima, passa a assumir passado o Exame, atingindo outros interlocutores (OLIVEIRA, 2016; SÁ, 2018).

Portanto, este capítulo que apresenta, discute e modeliza o gênero textual escrito escolar Redação do Enem se faz importantíssimo em articulação com os demais capítulos, além de que nos faz compreender o gênero textual em estudo e aquilo que se espera dos alunos diante de tal produção textual no contexto do Enem e, por que não, no contexto escolar. Assim, este capítulo encerra a parte teórica da Tese e seus conceitos, definições e categorias serão retomados no capítulo seguinte, que trata do Percorso Metodológico, bem como na posterior Análise e Discussão dos dados.

7 PERCURSO METODOLÓGICO

Em muitos lugares, continuam prevalecendo as técnicas ditas convencionais que são usadas de acordo com um padrão de observação positivista no qual se manifesta uma grande preocupação em torno da quantificação de resultados empíricos, em detrimento da busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Essa busca é justamente valorizada na concepção da pesquisa-ação. (THIOLLENT, 2011, p. 13).

A metodologia de uma pesquisa constitui o cerne, ou seja, o elemento funcional mais importante para que possa se pensar no caráter científico do objeto de estudo. Conforme escrevem Lakatos e Marconi (1992), a metodologia da pesquisa é aquela que deve responder, sobretudo, às perguntas “como?”, “com quê?”, “onde?”. Ademais, a metodologia nos fornece as técnicas e os procedimentos necessários para perseguir nossos objetivos de pesquisas, que se apresentam como passos importantes para chegarmos às respostas que buscamos ou a criação de outros problemas que possam surgir no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, é pertinente buscarmos o apoio de elementos que trabalhem com a metodologia científica, a fim de que possamos traçar um plano metodológico conivente com as características de nossa pesquisa. Desse modo, recorreremos então a Gil (2002), Thiollent (2011), Minayo (2013), Bortoni-Ricardo (2008), dentre outros no que tange à classificação de nossa pesquisa e à referência a alguns passos metodológicos.

Em um aspecto teórico e metodológico mais voltado para o trabalho com o texto e com o ensino de produção textual em sala de aula, acreditamos ser pertinente os pressupostos teóricos e metodológicos alçados pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e certas técnicas e procedimentos apontados por pesquisadores que estão amparados nessa teoria que tem como foco o humano (no sentido de se situar nas Ciências Humanas de forma mais geral, abrangendo a Linguística, a Psicologia, a Sociologia etc). Nesses termos, no que se refere aos aspectos textuais de produção dos textos e aos mecanismos enunciativos, bem como no que concerne aos textos prescritivos (em nosso contexto de estudo, referem-se às propostas de Redação, que trazem os temas e algumas determinações de escrita) , estamos em conformidade com o exposto por Bronckart (2012) e Bronckart e Machado (2004). Para a explanação da parte interventiva de nossa pesquisa, utilizamos o dispositivo didático Sequência Didática (doravante SD), de acordo com aquilo que fora exposto por Schneuwly e Dolz (2004) e, de modo mais particular, na apresentação de um procedimento em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com eventuais e necessárias adequações feitas por questões didáticas e operacionais.

A postura teórica e metodológica adotada nos assegura dentro de um campo bastante produtivo de conhecimento, qual seja, a Linguística Aplicada (LA), dada sua característica interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), e tem como pressuposto teórico basilar o fato de a língua possuir papel central no desenvolvimento do ser humano (BRONCKART, 2012). Nessa perspectiva, conforme assevera Moita Lopes (2006), os trabalhos produzidos no âmbito da LA estão mais preocupados com o uso da língua nas diversas práticas sociais e, assim, eles estão direcionando fortemente o olhar para o produto dessas interações, quais sejam, os textos empíricos resultantes dessas interações. Com base no exposto, entendemos a sala de aula como espaço discursivo complexo e diversificado e, por extensão, lugar em que se obtêm inúmeros e variados produtos da interação humana – textos empíricos. Dessa forma, os resultados dessas interações mediados pelas intervenções de pesquisa e com os determinados dispositivos didáticos, renderam-nos material de pesquisa fundamental para possíveis avanços e discussões, sejam na teoria, sejam no ensino de língua materna, sob o viés da produção escrita. É válido ainda reforçar, concordando com Bortoni-Ricardo (2008), que, tendo como espaço de pesquisa a sala de aula, nosso trabalho se volta para a eficiência do trabalho pedagógico no que compete ao processo, não colocando toda a ênfase sobre o produto. Ou seja, o produto dessas interações em sala de aula nos são importantes para a perspectiva analítica de nossa investigação, mas nossas reflexões consideram também o processo e os significados que seus sujeitos participantes conferem às suas ações - considerando o produto como resultado de um processo e não algo estanque, estático e inflexível.

Assim sendo, as subseções seguintes versam sobre os objetivos, questões norteadoras de pesquisa e categorias analíticas; a caracterização da pesquisa; o contexto e os sujeitos envolvidos; os instrumentos de geração de dados; os procedimentos de análise; as etapas de pesquisa e, por fim, a síntese do capítulo. Evidenciamos, enfaticamente, que, quanto aos procedimentos metodológicos, nossa pesquisa se alinha à pesquisa-ação e sua metodologia e princípios nos foram de muita importância, mas quanto aos objetivos de nossa contribuição, que se centram, sobretudo, no texto empírico produzido pelos alunos no contexto de sala de aula, não adotamos em totalidade todos os passos metodológicos apresentados por ela, conforme o que expôs Thiollent (2011), visto não serem pertinentes em alguns aspectos metodológicos de nossa atividade de pesquisa.

7.1 Os objetivos, questões de pesquisa e categorias de análise

Para que bem possamos proceder ao desenho metodológico da pesquisa, faz-se necessário retomarmos os objetivos - central e específicos - que norteiam a investigação e, além disso, compreendermos as questões que, de certa forma, movimentam essa ansiedade investigativa. Por fim, entendemos como válido associarmos a cada uma dessas indagações a categoria analítica que pode nos apontar as reflexões as quais ensejamos alcançar. Desse modo, cumpre estabelecermos essa relação.

Considerando nosso objeto de estudo, qual seja, os mecanismos enunciativos na construção da autoria em produções escritas escolares do gênero Redação do Enem, observando-o a partir das produções desenvolvidas ao longo de uma SD para o ensino do gênero textual Redação do Enem em seu aspecto macro (o gênero textual em sua completude e organização textual-discursiva), e não micro (aspectos específicos de sua composição), concebemos o nosso objetivo geral, qual seja: Analisar a construção da autoria nos textos dissertativo-argumentativos produzidos por estudantes do terceiro ano do ensino médio, por meio do contexto de produção, das vozes e das modalizações e do agir argumentativo que pautam a cena de aprendizagem do gênero textual em estudo e, para este, propusemos a seguinte questão central de pesquisa: Como os mecanismos enunciativos contribuem para o processo de construção da autoria em textos dissertativo-argumentativos, produzidos por alunos do terceiro ano do ensino médio da escola pública, no tocante à configuração textual-discursiva? A partir deste, geraram-se objetivos específicos, a citar: 1) Analisar os elementos relacionados ao contexto de produção, seus desdobramentos e suas implicações no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa, no que compete à produção do gênero textual Redação do Enem; 2) Identificar as vozes e as modalizações, nos textos produzidos, que podem dar pistas à autoria, sob a perspectiva dos mecanismos enunciativos e sua articulação com elementos de caráter lógico-discursivo, como meios de posicionamento frente ao conteúdo temático mobilizado e, por fim; 3) Investigar o agir argumentativo discursivizado dos alunos influenciado pelo ensino de produção textual, com vistas ao desenvolvimento das capacidades argumentativas e desejada apropriação do gênero textual em estudo - a Redação do Enem.

Os objetivos específicos, por sua vez, convidam-nos a partir de questionamentos também específicos, quais sejam: 1) Que elementos compõem o contexto de produção do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa, no que compete à produção do gênero textual Redação do Enem?; 2) Quais as vozes e as modalizações que se articulam com outros mecanismos linguísticos no processo de construção da autoria nos textos? E, por fim; 3) De que maneira o agir argumentativo discursivizado dos alunos é influenciado pelo ensino de produção textual, com vistas à apropriação do gênero textual Redação do Enem?

Depois de termos clarificado os objetivos e as questões por que passam esta investigação, apresentamos o quadro síntese, articulando os elementos acima evidenciados e suas devidas categorias analíticas.

Quadro 12 - Relação entre os objetivos específicos, as questões específicas e as categorias de análise.

Objetivos específicos	Questões específicas	Categorias de análise
Analisar os elementos relacionados ao contexto de produção, seus desdobramentos e suas implicações no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa, no que compete à produção do gênero textual Redação do Enem;	Que elementos compõem o contexto de produção do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa, no que compete à produção do gênero textual Redação do Enem?	Situação de ação de linguagem - contexto de produção e conteúdo temático;
Identificar as vozes e as modalizações, nos textos produzidos, que podem dar pistas à autoria, sob a perspectiva dos mecanismos enunciativos e sua articulação com elementos de caráter lógico-discursivo, como meios de posicionamento frente ao conteúdo temático mobilizado;	Quais as vozes e as modalizações que se articulam com outros mecanismos linguísticos no processo de construção da autoria nos textos?	Mecanismos de textualização - tipos de discurso; Mecanismos enunciativos - vozes e modalizações;
Investigar o agir argumentativo discursivizado dos alunos influenciado pelo ensino de produção textual, com vistas ao desenvolvimento das capacidades argumentativas e desejada apropriação do gênero textual em estudo.	De que maneira o agir argumentativo discursivizado dos alunos é influenciado pelo ensino de produção textual, com vistas à apropriação do gênero textual Redação do Enem?	Situação de ação de linguagem - conteúdo temático; Infraestrutura geral do texto - plano geral; Mecanismos de textualização - tipos de discurso; Mecanismos enunciativos - vozes e modalizações; Marcas de autoria.

Fonte: Produzido pelo autor.

Passamos, então, para o tópico seguinte, o qual tratará sobre a caracterização da pesquisa, de seus objetivos e procedimento metodológicos.

7.2 Caracterização da pesquisa

No que concerne à abordagem, nossa pesquisa se enquadra naquelas de natureza qualitativa, vez que nossa pretensão se dá de forma maior à explicação dos dados em detrimento de sua quantificação. No entanto, asseveramos que um olhar quantitativo a princípio possa se fazer necessário, a fim de direcionarmos nosso olhar para os problemas mais salientes apresentados no decorrer da pesquisa. No mais, com vistas a um procedimento organizacional e de levantamento de fenômenos uma análise quantitativa se preenche de significado, porém essa quantificação se faz com o objetivo maior de compreendê-los dentro do conjunto totalizante e não de forma estanque, alheia ou meramente ilustrativa. Como aponta Minayo (2013), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ocupando-se, no campo das Ciências Sociais, de um nível de realidade que não pode ou, pelo menos, não deveria ser quantificado. Dessa forma, continua a autora, a pesquisa de cunho qualitativo trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Com isso, investe-se de significado interpretativo, o que nos permite compreendê-la sob este aspecto qualitativo e interpretativista.

Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa em sala de aula está inserida no campo da pesquisa social e, por assim ser, pode ser construída dentro de um paradigma que diz respeito ao aspecto quantitativo, derivado do positivismo; ou sob à égide de um paradigma qualitativo, que advém da epistemologia interpretativista. É dentro dessa natureza de âmbito social que emerge esta pesquisa, compreendendo a sala de aula como espaço privilegiado de “inter-ações” exercidas entre estudantes e professor. Observar, estudar e compreender os textos resultantes dessas “inter-ações” é aprofundar-se em um espaço complexo e que, por assim ser, carece de pesquisas que possam problematizar os papéis em jogo nesse cenário profícuo.

Ademais, Minayo (2013) aponta o ciclo da pesquisa qualitativa e apresenta três fases de composição, a citar: a fase exploratória; o trabalho de campo e a análise; e tratamento do material empírico e documental. O que, de maneira geral, apresenta os passos que realizamos nesta pesquisa. No que tange à parte do trabalho de campo é que compreendemos que nossa metodologia se alia à pesquisa-ação, conforme descrita por Thiollent (2011), visto que nós atuamos na qualidade de pesquisador e também professor, sendo assim, agente participativo da pesquisa desenvolvida. Conforme assegura Bortoni-Ricardo (2008), o docente que consegue associar o seu fazer pedagógico ao seu trabalho de pesquisador, aperfeiçoa-se profissionalmente e desenvolve uma melhor compreensão de suas ações como mediador de

conhecimentos e isso, naturalmente, concede-lhe uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. Daí nossa compreensão sobre a importância de nossa participação nesse processo de transformação.

Quanto a sua classificação no que tange aos procedimentos técnicos utilizados, Gil (2002) assevera que é importante classificar a pesquisa sob um ponto de vista empírico, a fim de confrontar a visão teórica com os dados da realidade. Assim, esta classificação se presta a um modelo conceptual e operativo da pesquisa, No entanto, Gil (2002) deixa claro que a classificação não pode ser tomada com absoluta rigidez, vez que algumas pesquisas, devido a suas características, não se enquadram facilmente em um ou outro modelo. Vários são os modelos apontados pelo autor, dentre eles, apontamos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, estudo de corte, pesquisa *ex-post facto*, levantamento, estudo de campo, estudo de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante.

Com isso, centralizamos nosso olhar para a pesquisa-ação que, conforme procedimentos e pressupostos e, ainda, conforme perseguimos nossos objetivos, apresenta-se como a mais adequada dentro desse contexto, pois conforme aponta Thiollent (2011), a pesquisa-ação está associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Além disso, denota o autor, a pesquisa-ação supõe bem mais que uma participação na pesquisa, pois é entendida como uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro. Por suas características inerentes, acreditamos ser a mais coerente com nossos objetivos a fim de que possamos alcançá-los, direcionando ações no ensino de produção escrita que possam suscitar, ainda que minimamente, o avanço e o desenvolvimento das competências de escrita exigidas a esses alunos no percurso formativo, aliado, sobretudo, a outros mecanismos didáticos que podem estar presentes na metodologia de pesquisa, conforme ressalta Thiollent (2011).

Quanto à preocupação teórica que muitos opositores da pesquisa-ação fazem questão de assinalar, Thiollent (2011) acentua que, embora seja priorizado o lado empírico, a abordagem promovida pela pesquisa-ação nunca deixa de colocar as questões relativas aos quadros de referência teórica, pois sem eles a pesquisa empírica não faria sentido algum – assim, caminhamos, na ciência, atrelados a um quadro teórico necessariamente.

Portanto, nossa pesquisa utilizou as fases de uma pesquisa qualitativa, conforme delineia Minayo (2013), de acordo com aquilo que expomos acima. Nessa conjectura, aproxima-se da natureza empírica da pesquisa-ação, segundo descrição de Thiollent (2011), sobretudo no objetivo maior de transformação de uma realidade social, sobretudo, ao considerarmos a sala de aula, e a escola como um todo, como ambientes de transformação

social dos indivíduos e da comunidade que as circunda - a dos alunos envolvidos na pesquisa - em que o pesquisador atua como agente também dessa intervenção.

7.3 Contexto e participantes envolvidos na pesquisa

Apontamos como sendo o nosso contexto de pesquisa uma escola pública estadual, localizada à zona metropolitana de Fortaleza, no município de São Gonçalo do Amarante, distrito Pecém, zona portuária com bastante desenvolvimento industrial em detrimento de um avanço social e educacional conforme os índices já apontados na introdução deste trabalho e em capítulo anterior (cf. capítulo 3). Na referida escola, o professor-pesquisador ministra aulas de língua portuguesa e suas vertentes, quais sejam: análise linguística, literatura e produção textual. A parte de produção textual se tornou uma disciplina independente que recebe o nome de Redação. Por possuir 100 h/a no serviço público estadual e, particularmente, nesta escola, o professor-pesquisador assume três turmas de terceiros anos, das quais aquela mais problemática e que merece um trabalho mais direcionado funcionou como campo de pesquisa. No entanto, é necessário destacar que todas as turmas foram contempladas com os trabalhos desenvolvidos para as produções textuais, bem como o contexto de produção gerado para motivar a participação dos alunos e dar sentido à circulação de seus textos. Porém, para efeito de delimitação, entendemos reter, para posterior análise, os materiais de apenas uma das turmas, compreendida como o universo necessário e suficiente para tecermos nossas considerações de pesquisa, cujas etapas serão descritas mais à frente.

Assim sendo, nosso universo foram as produções escritas modelo Enem de uma turma da disciplina de Redação do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual do Ceará, bem como o espaço discursivo de interação entre alunos e professor, o qual fez gerar dados contextualizadores. É importante mencionar que, unido aos índices baixos da referida escola, foi possível identificar alunos com bastante dificuldade com a escrita, sobretudo, no que diz respeito a textos como o exigido no Enem, de natureza dissertativa e argumentativa, que pede ao aluno bastante formalidade e clareza nas discussões apresentadas, a fim de evitar a incoerência na defesa dos pontos de vista. Em face dessa situação, entendemos como desafiador é o trabalho com produção textual e como este evoca competências outras que há muito podem ter sido negligenciadas pelos alunos por vários motivos os quais podemos “hipotetizar”, mas que não podemos assumir com certa propriedade. Com isso, entendemos que, ao analisar o processo de produção textual, podemos dar ênfase aos avanços, ainda que tímidos, de parte significativa desses partícipes.

Os interessados foram, de modo inicial, o professor como docente dessa difícil realidade de ensino, e também como pesquisador da área de Linguística Aplicada. Ademais, somaram-se a este o núcleo gestor da escola e a equipe de Linguagens e Códigos de modo bem particular. Por fim, os alunos foram entendidos como interessados, visto que o processo promoveu transformação em seu aprendizado no que tange à prática de produção textual e a oportunidade de desenvolver as competências necessárias para uma boa avaliação na Redação do Enem. Além disso, acreditamos que esse processo suscita competências e habilidades que não se exaurem na escola, em concursos, vestibulares ou exames, mas faz desenvolver práticas de linguagem que extrapolam esses ambientes e que promovem o desenvolvimento.

Compreendeu-se como problema a produção escrita dos alunos, sobretudo aquele modelo exigido no certame Enem, de texto formal e em prosa, escrito em língua portuguesa, nos moldes dissertativo-argumentativos. A deficiente prática de leitura leva a uma deficiência na escrita e nos aspectos argumentativos do texto, sobretudo no que tange à autoria. Assim compreendemos, considerando o diagnóstico feito a partir da produção inicial (etapa da Sequência Didática) e por meio das angústias e dificuldades apontadas no questionário de pesquisa (QP1). Vale dizer ainda, os resultados externos da escola, tais como o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado do Ceará), que demonstram resultados bastante baixos nas competências de leitura e interpretação de textos de naturezas diversas, bem como na média das notas de Redação, conforme Censo Escolar/Inep (cf. capítulo 3).

Nesse tocante, apresentou-se como possível ação a execução de uma SD, com foco no ensino do gênero textual Redação Enem, desenvolvendo, sobretudo as capacidades argumentativas dos alunos, propiciando, assim, a compreensão em torno de um projeto de texto e da necessária autoria exigida em sua tessitura. No entanto, ao pensarmos tais aulas, entendemos o ensino do gênero textual em seu aspecto macro, no que tange à estrutura, partes e particularidades. Além disso, vimos a necessidade de destacar seu aspecto avaliativo no que tange ao seu espaço de produção e recepção - prática social da qual, de fato, emerge o gênero Redação do Enem. Por assim ser, nosso intuito na SD foi promover o aprendizado sobre a produção do texto, destacando alguns aspectos exigidos em suas competências avaliativas no que se refere à autoria, por exemplo. Por fim, destacamos que o objetivo das aulas não foi destacar o aspecto da autoria em sua totalidade, mas em um dos módulos, é natural, o aspecto da autoria e dos indícios de autoria - entendidos como necessários no quesito avaliativo, conforme destacam as competências (Matriz de Referência do Enem) - foi elucidado e trabalhado com os alunos. No entanto, em todas as etapas foi enaltecida a necessidade de se

colocar como um ser que tem opinião frente a algum fato, como aquele que deve se posicionar, assumindo, assim, um ponto de vista e que, para que isso fosse executado de maneira complacente, seria necessário a leitura crítica em torno de vários textos que tratariam dado objeto e, a partir de tais leituras, assumir uma posição crítica e, na medida do possível, madura, clara, coerente e polissêmica frente ao texto fonte. Por outro lado, conforme falado em vários momentos neste trabalho, entendemos a dificuldade de argumentar, de expor a opinião, de defendê-la em termos de clareza e coerência, a partir de dados legitimados, sobretudo em se tratando de alunos do terceiro ano do ensino médio, de uma escola pública estadual e situada na zona metropolitana de Fortaleza. Por outro lado, a quantidade cada vez menor de redações nota mil no Enem revela tal dificuldade.

7.4 Instrumentos de geração de dados

Amparados no escrito de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), segundo os quais a SD é um conjunto de atividades escolares, organizadas de modo sistemático, em torno de um gênero textual, seja oral ou escrito; e, considerando a Redação do Enem como um gênero textual, sob o ponto de vista da ação social que a envolve, da estrutura composicional textual-discursiva e dos tipos de acordo e técnicas argumentativas, nos termos de Oliveira (2016); compreendemos, com base nessas duas afirmações teóricas, que a SD funciona como um dispositivo didático que, por tal natureza, promove o desenvolvimento de determinadas capacidades de linguagem dos alunos na prática da produção textual. Nos termos de Oliveira (2016), também conjecturamos sobre o fato de a Redação do Enem se constituir como um gênero, tendo em vista todas as características apontadas pela autora.

Nessa relação, a SD se apresenta em nossa pesquisa como um dispositivo de dupla natureza, no âmbito do ensino: 1) constitui-se como dispositivo didático para o trabalho pedagógico em torno do gênero Redação Enem; no âmbito da pesquisa: 2) constitui-se como dispositivo de geração de dados, vez que as produções escritas que foram preparadas pelos alunos constituíram nosso *corpus* de pesquisa e, além disso, na investigação científica; 2.1) constitui-se como ferramenta metodológica de pesquisa na fase de execução, dado seu rigor sistemático e tendo em vista o trabalho, a partir das dificuldades encontradas pelos alunos na produção de um texto na tipologia característica da Redação do Enem, propondo uma sequência de ações de pesquisa de caráter híbrido, pois se dá no ensino e se materializa, ainda, como parte da geração de dados da pesquisa.

Dito isso, a Sequência Didática nos forneceu como resultado os módulos (aulas), as atividades, as produções textuais e outros dados contextuais que nos serviram como material de análise, a considerar o processo didático e os materiais que o envolvem.

Em suma, para auxiliar-nos na análise do contexto de produção dos textos e da impressão dos alunos em relação à produção escrita, fez-se necessário a elaboração de um questionário, o qual denominamos Questionário de Pesquisa 1 (QP1), e um segundo questionário aplicado após a última produção, o qual denominamos Questionário de Pesquisa 2 (QP2). Com base em Vieira (2009), compreendemos que, em nossa investigação, os questionários têm o objetivo de traduzir a informação desejada por meio de um conjunto de perguntas relativamente específicas, a fim de que as respostas não destoem do universo no qual estamos situados. Além disso, eles garantem a padronização e a comparação dos dados, o que aumenta a velocidade e a precisão dos registros e facilita o processamento dos dados.

Os questionários construídos para nos auxiliarem na pesquisa possuem questões mistas, ou seja, são de cunho qualitativo e quantitativo, sendo esta última em menor quantidade, direcionada, particularmente, a questões bem pontuais, tais como: quantos anos você tem? Ademais, suas perguntas também mesclam questões abertas e fechadas. Quanto às questões fechadas, elas também são variáveis em nossos instrumentos de geração de dados (questionários), a depender da pergunta, e podem se apresentar nos seguintes modos: 1) binário; 2) múltipla escolha ou; 3) escalonado.

No Questionário de Pesquisa 1 (QP1), esclarecemos as motivações que nos levaram a produzi-lo e explicamos que este pertencia a uma pesquisa em desenvolvimento, no âmbito da Linguística, da qual eles participariam, conforme termos de assentimento (assinado por eles mesmos - quando de menores) e consentimento (assinado pelos pais ou por eles - quando de maiores). Além disso, destacou-se o aspecto ético e confidencial, visto que nenhum deles seria identificado. O questionário foi composto de 19 questões, as quais versavam sobre perguntas de cunho social, tais como idade, sexo e ocupação (questões de 1 a 3); sobre relação com a leitura e produção de textos - em casa ou na escola (questões de 4 a 10); sobre o conhecimento quanto aos gêneros e quanto à tipologia textual (questões 11 e 12); a compreensão sobre autoria e a Redação do Enem (questão 16) e, por fim, sobre as dificuldades e/ou impedimentos encontrados na produção de um texto tal como a Redação do Enem (questões de 17 a 19). Essencialmente, o questionário apresentou respostas fechadas a serem marcadas, com exceção daquelas de ordem mais particular, como a idade, por exemplo, e obteve um segmento de seis blocos de questões, conforme expusemos acima.

O Questionário de Pesquisa 2 (QP2), por sua vez, foi aplicado após a produção final, como requisito de avaliação das aulas ministradas e também como instrumento de autoavaliação, apresentando questões mais abertas de ordem subjetiva, contendo apenas 09 (nove) questões. Nesse questionário, colocamos novamente perguntas que se voltam para as dificuldades dos alunos frente à Redação do Enem e reproduzimos a mesma questão sobre autoria. O grupo de questões neste questionário é mais individual, não se agrupando essencialmente em blocos como o fizemos acima. Assim sendo, as questões versam sobre: a avaliação da prática docente do professor-pesquisador (questões de 1 a 3); a autoavaliação da prática de escrita por parte do aluno (questão 4); as dificuldades e anseios do aluno diante do Enem (questões 5 e 6); o ambiente de realização das produções textuais (questão 7); as aulas de Redação em si (questão 8) e a prática de reescrita (questão 9).

Após aplicação dos questionários e aferição dos resultados, pudemos notar pontuais equívocos em suas elaborações, o que compreendemos como normal; no entanto, advogamos que não foram problemas que desprestigiasssem a qualidade pretendida na investigação e, no mais, os objetivos de sua aplicação se mantiveram no que compete a uma compreensão contextual dos sujeitos participantes desta pesquisa.

É importante frisar que os QP1 foram respondidos por todos que estavam presentes na turma no dia de aplicação e, por outro lado, os QP2 foram respondidos apenas pelos alunos presentes no dia da aplicação e que passaram por todas as etapas da SD, participando das atividades e com frequência, ainda que parcial. No entanto, grande parte dos alunos participou - diretamente ou não - das aulas da sequência didática, no início do período dedicado a elas e no final - ao término das produções finais e posterior reescrita.

7.5 A sequência didática como dispositivo didático para o ensino do gênero redação do Enem: plano geral e sinopses

Para esse empreendimento, pensamos uma sequência didática (SD) para o ensino do gênero textual Redação do Enem, considerando esses dois blocos fundamentais, por meio dos quais surgem outras questões, a saber: 1) conhecimento sobre o conteúdo temático e; 2) conhecimento sobre a língua e sobre as convenções de produção de determinado texto. Para tal compreensão, entendemos que não existe uma sequência didática boa ou ruim, ela simplesmente existe e é pensada pelo professor, a partir de problemas de escrita identificados no processo de ensino. Com isso, não se pretende, nesta contribuição, expor o ideal do que fora pensado sobre a SD, mas apresentar o dispositivo didático por meio do qual trabalhamos

com os alunos a produção escrita, além de que, foi também nosso dispositivo de geração de dados. Outrossim, poder-se-ia propor outra metodologia para gerar tais dados no trabalho em sala de aula, mas acreditamos na eficiência desta, bem como em seu alinhamento com nossa perspectiva teórica de base, além de que, a escrita permite uma forma particular de expressão de si e de criatividade, permitindo ao aluno desenvolver o seu próprio estilo. No entanto, a fim de desenvolver seu próprio estilo, faz-se necessário que o aluno construa a sua autonomia, por meio de um jogo de aprendizagem dos objetos de conhecimento que entram em cena na produção escrita. Ao apropriar-se desses objetos, o aluno adquire a autonomia necessária para desenvolver seu próprio estilo.

Para prosseguirmos, interessa-nos falar um pouco sobre a sequência didática e seu papel e influência no ensino de gêneros orais e escritos. Para tanto, Schneuwly e Dolz (2004, p. 82) definem bem esse procedimento ao afirmarem que “uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Pensar, então, em uma SD para o ensino do gênero textual escrito Redação do Enem é, a nosso ver, partir da situação de comunicação maior, qual seja, o certame Enem e suas exigências frente a uma produção escrita exigida como uma das cinco provas, representativas de cada uma das áreas do ensino, e tudo que se espera do candidato ao realizar tal prova. Desse modo, uma SD pensada para tal gênero não pode desconsiderar o contexto em que se insere tal gênero textual e sua característica fortemente avaliativa e de larga escala.

É válido ainda clarificar que as atividades propostas para tal SD pautaram-se sempre em situações comunicativas claramente hipotéticas, dado o contexto particular e oficial em que se faz surgir a Redação do Enem por seu caráter peculiar, de grande influência social e de especificidade avaliativa, que se dá em momentos oficiais e pontuais, com frequência, até então, anual. Assim sendo, o texto que se visa produzir é um gênero modelo daquilo que se espera no dia de realização da prova do Enem, vez que compreendemos que o contexto de produção das redações do Enem é estrito e bem particular. Na escola, então, o que se pode pensar é na preparação dos alunos para a apropriação desse texto (OLIVEIRA, 2016; SÁ, 2018), sem querermos minimizar a aprendizagem a apenas esse evento, mas compreendendo o impacto social que o Exame Nacional do Ensino Médio causa na sociedade de modo geral, seja nas escolas públicas, seja naquelas privadas.

Com isso, acreditamos que, quando nos comunicamos, adequamo-nos à situação de comunicação (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) e, na impossibilidade de criarmos a mesma situação de comunicação provocada pelo Enem, criamos a situação comunicativa de um

Simulado da prova de Redação do Enem, que consistiu na aplicação de provas pensadas no mesmo padrão daquela oficial do exame, em torno de um tema trabalhado ao longo das aulas da SD, pois acreditamos que a sequência só poderia ser pensada a partir de um tema para que o trabalho de apropriação do conteúdo temático pudesse respaldar a articulação dos elementos linguísticos da materialidade textual. Para esse trabalho, baseamo-nos em materiais de ensino diversos, tais como livros didáticos de português⁶², além de materiais disponibilizados pela própria Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC)⁶³.

Para a escolha do tema, fizemos um trabalho que complementou o momento da apresentação da situação comunicativa. Propomos, então, aos alunos uma Enquete com os temas mais recorrentes do ano de 2017- 2018, citados por professores, mídias voltadas para o Enem e alunos, e possíveis de serem escolhidos para a edição do mesmo ano (2018), o que motivaria ainda mais nossa SD. Além disso, acreditávamos que a escolha do tema que desejariam trabalhar motivaria os alunos para a produção textual, dando-lhes certa autonomia, muito embora esse processo de escolha considerasse a maioria e não cada um de forma individual – o que tornaria o trabalho inexecutável.

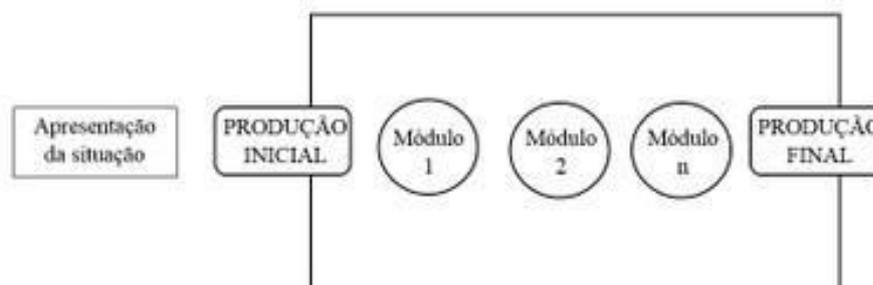
A enquete apresentava a seguinte pergunta: *“Qual tema dos elencados abaixo tem maior relevância social na atualidade e te motiva mais a escrever sobre ele, defendendo teu ponto de vista por meio de um texto, predominantemente, dissertativo-argumentativo? (MARQUE APENAS UMA OPÇÃO”*. A partir dela, colocamos as seguintes opções: 1) Violência Urbana no Brasil; 2) Sistema prisional brasileiro; 3) Direitos do trabalhador brasileiro; 4) Liberdade de expressão no Brasil; 5) Doenças epidêmicas no Brasil. A enquete era acrescida ainda do tópico de sugestão de um outro tema. Para nossa surpresa, os alunos, em sua maioria optaram em tratar sobre os “Direitos do trabalhador brasileiro”, ficando a “Violência Urbana no Brasil” em segundo lugar. Tal escolha pôde ter sido motivada devido às discussões, ao longo do ano de 2017 e de 2018, sobre a reforma das leis trabalhistas, bem como as Eleições Presidenciais do corrente ano, com acaloradas discussões em torno do Liberalismo Econômico, flexibilização do trabalho e terceirizações. Acreditávamos que os

⁶² Durante o ano de 2018, trabalhamos com os livros didáticos do PNLD que compreendia o triênio 2018, 2019 e 2020. Era o primeiro ano em que utilizávamos os livros que havíamos escolhido, conforme as determinações da Política Pública dos Programas do Livro. Na ocasião, o material didático nos ajudou bastante, sobretudo devido a escassez de outros recursos como materiais fotocopiados na escola. O material que utilizamos como apoio foi o da seguinte referência: CEREJA, W; DIAS VIANNA, C; DAMIEN, C. Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso. Vol. 3. 1ª ed. São Paulo: Saraiva: 2016.

⁶³ A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) havia disponibilizado para os professores da rede um material referente ao ensino de Redação do Enem, em forma de módulos, como uma Sequência Didática em anos anteriores. Esses módulos também nos auxiliaram na preparação da SD e com sugestões de atividades. Infelizmente não conseguimos acesso online desse material, o qual ficamos impossibilitados de referenciá-lo.

alunos optariam em falar sobre a Violência Urbana, dado o contexto em que eles vivem (o contexto de inserção da escola foi explorado na introdução desta tese, bem como no capítulo que contextualiza a pesquisa – capítulo3) Com base no tema escolhido, procedemos para a criação da situação comunicativa, conforme o esquema de base da sequência didática:

Figura 8 – Esquema básico da sequência didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83.

Utilizamos por base o modelo apresentado pelos autores, mas tomamos a liberdade de adequá-lo à nossa realidade de ensino sem descaracterizar os fundamentos epistemológicos das sequências, mas para uma melhor apropriação do gênero em estudo por parte dos alunos e para os resultados a que obstinávamos alcançar. Para isso, organizamo-la a partir do mesmo esquema acima, acrescentando-lhe uma produção intermediária, no meio do processo, seguida da produção final que, por sua vez, era sucedida pela reescrita⁶⁴ e higienização⁶⁵ do texto, ficando o esquema com quatro produções textuais diversas.

Dessa forma, os módulos (aulas) perpassam todas as produções, inclusive a reescrita do texto, apontando as conveniências necessárias de cada etapa e compreendo a necessidade do trabalho modular para fins de apropriação didática do conteúdo trabalhado. Das etapas de produção, a única em que o aluno tem posse do texto já feito e do que deve ser feito *a posteriori* é no momento da reescrita, pois, nessa etapa, foi provocado o trabalho de revisão do texto e ajustes pontuais, geralmente pertencentes à ortografia, dentre outros aspectos mais formais. Reiteramos que, nas etapas da produção inicial para a produção intermediária, e da intermediária para a produção final, os alunos tiveram acesso a seus textos

⁶⁴ O aspecto relacionado à reescrita após a produção final pode gerar estranhamento. No entanto, reforçamos que isso se deu devido à situação comunicativa proposta, que previa como produção final a realização da prova do “Simulado”. Após essa situação final, conviria uma avaliação do texto e um retorno ao aluno, o que provocou, a partir disso, uma reescrita do texto, com base nas sugestões e aprimoramentos.

⁶⁵ O termo “higienização” foi adotado pelos tradutores brasileiros em relação ao termo original em francês “toiletage”, que significaria algo bastante relacionado à nossa tarefa de “passar a limpo”. Nesse entendimento, aqui, retomamos o termo utilizado pelos tradutores e, quando conveniente, adotamos o termo “revisão”.

para o trabalho de releitura, avaliação e autoavaliação (provocados pelas diferentes formas de regulação de ensino em sala de aula)⁶⁶, mas, para a produção do novo texto, mantiveram-se em situação semelhante àquela de prova, apenas com material necessário sobre a mesa, sem acesso ao texto anterior. Isso se deu, dentre outros motivos, para que os alunos não fizessem uma mera reescrita do texto já escrito, como observamos na etapa de reescrita, por exemplo, e que pudessem ter novo momento de produção e reflexão em torno do texto a ser produzido em etapa já mais avançada. Além de que, a situação comunicativa proposta foi a de um Simulado de preparação para o Enem, assim sendo, os momentos de produção funcionavam como treinamento para a realização do simulado e de sua prova, configurando-se como sendo a realização própria de uma prova, como preveem os simulados.

7.5.1 Aspectos característicos da Sequência Didática e contexto de produção e recepção dos textos

Inicialmente, a SD pensada para o ensino do gênero textual Redação do Enem é do tipo geral e não específica, constituindo-se como uma SD mista. Ou seja, seus módulos estão relacionados às estruturas de um texto dissertativo-argumentativo, seja nos aspectos textuais, seja nos discursivos. Nesse sentido, a SD foi pensada a partir da hipótese de que os alunos possuíam obstáculos/dificuldades na produção de um texto modelo Redação do Enem, de propriedade argumentativa, com tipologia predominantemente dissertativo-argumentativa, além de características peculiares que estão relacionadas aos textos prescritivos (Matriz de Referência do Enem, Cartilha do Participante, Proposta de Redação) que moldam a forma que deve assumir esse gênero textual, deveras particular em nosso contexto social, o que foi possível, ainda, de se observar a partir das produções textuais iniciais (PTI).

A necessidade dessa apropriação foi observada a partir do diagnóstico gerado com as produções iniciais (PTI), daí a emergência de tratar de forma ampla dos aspectos constitutivos desse gênero textual. Com isso, não se visou nessa SD o trabalho específico com uma categoria da língua ou de um aspecto isolado do texto, mas tentou-se abarcar os aspectos que dão conta das questões macroestruturais, a saber: o contexto de produção e recepção do gênero textual em estudo, os gêneros textuais modelo ou família de gêneros relacionados ao texto dissertativo-argumentativo; as partes de uma dissertação e as especificidades da

⁶⁶ Conforme pontuamos em outros momentos, a avaliação dos textos dos alunos levou em consideração os critérios avaliativos da Matriz de Referência da Redação do Enem, o que foi também apresentado aos alunos ao longo das aulas. A compreensão do viés avaliativo foi fundamental para que os alunos compreendessem como os seus textos, em ocasião do Enem ou de nossas aulas, seriam avaliados.

Redação do Enem, tais como a proposta de intervenção e seu caráter avaliativo. Disso, depreendemos a necessidade que os alunos tinham de se apropriarem do gênero textual e dos elementos que estão ao redor dessa produção e que, de forma direta ou indireta, contribuem para sua formatação final.

Desse modo, aqui justificamos que não foi pensada uma SD para o ensino da autoria nos textos escolares, conforme aponta nosso objeto de investigação (a construção da autoria), mas, a partir das produções feitas, investigarmos como se configuraria a autoria nessas produções e se, de fato, configurar-se-ia, e como esse ensino, de certo modo, influenciaria nesse processo. Logo, a SD constitui-se como dispositivo de geração desses dados e não como dispositivo por meio do qual faríamos que o aluno, de certa forma conduzidos pelos módulos, conseguissem configurar autoria em seus textos. Assim, caso alguém espere da SD que apresentamos uma proposta de trabalho que viabilize ao aluno a assunção da autoria, ressaltamos que esse não foi o nosso objetivo com a proposição dessa SD, ainda que encaminhamentos fossem apontados em alguma das aulas.

7.5.2 Plano Geral da Sequência Didática para o ensino do gênero textual redação do Enem

A sequência didática que apresentamos desenvolveu-se a partir: 1) da apresentação da situação de comunicação, qual seja, o Simulado; 2) da enquete de escolha do tema a ser trabalhado ao longo da sequência; 3) da produção inicial (PTI); 4) das oito aulas, geminadas (2h/a ou 3h/a - cerca de 1h40min – 2h30min); 5) da produção intermediária (PTInt); 6) da produção final (PTF) e, por fim; 7) da reescrita do texto (PTR).

Com o escopo de tornar mais clara a exposição do plano geral pensado para a sequência didática a ser apresentada como parte interventiva da presente pesquisa, como procedimento metodológico de geração de dados e como dispositivo didático para o ensino de produção escrita, expomos o seguinte quadro, sobre o qual falaremos de modo mais específico em seguida.

Quadro 13 – Plano Geral da Sequência Didática

Plano Geral da Sequência Didática	
Apresentação da situação de comunicação	Simulado de preparação para a Prova de Redação do Enem
Enquete de escolha do tema a ser trabalhado	Tema escolhido: Direitos trabalhistas

Produção inicial	Produção textual modelo Enem, com o seguinte tema: “OS DIREITOS DOS TRABALHADORES BRASILEIROS COM A REFORMA TRABALHISTA DE 2017: FLEXIBILIZAÇÃO OU PERDAS DE GARANTIAS?”
Aula 01	Conhecendo o gênero Redação do Enem (contexto de produção e recepção): o que é?
Aula 02	Assumindo um ponto de vista (conteúdo temático): como estabelecer teses a partir dos textos motivadores?
Aula 03	Construindo uma opinião (conteúdo temático): como posicionar-se sobre um tema?
Aula 04	Partes de uma Redação do Enem (plano textual): a introdução.
Aula 05	Partes de uma Redação do Enem (plano textual): o desenvolvimento.
Aula 06	Partes de uma Redação do Enem (plano textual): a conclusão com proposta de intervenção.
Aula 07	Compreendendo a autoria em um texto como a Redação do Enem (plano textual e discursivo): indícios de autoria e mecanismos linguístico-enunciativos envolvidos em sua construção.
Aula 08	A dissertação do Enem (aspecto avaliativo e função social do gênero): contexto avaliativo.
Produção intermediária	Avaliação, autoavaliação, discussão com os pares.
Produção final	Avaliação, autoavaliação, discussão com os pares e revisão do texto para a reescrita.
Reescrita	Revisão do texto e reescrita.

Fonte: Produzido pelo autor.

O quadro apresentado acima expõe, de modo objetivo, o percurso didático assumido durante as intervenções modulares realizadas com a SD. É bem verdade que nem sempre era possível explorar todo o assunto, além de exercitar as discussões empreendidas em apenas uma aula geminada de 1h40min (uma hora e quarenta minutos), assim sendo, essa aula era continuada em momento posterior (o que totalizaria o tempo de 3h/a). Por tal sorte,

esclarecemos que o fato de expormos acima um total de oito aulas, não significa dizer que aconteceram factualmente apenas oito aulas, mas elas norteiam os conteúdos e objetos de aprendizagem desenvolvidos ao longo da SD. Conforme já expomos, tal SD foi pensada e desenvolvida ao longo de um bimestre, cerca de dois meses, para fins didáticos e de pesquisa, mas compreendemos que, para uma melhor apreensão dos conteúdos trabalhados, poder-se-ia pensar em um cronograma de atividades que perdurariam todo o ano letivo, considerando o calendário letivo, bem como as etapas exigidas pelo currículo escolar.

Outrossim, no caso específico da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), que pensou em formalizar uma disciplina cujo nome é Redação, que aponta, assim, seu interesse no estudo particular do gênero textual que é objeto de avaliação do Enem, qual seja, a Redação do Enem, poderia, com isso, pensar em um plano de disciplina, desenvolvido ao longo do ano letivo, a fim de que as capacidades de linguagem inerentes à produção desse gênero textual fossem trabalhadas e/ou aperfeiçoadas. Isso implica não apenas o momento de escrita e reescrita das produções feitas, mas um processo de reconhecimento identitário do aluno como sujeito socialmente constituído e, assim sendo, conhecedor e provocador do espaço e papel social que ocupa – um sujeito ativo cuja voz pode ser materializada no texto escrito, de forte apelo social, que se dá por meio de uma articulação lógica de ideias bem argumentadas, orientadas a um ponto de vista assumido. Acreditamos que, somente por meio dessa consciência de sujeito, o aluno poderá se apropriar de variadas leituras que o fundamentem na defesa de seu ponto de vista.

Por esse aspecto, desde o início da SD, ensejamos despertar nos alunos certa autonomia, desde o fato de enxergar questões sociais controversas que estavam na mira da mídia nacional e internacional e que, de certa forma, influenciariam o nosso estar no mundo. A partir dessa orientação, os alunos compreenderiam temas emergentes e socialmente bastante discutidos e constantes nas várias mídias sociais. Desse modo, pensamos na enquete como dispositivo por meio do qual os discentes exporiam sua opinião quanto ao tema a ser tratado e debatido ao longo da situação comunicativa gerada, qual seja, o Simulado.

Feita a apresentação da situação comunicativa, que surge por uma necessidade de aprofundar os estudos referentes à produção textual de tipologia predominantemente dissertativo-argumentativa – necessidade essa colocada pelo Enem e assumida por toda a rede de ensino, seja pública ou privada, a partir da compreensão da importância e do impacto desse Exame na vida de milhares de jovens, além de ser a possibilidade de acesso à Universidade Pública – compreendeu-se a urgência em realizar esse projeto de estudo. Essa razão se deu ainda mais fortemente pela grande carência, observada pelo professor-pesquisador, do saber,

por parte dos alunos, no que tange à produção textual exigida nesse certame. Com isso, a necessidade de conhecimento sobre o Enem e sua importância social para esses alunos em específico também precisaria ser antecedida de qualquer discussão tomada em torno dos conhecimentos linguísticos.

A isso, sucedeu-se o momento de produção inicial, a fim de que pudéssemos ter um diagnóstico inicial da situação de escrita dos alunos e que, com isso, pudéssemos estabelecer a melhor estratégia. Tínhamos já como hipótese o fato de acreditar que os discentes possuíam certa dificuldade na produção de um texto modelo Redação do Enem e tal hipótese nos instigou a pensar uma SD que desse conta não de um aspecto específico do gênero a ser trabalhado, mas que desse conta do aspecto geral, de conhecimento e apropriação do gênero textual redação do Enem, de suas partes constituintes, de seu contexto de surgimento na esfera social e de seu aspecto avaliativo, inclusive como uma avaliação de larga escala. Assim, para conhecer e estudar um gênero textual qualquer, faz-se necessário o conhecimento de todos os aspectos que estão em torno desse gênero, inclusive as práticas de linguagem das quais o faz emergir e se materializar no produto textual.

Feito o diagnóstico com base nas produções iniciais, procedemos às aulas que se dividiram em cinco subgrupos, a citá-los: 1) Contexto de produção e recepção do gênero textual em estudo (aula 01); 2) Apropriação do conteúdo temático e assunção de um ponto de vista consistente e não um olhar meramente descritivo/narrativo (aula 02 e 03); 3) Plano textual e macroestruturas: introdução, desenvolvimento e conclusão (aulas 04, 05 e 06); 4) Plano textual e discursivo: a configuração da autoria (aula 07) e, por fim; 5) Aspecto avaliativo da Redação do Enem e dos textos escolares (aula 08).

Reiteramos que as aulas davam conta de inúmeros aspectos e sugerimos, inclusive que, ao pensar uma SD nesses moldes, trabalhe um espaço de tempo maior e com mais aulas. É bem verdade que sentimos também necessidade de mais tempo em inúmeros momentos, no entanto, havia vários fatores externos que competiam para que abreviássemos o máximo possível as atividades da SD. Como expusemos acima, as aulas aconteciam necessariamente durante as aulas da disciplina de Redação que, oficialmente, possuía, naquela ocasião e na referida escola, apenas 1h/a (uma hora/aula), que equivale apenas a 50 minutos (aqui, deve-se considerar ainda o tempo desperdiçado com deslocamento do professor de uma sala a outra, organização da sala de aula, chamada e montagem de equipamento midiático (quando da necessidade). Disso depreende-se que era necessário utilizar o tempo de outra aula (Português: análise linguística e literatura) e, ao fazê-lo, os conteúdos programados em planejamento anual estariam sendo sacrificados, o que traria problemas de ordem estrutural na

escola em relação ao andamento das turmas em determinada disciplina. Essa e outras questões, que não eram diretamente resolvidas por nós, impediram-nos de avançar na SD em algumas etapas que entendíamos necessitar aprofundar um pouco mais. Além disso, havia as pressões referentes às avaliações internas – provas parciais, bimestrais; bem como referentes às avaliações externas – SPAECE, ENEM, o que tornaria urgente pensar em aulas voltadas para tais avaliações por determinações da coordenação pedagógica.

Ou seja, no contexto escolar há inúmeras questões que não competem apenas ao professor dar conta ou não, mas envolvem toda a comunidade escolar e vai além, pois parte da Secretaria da Educação e evoca outras questões de políticas públicas às quais todos estão submetidos. No mais, reiteramos que a SD ocorreu durante nossas aulas regulares, e não no contraturno com alunos que quisessem participar dela. Desse modo, encaramos todas as intempéries relacionadas ao dia a dia de sala de aula e defendemos, ainda, que toda SD deve ser pensada sempre para ser aplicada no próprio expediente de sala de aula e não em outro horário, com certo grupo de alunos. Reiteramos, ainda, que essa nossa opção não desqualifica outras metodologias assumidas com particulares objetivos, apenas ratifica que, para nossos objetivos de pesquisa, cumpre utilizar nossa própria dinâmica de sala de aula, com todos os imprevistos e demandas que a cercam, a fim de que pudéssemos refletir, sobretudo, em relação ao impacto gerado pela aplicação da metodologia da SD no contexto de ensino brasileiro.

Dando prosseguimento, após a aula 06, julgamos conveniente a aplicação da produção intermediária, visto compreendermos que os alunos já teriam sido introduzidos aos textos modelos, ao contexto de produção e recepção, ao conteúdo temático a ser trabalhado e às partes que compõem a redação do Enem. Assim, após a produção intermediária, verificaríamos os avanços e retrocessos, que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem, bem como faríamos o investimento discursivo, com ênfase na configuração e construção da autoria nos textos, vez que entendemos que a autoria, por ser uma macro categoria discursiva, abrange todos os aspectos já trabalhados anteriormente e visa a melhorá-los ou aperfeiçoá-los na perspectiva do bom desenvolvimento do texto, que se dá por meio de uma articulação coerente das ideias colocadas em diálogo na trama textual.

Por fim, chegamos ao momento central de nosso “Simulado” que seria o dia da prova final (produção final), em que os alunos, inscritos no Simulado, colocaram todos os conhecimentos acumulados ao longo da SD (aulas de preparação do Simulado) e, espera-se, tenham as colocado em prática. Após esse momento e socialização do resultado do Simulado, os alunos receberam seus textos, releeram-nos, trocaram ideias com os colegas e procederam à

reescrita. Reiteramos que cada etapa de produção textual foi seguida de um momento de leitura, releitura do texto, avaliação e autoavaliação por parte dos alunos, bem como trocas de ideias entre eles. Na ocasião, o professor-pesquisador orientava as tarefas e tirava eventuais dúvidas, mas os alunos eram protagonistas nesse processo de tomada de consciência sobre o que poderia ou deveria ser melhorado. Disso, importou reportar o mecanismo da regulação, sobre o qual nos concentramos como dados de desenlace (cf. capítulo 9).

7.5.3 Sinopse da Sequência Didática

O quadro a seguir apresenta de modo claro e objetivo a sinopse da Sequência Didática a que nos referimos para fins de explanação didática. Desse modo, a sinopse cumpre a função de um gênero textual planificador, bem como o são os planos de aula, no entanto, aqui, optamos pelo modelo de sinopse. Neste modelo e especialmente neste trabalho de pesquisa, entendemos que a sinopse apresenta de modo claro a etapa da SD, os objetivos de ensino, as atividades desenvolvidas em determinada aula e o tempo de duração de cada uma delas.

Quanto a duração das aulas, é válido clarificar que, na escola em que se desenvolveu a pesquisa, 1h/a (uma hora aula) tinha duração de 50min e, em geral, essas aulas eram geminadas (cada aula tinha duração de 2h/a = 1h40min). No caso de nossa SD, cada Aula compreendia aspectos a serem estudados sobre a Redação do Enem, então, cada aula tinha a extensão de tempo didático, a nosso ver, necessário para dar conta dos objetivos de ensino. Assim, cada etapa (ou aula) da SD tinha variação entre 1h/a e 3h/a, a depender dos objetivos de cada aula.

Por último, um melhor detalhamento das ações empreendidas em sala de aula, com base nos objetivos de ensino e nas atividades desenvolvidas, foi exposto no capítulo 9, como parte dos dados de desenlace.

Quadro 14 – Sinopse da Sequência Didática.

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
Etapa da SD	Objetivo (s) de ensino	Atividade (s) realizada (s)	Duração

Apresentação da situação de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar aos alunos o projeto de comunicação para o desenvolvimento das capacidades de linguagem para a escrita do texto dissertativo-argumentativo na produção final; - Apresentar o Simulado Enem como situação comunicativa adequada e necessária para a prática de escrita; - Levar a compreensão sobre a importância de escrever bem e se apropriar dos gêneros textuais diversos; - Provocar a reflexão em torno do objeto de ensino escrita, suas dificuldades e condições de produção e recepção; - Promover a discussão em torno da prova de Redação do Enem e seu impacto social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade 1: apresentação da situação de comunicação – Simulado Enem; - Atividade 2: conscientização sobre sua importância e relevância para o contexto de ensino do terceiro ano do ensino médio; - Atividade 3: apresentação da dinâmica de execução e do projeto didático; - Atividade 4: pesquisa sobre os temas mais recorrentes e fortes assuntos a serem tratados no Enem. 	1h40min
Produto (s)		- Exposição oral.	
Etapa da SD	Objetivo (s) de ensino	Atividade (s) realizada (s)	Duração
Enquete de escolha do tema a ser trabalhado	<ul style="list-style-type: none"> - Promover nos alunos a curiosidade acerca dos assuntos mais tratados na sociedade e possíveis de serem cobrados no Enem; - Levar os alunos a se posicionarem quanto à relevância dos assuntos sociais e seus impactos na sociedade; - Promover a democracia de escolha e o respeito ao que foi decidido pela maioria no 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade 1: explanação geral sobre os temas trazidos pela pesquisa; - Atividade 2: discussão em torno dos temas apresentados e sobre eventuais dúvidas; - Atividade 3: escolha do tema a ser trabalhado ao longo da SD, por meio da enquete; - Atividade 4: socialização 	1h40min.

	<p>processo democrático;</p> <p>- Escolher, dentre os temas levantados na pesquisa, aquele que o aluno mais se identifica para proceder à produção textual.</p>	do tema e direcionamentos para os próximos encontros.	
Produto (s)	<p>- Fichas com os temas a serem votados (enquete);</p> <p>- Exposição oral acerca dos temas apresentados.</p>		
Etapa da SD	Objetivo (s) de ensino	Atividade (s) realizada (s)	Duração
Produção inicial	<p>- Diagnosticar as representações que os alunos constroem no texto sobre a situação de comunicação proporcionada;</p> <p>- Identificar os pontos a serem melhor trabalhados ao longo da SD;</p> <p>- Evidenciar as dificuldades presentes na produção textual do gênero em estudo, bem como as representações que se tem já desse gênero de texto.</p>	<p>Atividade 1: organização da sala para a execução da produção inicial;</p> <p>Atividade 2: Orientações gerais sobre a atividade de produção textual e seu caráter diagnóstico;</p> <p>Atividade 3: escrita da produção inicial.</p>	1h40min.
Produto (s)	<p>- Proposta de Redação (modelo Enem);</p> <p>- Produções iniciais dos alunos (PTI).</p>		
Etapa da SD	Objetivo (s) de ensino	Atividade (s) realizada (s)	Duração
Aula 01 (Módulo 01)	<p>Levar o aluno a:</p> <p>- Conhecer um texto, predominantemente, dissertativo-argumentativo;</p> <p>- Conhecer a Redação do Enem, compreendendo-a como um gênero textual;</p> <p>- Compreender cada parte que compõe a redação do Enem;</p>	<p>- Atividade 1: apresentação de um conjunto de textos, originalmente, redações do Enem de certames anteriores, bem como textos de opinião diversos;</p> <p>- Atividade 2: organização da sala em pequenos grupos para a leitura e apreciação dos textos;</p> <p>- Atividade 3: apresentação e explicitação de imagens</p>	1h40min.

	- Reconhecer um ponto de vista sobre algo.	relacionadas ao tema da redação – o que elas querem dizer? - Atividade 4: apresentação de um texto prototípico – redação do Enem – como identificar uma opinião? - Atividade 5: compreensão sobre as partes que compõem um texto como a redação do Enem.	
Produto (s)	- Texto modelo Redação Enem; - Atividade impressa de preparação para a produção textual – Aula 01. - Atividade de preparação para a produção textual – livro didático – pág. 196, 197 e 198.		
Etapa da SD	Objetivo (s) de ensino	Atividade (s) realizada (s)	Duração
Aula 02 (Módulo 02)	- Levar o aluno a assumir um ponto de vista frente a uma situação social de natureza controversa com base em materiais textuais diversos; - Motivá-lo a estabelecer uma tese a partir dos textos motivadores.	- Atividade 1: retomada da aula anterior com uma breve síntese; - Atividade 2: apresentação dos objetivos de aprendizagem e exibição dos três vídeos sobre os direitos trabalhistas, proporcionando a apreensão e a discussão em torno deles; - Atividade 3: motivação para a mobilização da opinião frente a uma problemática social – O que não está legal na sociedade brasileira? - Atividade 4: motivação para a mobilização da opinião a partir de textos verbais, não verbais e multissemióticos; - Atividade 5: motivação para a mobilização da opinião – eu tenho uma	1h40min.

		opinião? – e apresentação da opinião e socialização/avaliação dos alunos com base nos parâmetros apresentados.	
Produto (s)	- Atividade impressa de preparação para a produção textual – Aula 02.		
Etapa da SD	Objetivo (s) de ensino	Atividade (s) realizada (s)	Duração
Aula 03 (Módulo 03)	<p>Levar o aluno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assumir um ponto de vista frente a uma situação social de natureza controversa, a partir dos textos motivadores; - Estabelecer uma tese a partir dos textos motivadores; - Construir uma opinião consistente a partir de textos variados; - Avaliar a opinião do colega com base nos parâmetros apresentados em aula; - Construir uma tese e pelo menos três argumentos que a sustentem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade 1: retomada da aula anterior com uma breve síntese; - Atividade 2: socialização das opiniões escritas na Atividade impressa de preparação para a produção textual; - Atividade 3: troca de ideias e discussões em torno das opiniões levantadas. 	2h30min.
Produto (s)	- Atividade impressa de preparação para a produção textual – Aula 03.		
Etapa da SD	Objetivo (s) de ensino	Atividade (s) realizada (s)	Duração
Aula 04 (Módulo 04)	<p>Levar o aluno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender como se constrói o parágrafo da introdução de um texto modelo Enem; - Conhecer alguns tipos de introdução de textos como a redação do Enem; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade 1: retomada da aula anterior com uma breve síntese; - Atividade 2: construção de argumentos a partir da tese; - Atividade 3: hierarquização e organização dos 	2h30min.

	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar os argumentos em torno de uma tese, seguindo uma linha de raciocínio; - Hierarquizar os argumentos, do mais forte ao mais fraco; - Construir o primeiro parágrafo de um texto modelo Enem. 	<p>argumentos a partir dos efeitos de causa, consequência, contraste, exemplo e ilustração;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividade 4: primeira organização do parágrafo a partir da tese central e de pelo menos dois ou três argumentos que serão desenvolvidos ao longo do texto; - Atividade 5: reorganização do texto com elementos de articulação de suas partes. 	
Produto (s)	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade impressa de preparação para a produção textual – Aula 04. - Produção textual do parágrafo de introdução do texto. 		
Etapa da SD	Objetivo (s) de ensino	Atividade (s) realizada (s)	Duração
Aula 05 (Módulo 05)	<p>Levar o aluno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pesquisar sobre o tema para fundamentar os argumentos selecionados; - Organizar e hierarquizar os dados encontrados, a fim de articulá-los com a tese defendida; - Compreender a construção do parágrafo de desenvolvimento de um texto modelo Redação do Enem; - Compreender a articulação do (s) parágrafo (s) de desenvolvimento com a introdução do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade 1: retomada da aula anterior com uma breve síntese; - Atividade 2: pesquisa sobre o tema no Laboratório de Informática da escola ou outro espaço de pesquisa; - Atividade 3: organização dos dados para fundamentar os argumentos; - Atividade 4: compreensão acerca da organização, da articulação e da escrita do parágrafo de desenvolvimento; - Atividade 5: leitura e análise dos parágrafos de desenvolvimento de redações modelo Enem. 	2h30min.
Produto (s)	- Redações Modelo Enem impressas para leitura e análise.		

Etapa da SD	Objetivo (s) de ensino	Atividade (s) realizada (s)	Duração
Aula 06 (Módulo 06)	<p>Levar o aluno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a construção do parágrafo de conclusão de um texto modelo Enem; - Compreender as partes que compõem a conclusão de um texto dessa natureza; - Conhecer os elementos da conclusão: agente, ação, meio, finalidade e detalhamento; - Construir um esquema textual dentre os vários possíveis, para produzir um texto como a Redação do Enem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade 1: retomada da aula anterior com uma breve síntese; - Atividade 2: compreensão acerca do parágrafo da conclusão e sua importância para a coerência textual; - Atividade 3: reconhecimento acerca das partes da conclusão de um texto modelo Enem – síntese do conteúdo apresentado e proposta de intervenção; - Atividade 4: identificação das partes que compõem a proposta de intervenção – agente, ação, meio, finalidade e detalhamento; - Atividade 5: leitura e análise dos parágrafos de conclusão de redações modelo Enem. 	2h30min.
Produto (s)	- Redações Modelo Enem impressas para leitura e análise.		
Etapa da SD	Objetivo (s) de ensino	Atividade (s) realizada (s)	Duração
Aula 07 (Módulo 07)	<p>Levar o aluno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de autoria na redação do Enem; - Entender que a clara compreensão sobre o plano do texto ajuda na configuração da autoria no texto; - Relacionar a autoria à competência 3, a partir da qual se avalia tal categoria no texto; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade 1: retomada da aula anterior com uma breve síntese; - Atividade 2: compreensão sobre as competências avaliativas da redação do Enem, sobretudo a competência 3, que trata sobre a autoria; - Atividade 3: estudo sobre o conceito de autoria; - Atividade 4: como construir autoria em um texto modelo Enem; 	2h30min

	- Analisar as produções iniciais feitas por eles, considerando os aspectos estruturais e as marcas de autoria nos textos.	- Atividade 5: compreensão sobre o conceito de plano de texto; - Atividade 6: análise das produções iniciais pelos alunos entre si, considerando os aspectos estruturais e as marcas de autoria nos textos.	
Produto (s)	- Atividade de preparação para a produção textual – livro didático – pág. 214, 215, 216 e 217. - Atividade impressa de preparação para a produção textual – Aula 07.		
Etapa da SD	Objetivo (s) de ensino	Atividade (s) realizada (s)	Duração
Aula 08 (Módulo 08)	Levar o aluno a: - Compreender o contexto avaliativo da Redação Enem; - Examinar trechos da Cartilha do Participante, a fim de conhecer os critérios avaliativos; - Compreender cada nível das cinco competências avaliadas na Redação Enem; - Conhecer as razões que levam à nota zero, a fim de evitá-las.	- Atividade 1: arremate das aulas anteriores e dos conceitos estudados, sobretudo em relação à autoria dos textos; - Atividade 2: reconhecimento da estrutura básica do texto dissertativo-argumentativo, conforme exposto na Cartilha do Participante; - Atividade 3: compreensão em torno das competências avaliadas na Redação do Enem; - Atividade 4: compreensão em torno das razões que levam à nota zero; - Atividade 5: fixação do conteúdo estudado, por meio de tarefa dirigida.	1h40min
Produto (s)	- Atividade de preparação para a produção textual – livro didático – pág. 239, 240, 241 e 242.		
Etapa da SD	Objetivo (s) de ensino	Atividade (s) realizada (s)	Duração
Produção	Levar o aluno a:	- Atividade 1: motivação	1h40min

intermediária	- Produzir um texto de tipologia dissertativo-argumentativa, nos moldes do gênero textual Redação do Enem.	para a realização da atividade de produção textual intermediária; - Atividade 2: organização da sala para proceder à atividade de produção textual intermediária; - Atividade 3: produção textual intermediária.	
Produto (s)	- Produção textual intermediária (PTInt).		
Etapa da SD	Objetivo (s) de ensino	Atividade (s) realizada (s)	Duração
Produção final	Produzir um texto de tipologia dissertativo-argumentativa, nos moldes do gênero textual Redação do Enem.	- Atividade 1: motivação para a realização da atividade de produção textual final, no contexto comunicativo criado – realização do simulado; - Atividade 2: organização da sala para proceder à atividade de produção textual final – o simulado; - Atividade 3: realização do simulado.	1h40min
Produto (s)	- Produção textual final (PTF).		
Etapa da SD	Objetivo (s) de ensino	Atividade (s) realizada (s)	Duração
Produção final - reescrita e revisão do texto	- Reescrever o texto produzido por ocasião do simulado, a fim de minorar possíveis problemas de ortografia, grafia e estruturação textual mais salientes na superfície textual.	- Atividade 1: resultado do simulado; - Atividade 2: entrega das produções textuais finais para apreciação e autoavaliação; - Atividade 3: reescrita e revisão do texto; - Atividade 4: entrega dos textos e formalização do término da SD.	1h40min
Produto (s)	- Reescrita da produção textual final (PTR).		
SÍNTESE			
Total de aulas (Módulos)		08 (oito) aulas com até 3 h/a	
Total de produções textuais		04 (quatro) produções textuais	

Quantidade de horas/aula	33 h/a
Quantidade de minutos de aula	1650 minutos

Fonte: Produzido pelo autor.

7.6 Procedimentos de análise

Nossa ênfase, com base no objetivo central de pesquisa, recaiu sobre as produções escritas produzidas pelos alunos da etapa final da educação básica, que estavam também inseridos no contexto da pesquisa, assim como o professor-pesquisador, como sujeitos desta. Por meio de nosso dispositivo didático e também de produção de dados – a sequência didática - acompanhamos o processo de produção escrita desses alunos no que tange ao gênero textual Redação do Enem. Por meio desse dispositivo didático, vislumbramos, também, passos metodológicos que foram importantes nesse percurso e para a análise desse material. A partir da produção inicial e, ao término, de posse da última versão, pudemos analisar o processo de escrita e de construção da autoria dos alunos na formatação textual, por meio de seus elementos linguístico-discursivos. Nesse sentido, amparamo-nos na metodologia de análise de textos provenientes do ISD (BRONCKART, 2012), conforme já citado, e tais passos são engendrados numa perspectiva descendente de análise, considerando, igualmente importantes, os dados que dão conta do contexto de produção e que motivaram cada etapa.

Julgamos pertinente uma compreensão sobre a relação do aluno com a produção de textos, com o ENEM ou com a Redação produzida nesse contexto, assim, a partir do questionário de pesquisa 1 (QP1), demos foco no objeto Redação do Enem e nas dificuldades inerentes a esta produção. Os resultados desse questionário foram analisados e relacionados com outros aspectos observados ao longo das análises, seja dos elementos contextuais, seja dos textos produzidos, particularmente, na primeira etapa de produção – Produção Textual Inicial (PTI). O questionário de pesquisa 2 (QP2) foi aplicado ao término da SD, a fim de que entendêssemos as avaliações e autoavaliações que os alunos teceram acerca da prática de produção textual, compreendendo que o aluno ao ter consciência de algo pode, eventualmente, entendê-lo como mais complexo e dificultoso. Assim, os questionários se tornaram ferramentas de elucidação daquilo que está além do texto escrito, para que, com isso, tenhamos tido um olhar mais ampliado sobre a situação e o contexto de produção textual no âmbito escolar.

No entanto, ao longo da SD outros dados nos deram pistas do processo de ensino e de desenvolvimento do agir argumentativo dos alunos e careceram de discussão e análise, para os quais propusemos dois cenários diferentes, todavia, complementares, os quais

organizam os dados, conforme sua natureza: 1) cenário de preparação e diagnóstico da prática de produção textual e; 2) cenário de desenvolvimento da prática de produção textual. Esses cenários distintos e complementares organizam os capítulos das análises (cf. capítulos 8 e 9).

Com isso, para além dos questionários e das produções textuais, no percurso de análise, entendemos como fundamental, dividirmos os dados em dois grupos: **dados preliminares** e **dados de desenlace**. Tal divisão nos permitiu um olhar centrado no contexto de realização da prática de produção textual e que antecederam a parte interventiva da pesquisa, e os dados mobilizados a partir da intervenção realizada, configurando dados gerados ao longo do percurso didático. Tais dados se dividem conforme etapas da pesquisa e se apresentam na seguinte disposição: **1) dados preliminares:** Questionário de Pesquisa 1 (QP1); Situação Comunicativa; Enquete sobre o tema; Proposta de Produção Textual (PPT); Textos produzidos (visão de conjunto) e Produções Textuais Iniciais (PTI) e; **2) dados de desenlace:** Regulação de ensino; Aulas; Produções Textuais Finais (PTF); produções Textuais de Reescrita (PTR) e Questionário de Pesquisa 2 (QP2).

Cada um desses dados nos fornecia informações relevantes sobre a prática de produção textual e foram retomados, cada um, conforme sua particularidade, dentro do contexto de produção e, assim, relacionados ao que foi observado nas produções textuais dos alunos, nas diferentes etapas de produção, conforme objetivos de pesquisa.

Com base nesses dados, é importante informar que um tratamento diferenciado foi dado aos textos produzidos pelos alunos. Inicialmente, consideramos todos os textos produzidos, conforme uma visão de conjunto, de acordo com todas as produções efetivamente produzidas em quatro etapas distintas (PTI, PTInt, PTF e PTR) ao longo da SD e, a partir dessa análise de conjunto, cuja avaliação atribuída ao texto estava de acordo com a Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2002), tomamos os textos com base nos critérios de indícios de avanço, indícios de retrocesso e indícios de estagnação, inicialmente, com base na nota atribuída ao texto (optamos em melhor descrever esse processo no capítulo 8), bem como dividimos o grupo de alunos entre aqueles com frequência produtiva (alunos frequentes) ao longo da SD e aqueles infrequentes.

Ao considerarmos tais dados, apontamos oito alunos, ditos prototípicos, dos quais quatro pertencem ao grupo de alunos frequentes e quatro pertencem ao grupo de alunos infrequentes. Desses grupos, destacamos dois com as notas maiores atribuídas aos textos e dois com as menores notas atribuídas, conforme os mecanismos avaliativos considerados (Matriz de Referência do Enem). Assim, as produções desses oito alunos, ao longo de três etapas de produção (PTI – como dado preliminar; e PTF e PTR – conforme dados de

desenlace), foram analisadas conforme nossos objetivos de pesquisa, ao longo dos capítulos de análise e de discussão dos dados (cf. capítulo 8 e 9). A tais alunos, foram atribuídos nomes fictícios – Felipe, José, Antônio, Maria, Paula, Rodrigo, Carlos e Luísa – a fim de preservar sua identidade, e seus textos foram organizados na ordem em que apareciam no percurso analítico (do texto 1 ao texto 24), transcritos conforme foram escritos originalmente pelos alunos, seguidos da atribuição de posse. Por exemplo, a produção textual inicial de Felipe foi a primeira a ser analisada, assim, seu texto era identificado como: Texto 1 – PTI de Felipe. Assim, seguiram todos os demais textos.

Nesse entendimento, analisamos as **produções** desse processo didático, concentrando ênfase sobre os aspectos de sua **infraestrutura textual**, sobretudo o **plano geral** e sua **sequência textual** predominante, que são organizadas a partir do **conteúdo temático**, que fora motivado pelo tema proposto para a Redação, mas que é particularizado por cada aluno a depender de suas experiências. Demos atenção aos **mecanismos de textualização** como fulcrais para a organização do conteúdo temático mas, para fins de nossos objetivos específicos, centramo-nos nos **mecanismos enunciativos**, no tocante às **vozes** e às **modalizações**, categorias textuais que acionam o posicionamento enunciativo do autor empírico do texto e demonstra marcas de autoria, o que contribui para a tessitura argumentativa da tipologia textual requerida no Enem e estudada em nossa perspectiva de ensino e aprendizagem do escrito neste contexto particular.

Nesse sentido, consideramos o texto completo, conforme fora escrito pelo aluno e demos destaque aquilo que denominamos atitudes autorais, mobilizada por meio das categorias textual-discursivas das vozes e das modalizações, apontadas por Bronckart (2012) como responsáveis pelo posicionamento enunciativo do texto, atrelada à concepção teórica que se tem sobre autoria nos pressupostos que embasam a Matriz de Referência do Enem.

Por fim, com olhar para o processo de ensino e de aprendizagem do texto escrito, verificamos os avanços alçados pelos alunos na produção textual e de desenvolvimento do agir argumentativo, permitido pela Sequência Didática, o que contribui para o caráter tipológico dessas produções.

A avaliação desses textos em cada etapa, a nosso ver, não poderia ser outra que a Matriz de Referência do Enem para a avaliação da Redação (com base na Cartilha de 2017), considerando as cinco competências necessárias para a obtenção da maior nota pretendida, qual seja, 1000. No entanto, o fato de nos utilizarmos desse mecanismo avaliativo não nos impede de tecer, ao longo das análises, considerações críticas e/ou necessárias reformulações nos quesitos e nas formas como vêm-nos especificados. Compreendemos que, para avaliar os

textos, e percebermos os avanços dos alunos, ser-nos-ia necessário adotar um método avaliativo e seria incoerente não termos feito pelo próprio apontado pelo Enem, com base no certame de 2017.

Em suma, apresentaram-se como materiais empíricos de estudo e análise: **1) dados preliminares:** 1.1) Questionário de pesquisa 1 (QP1); 1.2) Situação Comunicativa; 1.3) Enquete sobre o tema; 1.4) Proposta de Produção Textual (PPT); 1.5) Textos produzidos: visão de conjunto; 1.6) Produções Textuais Iniciais (PTI) e **2) dados de desenlace:** 2.1) Regulação de ensino; 2.2) Aulas; 2.3) Produções Textuais Finais (PTF) e Produções Textuais de Reescrita (PTR) e; 2.4) Questionário de pesquisa 2 (QP2). Tanto nos dados preliminares quanto nos dados de desenlace temos dados que dão conta do contexto de produção e da preparação para a prática de escrita. As produções textuais em si, apontam os textos empíricos produzidos pelos alunos ao longo das quatro etapas de produção propostas a partir da SD. Para efeito de análise, consideramos as PTI, as PTF e as PTR. Uma maior sistematização desses dados é feita nos próprios capítulos de análise e discussão, cabendo à parte metodológica a maneira geral a partir da qual se organizaram os dados, conforme exposto.

7.7 Etapas da pesquisa

A presente investigação científica contou com 11 etapas, que esboçam de modo bastante esmiuçado os passos metodológicos desenvolvidos, tendo como culminância a escrita final da tese e posterior divulgação à comunidade acadêmica. Passamos, então, a enumerá-las.

Inicialmente, procedemos à etapa a que intitulamos **Pesquisa de aprofundamento**, em que realizamos leituras e aprofundamos textos que versavam sobre o ensino de língua materna, produção textual, Redação Enem e o estatuto da autoria nos textos. Além de um levantamento bibliográfico sobre o assunto, tratamos ainda de aprofundarmos os estudos em torno da teoria e dos dispositivos de geração de dados que nos foram fundamentais. Com tais leituras, foi-nos possível uma maior apropriação do objeto sobre o qual pretendíamos tratar.

Na segunda etapa, a qual denominamos **Fase exploratória**, apresentamos o projeto de pesquisa à diretora da instituição escolar em que ministrávamos aulas e na qual pretendíamos desenvolver a pesquisa, tendo apenas uma turma como sendo analisada no processo, mas, pedagogicamente, trabalhando a sequência didática com todas elas (como professor, tínhamos três turmas de português na unidade escolar). Na ocasião, ainda, foi

pedido que a gestora assinasse a documentação requerida pelo Comitê de Ética, a fim de que pudéssemos dar entrada com a demanda e para que, em seguida, pudéssemos levar aos professores, pais e alunos o que pretendíamos fazer na qualidade de pesquisadores.

Passado esse momento, conversamos com o grupo de professores sobre a realidade das turmas e aquela que carecia de particular atenção por nossa parte, devido a vários problemas de ordem disciplinar e cognitiva e que, por assim ser, seria nosso universo de pesquisa. Os docentes apoiaram o projeto, relatando as dificuldades de executá-lo, sobretudo em se tratando de produção escrita.

Em seguida, selecionada a turma cujos alunos nos serviriam como sujeitos voluntários da pesquisa, convidamos seus pais e/ou responsáveis para uma reunião de discussão, em que apresentamo-nos como ‘professor-pesquisador’, da Universidade Federal do Ceará, e destacamos que nosso trabalho pedagógico em sala de aula seria também um trabalho de pesquisa científica a nível de Doutorado. No espaço, deixamos claro os objetivos unicamente didático-científicos e ressaltamos o caráter sigiloso da intervenção. Além disso, informamos que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido além de contribuir com o desenvolvimento das capacidades linguageiras dos alunos, ainda contribuiria com a Ciência Linguística, no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem. Reportamos aos pais e aos alunos que a pesquisa estava sob a égide do Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará e que, para tanto, eles precisariam, caso estivessem de acordo, assinar o Termo de Consentimento e os alunos de menores o Termo de Assentimento. Os termos foram lidos e assinados em duas vias - uma ficou com o pesquisador e a outra foi entregue aos alunos e/ou responsáveis.

Por fim, com o objetivo de prepararmos uma sequência didática para o ensino do gênero textual Redação do Enem, elaboramos uma enquete a qual apresentava possíveis e fortes temas a serem tratados na Redação do Enem de 2018, para que os alunos pudessem escolher um e, a partir dele, pensássemos as aulas da sequência didática, principalmente no tocante ao conteúdo temático das redações. Ao fazermos o levantamento das votações, a maioria, não tão expressiva em relação ao segundo lugar, optou por tratar sobre o tema geral Direitos Trabalhistas e, a partir dele, organizamos as aulas durante toda a intervenção.

Na terceira etapa, **Fase diagnóstica**, elaboramos um questionário semiestruturado, com itens a marcar - em sua grande maioria - e o denominamos Questionário de Pesquisa para termos um diagnóstico da relação do estudante com a produção textual e que desafios ele encontra frente uma avaliação escrita como o é a Redação do Enem. A partir de seus resultados, pudemos identificar as maiores dificuldades que os alunos têm na construção desse

tipo de texto, bem como pudemos ter ideia do conhecimento que ele obtinha desse tipo de avaliação. Dando continuidade, realizamos a primeira etapa da sequência didática, qual seja, uma primeira produção escrita, que nos apresentou um diagnóstico inicial da turma e a necessidade de trabalharmos uma sequência didática que privilegiasse a macroestrutura textual de uma Redação do Enem, ou seja, os alunos precisariam se apropriar do gênero textual propriamente dito, ainda que tivéssemos verificado problemas mais pontuais de ordem textual e de escrita. Não o fizemos sem antes apresentar aos alunos uma situação comunicativa evidente que pudesse motivá-los na escrita de seus textos. Para tanto, propomos um “Simulado de Produção Textual do Enem” e as produções realizadas no decorrer da sequência didática iriam servir como treino e aperfeiçoamento para o dia do Simulado, o qual representaria a produção final feita por eles. Após a avaliação, análise da produção final pelas duplas e divulgação do texto campeão do Simulado, eles fariam a revisão do texto - a re-escrita, para promovermos a divulgação externa desse material no que chamamos de I Exposição de Textos Dissertativo-Argumentativos da EEFM Edite Alcântara Mota: os direitos trabalhistas em discussão⁶⁷.”

Na quarta etapa, **Exposição do problema**, promovemos um seminário na turma, em que convidamos a diretora da escola e a coordenadora pedagógica com o escopo de apresentarmos algumas questões problemáticas em torno da produção inicial dos alunos bem como do conteúdo revelado dos questionários de pesquisa. Nesse momento, reiterou-se a necessidade de pensarmos uma sequência didática que promovesse a apropriação do gênero textual Redação do Enem, a fim de que os alunos pudessem sanar ou mitigar algumas questões textuais identificadas e tidas como problemáticas na composição textual solicitada.

A partir de então, passamos a pensar as aulas seguintes, o que aponta para a quinta etapa **Fase de elaboração eventual de material didático**, que se desenvolveu em cinco partes, a citar: 1) contato dos alunos com os textos produzidos autenticamente no certame Enem e cujas notas foram 1000 ou quase isso, priorizando, ainda, textos produzidos por alunos do Ceará e mostrando-lhes que essa realidade poderia se aproximar deles, caso assim o quisessem; 2) foco no conteúdo temático como apropriação necessária para assumir determinado ponto de vista sobre algum assunto; 3) as partes da dissertação - introdução, desenvolvimento e conclusão; 4) indícios de autoria e os mecanismos linguísticos envolvidos em sua construção no texto e; 5) contexto avaliativo em que se situa a Redação do Enem e sua função social.

⁶⁷ A mostra não pôde ocorrer devido a questões logísticas da escola, bem como devido ao aperto no calendário escolar e necessidade de atender aos prazos impostos pela Secretaria da Educação.

A sexta etapa, **Fase de execução: sequência didática**, foi a de execução do trabalho e aplicação das aulas elaboradas em torno da produção inicial (diagnóstica) dos alunos, em que efetivamos os trabalhos voltados para a apropriação do gênero em estudo com base nas exigências da Matriz de Referência da Redação do Enem 2017 - que tínhamos por base até o momento de elaboração; a produção que emergiu durante o processo - produção intermediária; a produção final (situação comunicativa do Simulado) e, por fim, avaliação, autoavaliação e revisão do texto para fins de divulgação interna no ambiente escolar (I Exposição de Textos Dissertativo-Argumentativos da EEFM Edite Alcântara Mota: os direitos trabalhistas em discussão), para a qual os alunos foram preparados, embora, por questões de ordem externa, não foi executada como pensávamos.

A sétima etapa, **Organização dos dados**, organizamos e reunimos todos os materiais desenvolvidos durante toda a pesquisa. Para fins de análise, consideramos os materiais referentes às produções textuais dos alunos nas quatro etapas de escrita, a considerar a última etapa de revisão textual, bem como consideramos importante para a análise final - para objetivo final de escrita da Tese - os textos dos alunos que participaram de forma efetiva das atividades desenvolvidas durante a sequência didática, por meio dos quais pudemos identificar os avanços ou não no desenvolvimento das competências linguageiras. Essa etapa perdurou por toda a pesquisa e, aqui, referimo-nos a ela de modo geral, no sentido que todos os materiais produzidos na pesquisa - antes, durante e depois da intervenção - foram coletados e armazenados para, em seguida, serem devidamente organizados, categorizados e tabulados em etapa posterior.

A etapa seguinte, de **Divulgação interna dos resultados**, teve bastante importância no ambiente interno escolar, pois os alunos conseguiram dar sentido e objetivo a suas produções textuais. O retorno do texto e a percepção dos avanços na escrita se mostraram bastante importante no decorrer desse processo. Nesta etapa, os alunos puderam dar forma a todo o processo, de modo organizado e objetivo, entendendo cada etapa pela qual passaram e compreendendo-as como necessárias nesse processo didático.

A nona etapa, **Avaliação do processo interventivo**, teve caráter, como se observa, avaliativo e não apenas, pois nela os alunos foram também convidados a se autoavaliarem e a trocarem experiências de aprendizado, ao conversarem sobre o texto do outro e vice-versa. Além disso, os alunos participantes responderam ao Questionário de Pesquisa 2 (cf. Instrumentos de geração de dados), que apresentava questões avaliativas sobre o ensino ministrado pelo professor-pesquisador, bem como do seu aprendizado enquanto aluno participante.

De posse de todos os dados colhidos no decorrer da pesquisa, fez-se necessária a devida categorização e organização dos materiais a serem utilizados na pesquisa, para fins de análise, os quais se submeteram a rigoroso processo de tabulação, respeitando a ética e a coerência científica no tratamento desses dados. A essa etapa demos o nome de **Tabulação final dos dados**, compreendendo que nem tudo que é colhido durante a pesquisa atende, necessariamente, aos objetivos traçados para o estudo, assim sendo, é necessário organizar tais dados para que as perguntas de pesquisa possam ser, de fato, respondidas em contento.

Por fim, segue-se a última etapa, **Divulgação externa dos resultados**, que é quando os resultados da pesquisa ultrapassam o universo pesquisado e podem servir de contribuição a outras pesquisas em desenvolvimento. Essa etapa contribui para a conclusão e ratificação de todas as etapas de pesquisa, bem como apontam os resultados finais e o alcance ou não dos objetivos almejados.

A fim de melhor apresentarmos as etapas da pesquisa, entendemos como coerente a construção do quadro seguinte, de modo a deixá-las bem expostas, apresentando, de modo bastante sucinto, as etapas da pesquisa, seu (s) objetivo (s) e a (s) ação (es) tomada (a) para tornar os objetivos factíveis. Segue o quadro.

Quadro 15 - Etapas da pesquisa, objetivos e ações direcionadas de cada etapa

Etapas da pesquisa	Objetivo (s)	Ação (es) direcionada (s)
1. Pesquisa e aprofundamento;	Pesquisar e aprofundar as leituras referentes ao objeto da pesquisa;	Leitura dos principais teóricos que tratam sobre a produção textual, o ensino de língua materna, avaliações de larga escala, a Redação do Enem e a autoria nesses tipos de texto;
2. Fase exploratória;	Descobrir o campo de pesquisa, seus interessados e suas expectativas de aprendizagem, além de suas dificuldades nesse processo; Tornar os interessados cientes da necessidade da intervenção e suas garantias; Solicitar a permissão dos envolvidos para o desenvolvimento da pesquisa e divulgação científica de possíveis excertos de suas produções;	Conhecimento sobre o contexto do campo de pesquisa e a turma que mais carece de tal intervenção por questões de aprendizagem ou outros problemas de ordem disciplinar; Apresentação da pesquisa e de seu caráter sigiloso, ético e científico ao diretor escolar, aos pais e aos alunos da turma escolhida para a coleta dos dados; Assinatura da declaração de

	Escolher um possível tema a ser trabalhado na sequência didática para o desenvolvimento de um texto modelo Redação do Enem.	ciência do diretor escolar, do termo de consentimento dos pais de alunos menores (dos próprios alunos quando maiores) e do termo de assentimento por parte dos alunos menores; Assinatura de outros documentos demandados pelo Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará. Elaboração de uma enquete para deliberar o tema a ser trabalhado durante a sequência didática para a produção da Redação.
3. Fase diagnóstica;	Realizar um diagnóstico com os alunos, compreendendo suas dificuldades em torno do objeto produção textual;	Aplicação do Questionário de Pesquisa; Elaboração da Produção Textual Inicial.
4. Exposição do problema;	Identificar o problema central e expô-lo aos interessados e aos envolvidos na pesquisa;	Análise do Questionário de Pesquisa e das produções iniciais dos alunos; Verificação de problemas que versam sobre os aspectos macroestruturais do texto dissertativo-argumentativo; Seminário de exposição dos problemas identificados nas produções iniciais no que diz respeito ao conhecimento e apropriação do gênero textual Redação do Enem.
5. Fase de elaboração eventual de material didático;	Elaborar o cronograma de aulas, atividades e/ou ações a serem desenvolvidas durante os módulos de ensino sobre o gênero textual Redação do Enem;	Elaboração de planos de aula e cronograma de atividades referentes à sequência didática, eventuais atividades fotocopiadas, aulas em Power Point, vídeos e outros recursos que pudessem contribuir com as aulas ministradas.
6. Fase de execução: sequência didática	Ministrar aulas com conteúdos voltados para a	Execução das aulas e direcionamento de atividades

	prática de produção textual em torno do gênero textual Redação do Enem;	e ações em torno do desenvolvimento das competências de produção textual apontadas pela Matriz de Referência do Enem.
7. Organização dos dados	Organizar e reunir os dados gerados durante as etapas da pesquisa, sobretudo os textos produzidos pelos alunos nas diferentes etapas da sequência didática;	Coleta e arquivamento de todos os materiais trabalhados durante as aulas, bem como registros como fotografias e áudios que estivessem relacionados ao ambiente de ensino no momento da execução das aulas.
8. Divulgação interna dos resultados	Apresentar aos gestores, pais e alunos os resultados obtidos durante a intervenção, bem como as dificuldades observadas durante o processo;	Apresentação, aos interessados, de todas as etapas e trabalhos desenvolvidos durante a pesquisa e os resultados parciais, até aquele momento, alcançados; Divulgação do resultado do “Simulado” - evento comunicativo criado para motivar a produção textual.
9. Avaliação do processo interventivo	Realizar uma avaliação das aulas ministradas e, ao mesmo tempo, uma autoavaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem mediado pelo professor-pesquisador através da sequência didática;	Aplicação do Questionário de Pesquisa 2, de avaliação e autoavaliação; Entrega das produções finais para avaliações em duplas e revisão do texto, motivada por nova leitura, se necessário fosse.
10. Tabulação final dos dados	Organizar os dados para fins de apresentação externa dos resultados obtidos durante a pesquisa qualitativa desenvolvida;	Organização dos dados para a escrita final da Tese, considerando os textos dos alunos que participaram efetivamente das aulas voltadas à sequência didática.
11. Divulgação externa dos resultados	Apresentar a pesquisa, seus procedimentos metodológicos e resultados,	Apresentação da pesquisa ou parte dela em eventos acadêmicos, palestras,

	a fim de que novas intervenções e trabalhos possam surgir;	seminários e comunicações, defesa e publicização da Tese na escrita final, bem como apresentação da tese defendida e de seus resultados na escola-acolhedora.
--	--	---

Fonte: Produzido pelo autor.

7.8 Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentamos o desenho metodológico da pesquisa e seu caráter qualitativo-interpretativista, delineado a partir de aspectos metodológicos coerentes com a pesquisa-ação, visto que o pesquisador atua diretamente no meio como agente construtor desse processo de transformação a que se pretende.

No texto, apresentam-se os objetivos, as questões de pesquisa e suas categorias analíticas. Por conseguinte, é apresentada a caracterização da investigação com base no paradigma das pesquisas qualitativo-interpretativistas. Feito isso, fez-se uma apresentação do contexto de pesquisa e dos sujeitos envolvidos nela, quais sejam, escola pública estadual localizada à zona metropolitana de Fortaleza, com alunos de uma turma do terceiro ano do ensino médio, em sua prática de produção textual, na disciplina de Redação. Em seguida, apresentaram-se os instrumentos de geração de dados, a citar: a sequência didática e os questionários de pesquisa. Dando continuidade, apresentou-se a Sequência Didática como dispositivo didático, seu plano geral e sua sinopse e, em seguida, foram apresentados os procedimentos de análise, os quais se baseiam, sobretudo, nos procedimentos de análise de textos empíricos sustentados pelo ISD. Por fim, são apresentadas, minuciosamente, as onze etapas da pesquisa, que culminam na divulgação dos resultados para a comunidade acadêmica.

Portanto, o Percorso Metodológico está totalmente alinhado aos demais capítulos que contextualizam e fundamentam a Tese, bem como descreve os passos necessários para que fossem perseguidos os objetivos inicialmente erigidos. No capítulo seguinte, passamos então à discussão e análise dos dados, considerando as etapas da pesquisa que foram claramente elucidadas neste capítulo. Para tanto, dividimos a parte da análise e discussão dos dados em dois capítulos que apresentam etapas distintas da pesquisa, a citá-los: a) análise e discussão dos dados preliminares e; b) análise e discussão dos dados de desenlace.

8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS PRELIMINARES: O CENÁRIO DE PREPARAÇÃO E DIAGNÓSTICO DA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A complexidade da atividade de escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz. (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 31).

Conforme pôde ser observado no capítulo anterior (cf. capítulo 7), no que tange às etapas da pesquisa, a nossa é composta por onze etapas, a iniciar pela etapa de pesquisa e de aprofundamento, cujo objetivo principal foi o de pesquisar e aprofundar as leituras referentes ao objeto da pesquisa; e a findar com a última etapa que diz respeito à divulgação externa dos resultados, cujo objetivo principal é o de apresentar a pesquisa, seus procedimentos metodológicos e resultados, a fim de que novas intervenções e trabalhos possam surgir. No decorrer das etapas, acreditamos que, de modo didático e explanatório, seria interessante dividirmos esses dados em dois momentos, os quais denominamos de 1) dados preliminares – que estão relacionados à fase exploratória, à fase diagnóstica, à fase de exposição do problema e à fase de elaboração eventual de material didático (que são, respectivamente, as etapas 2, 3, 4 e 5 da pesquisa) e; 2) dados de desenlace – que estão relacionados às fases, propriamente de desenlace da pesquisa, ou seja, tudo aquilo que foi feito após análise diagnóstica dos dados, gerados a partir do Questionário de Pesquisa 1, da Enquete acerca do tema a ser trabalhado e da produção inicial (ou diagnóstica) proposta para o início da SD, particularmente; ou seja, relacionam-se à fase de execução: sequência didática após apresentação da situação comunicativa e da primeira proposta de produção (diagnóstica), à fase de organização dos dados, à divulgação interna dos resultados, à fase de avaliação do processo interventivo e à fase de tabulação final dos dados (que são, respectivamente, as etapas 6, 7, 8, 9 e 10). Disso decorrem, particularmente, as aulas (ou módulos), atividades propostas, produções intermediárias, produções finais e reescritas, além do Questionário de Pesquisa 2 – avaliativo e autoavaliativo do processo interventivo. Esclarecemos, no entanto, que para efeito de discussão e análise, consideramos apenas os textos das produções finais e reescritas, visto que já atendiam a nossos objetivos de pesquisa.

Assim, com exceção das produções iniciais que serão discutidas ao final deste capítulo à luz dos mecanismos enunciativos, os demais elementos analisados apontam para o contexto de produção dos textos e mobilizam, assim, as representações em torno da prática de produção textual escolar e estão, dialogicamente, relacionados aos textos produzidos.

Dito isso, nessa primeira etapa de análise e discussão dos dados, os quais consideramos, para efeito de análise - dados preliminares - trazemos à discussão os dados gerados nas primeiras etapas da pesquisa, as quais ilustramos acima, dos quais destacamos como objetos de análise: 1) o Questionário de Pesquisa 1; 2) a Situação Comunicativa gerada para a SD; 3) a Enquete sobre o tema a ser abordado; 4) a Proposta de Produção Textual (Proposta de Redação nos moldes do Enem); 5) uma visão de conjunto de todas as produções textuais e; 6) as Produções Iniciais dos alunos. O quadro a seguir mostra a disposição geral de análise dos dados.

Quadro 16 – Disposição geral dos dados preliminares e de desenlace

Disposição geral dos dados preliminares e de desenlace		
	Dados preliminares	Dados de desenlace
	Questionário de pesquisa 1 (QP1)	Regulação de ensino
	Situação Comunicativa	Aulas
	Enquete sobre o tema	Produções Textuais Finais (PTF)
	Proposta de Produção Textual (PPT)	Produções Textuais de Reescrita (PTR)
	Textos produzidos: visão de conjunto	Questionário de pesquisa 2 (QP2)
	Produções Textuais Iniciais (PTI)	

Fonte: Produzido pelo autor.

Portanto, a discussão e a análise dos dados seguirão ao longo do capítulo essa disposição. Importante ressaltar que, ainda que os dados sejam analisados em subcapítulos diferentes, como recurso de organização, as informações que eles revelam se inter-relacionam e, eventualmente, na discussão de alguns dos dados, elas poderão ser retomadas. A seguir, iniciamos as discussões em torno do Questionário de Pesquisa 1. Passamos, então, à análise.

8.1 Do Questionário de Pesquisa 1 (QP1)

É importante salientarmos que o QP1 (APÊNDICE A) tem função diagnóstica na pesquisa, portanto, todos os alunos da turma, que estavam presentes no dia da aplicação do questionário, responderam a este, como uma forma de entendermos a relação dos alunos com a produção textual e seus conhecimentos, ainda que intuitivos, quanto à Prova de Redação do Enem e suas dificuldades frente a tal avaliação. Por tal motivo, o QP1 tem caráter diagnóstico

e toda a turma, a princípio, deveria participar desse diagnóstico para que pudessemos prosseguir com as intervenções da pesquisa.

Inicialmente, o QP1 traz as credenciais referentes à IES a qual nos filiamos - a Universidade Federal do Ceará – bem como faz referência ao curso de Doutorado em Linguística, seguido da identificação do documento – Questionário de Pesquisa 1. Antes das perguntas que compõem o questionário, um pequeno texto é direcionado aos alunos, a quem se destina o documento de pesquisa, informando-lhes do objetivo e da importância de atenção e serenidade ao responder, de modo individual, as questões propostas. Além disso, o texto faz referência aos objetivos de investigação científica a que se destina, sem que exista a necessidade de identificação dos informantes.

O QP1 possui questões mistas, assim sendo, são de natureza qualitativa e quantitativa, no entanto, esta última é em quantidade bastante menor que de ordem qualitativa e se direcionam a aspectos bem pontuais, tais como a idade. Além disso, o QP1 mescla questões abertas e fechadas.

No que toca às questões fechadas do QP1, elas são variáveis, a depender da pergunta, e podem ser do tipo 1) binário; 2) múltipla escolha ou; 3) escalonado (VIEIRA, 2009). Por fim, o QP1 é composto pelo conjunto de 19 questões, as quais podem ser subdivididas nos seguintes grupos: 1) questões de cunho social: idade, sexo, ocupação (questões de 1 a 3); 2) questões sobre a relação com a leitura e produção de textos (questões de 4 a 10); 3) questões referentes ao conhecimento sobre os gêneros textuais e sobre as tipologias textuais (questões 11 e 12); 4) questão referente ao conhecimento sobre autoria na Redação do Enem (questão 16) e; 5) questões relacionadas às dificuldades e/ou impedimentos encontrados na produção de um texto tal como a Redação do Enem (questões 17 a 19).

Em geral, o QP1 apresentou respostas fechadas a serem marcadas, com exceção, em geral, das perguntas que compunham o primeiro grupo, conforme ilustrado acima. Foram respondidos um total de 39 (trinta e nove) questionários nesse primeiro momento.

Passamos, assim, aos resultados obtidos em cada uma das perguntas.

A primeira questão se referia à idade dos participantes. Julgamos pertinente a inclusão desta pergunta, pois sabemos que existe uma margem muito grande de evasão escolar e abandono por vários motivos que já expusemos em diferentes partes desse trabalho (cf. capítulo 1, 3 e 7), assim, um número considerável de alunos de 18 anos ou mais, aponta para uma turma que, possivelmente, é bastante composta por alunos que ou abandonaram a escola por determinado período, ou mesmo repetiram de ano por diversos fatores. Como se trata de uma turma de terceiro ano do ensino médio, em geral, espera-se que esses alunos

tenham 17 anos, pois uma idade superior já caracteriza fora de faixa no contexto brasileiro (Lei nº 9.394, de 1996). Com base nas respostas dada ao questionário, a turma era composta de alunos entre 16 e 18 anos. Para melhor precisarmos, havia 08 (oito) alunos com 16 anos, 24 (vinte e quatro) alunos com 17 anos e 07 (sete) alunos de 18 anos. Como observamos, a maioria tinha 17 anos e parte deles, conforme alguns comentaram em ocasião da aplicação do questionário, completariam dezoito anos no ano em curso. No entanto, na ocasião em que o questionário foi aplicado, esses foram os números apresentados.

Referente à segunda questão, em relação ao trabalho e ao estudo, a maioria dos participantes tem como ocupação apenas o estudo (vinte e cinco alunos), enquanto 14 (catorze) conciliam estudo e trabalho ao mesmo tempo. Essa realidade é bastante presente nas escolas públicas de maneira geral, conforme dados de questionários socioeconômicos feitos em ocasião das avaliações de larga escala (SPAECE, SAEB, ENEM), conforme já expusemos em capítulo anterior. No contexto em que se insere a escola acolhedora de nossa pesquisa, esse dado não parece ser diferente, apesar de que, a minoria é a que concilia o estudo e o trabalho, no entanto, ainda é expressivo esse dado se comparado com alunos da escola privada, por exemplo (BRASIL/SAEB, 2017).

A questão três do QP1 fez referência ao sexo do candidato. Optamos em mencionar as duas categorias binômias, quais seja, masculino ou feminino, conforme o são também nos questionários socioeconômicos feitos pelo SAEB, por exemplo; e as respostas apontaram para uma turma relativamente mista, com número de pessoas do sexo masculino inferior em relação àquelas do sexo feminino, no entanto, uma pequena diferença. Dezoito alunos apontaram ser do sexo masculino, e vinte e uma do sexo feminino. Esse dado está de acordo com o Inep/Censo Escolar de 2018, segundo o qual, as mulheres são maioria nos anos finais do ensino médio, bem como de conclusões da educação básica.

A quarta questão, por sua vez, faz referência à prática de leitura ou de escrita das pessoas com que os alunos moram, ou com quem guardam estreita relação. Essa pergunta nos motiva a acreditar que o interesse para a leitura ou para a escrita pode ser, precocemente, motivado a partir do contato de pessoas próximas (pais, familiares ou responsáveis) pelo gosto aos livros. Dentre as respostas, dezoito alunos disseram que “sim, sempre” costuma ver alguém com quem moram lendo ou escrevendo; dezoito também responderam que “às vezes” costumam observar essas práticas. Por outro lado, três alunos responderam que “difícilmente” veem alguém lendo ou escrevendo em sua residência. Fator interessante é que ninguém respondeu “não, nunca”. Isso nos leva a refletir sobre o importante papel que a leitura e a escrita assumem em nossa sociedade letrada, visto que, muitas de nossas ações no mundo são

mediadas por textos orais, escritos ou multissemióticos e não se inserir nessa esfera é, infelizmente, tornar-se preterido (a) em muitas dessas práticas sociais, mediadas pela linguagem.

Referente à questão cinco, os participantes foram questionados sobre os seus hábitos de leitura ou de escrita. Após a aplicação do questionário, verificamos que dentre as opções, diferente da questão anterior, não havia a opção “às vezes”. Acreditamos que isso pode ter motivado, de modo mais intenso, a resposta “sim, sempre” ou mesmo “dificilmente”, por assim ser, consideramos esse erro, muito embora o QP1 já havia sido aplicado. Dos resultados, temos que vinte e seis alunos dizem “sim, sempre” costumar ler ou escrever, e treze dizem realizar tais práticas “dificilmente”. Alegra-nos que nenhum tenha respondido “não, nunca”, caso contrário iríamos ter que repensar o papel da escola nesse contexto, pois se o entrevistado é aluno do terceiro ano do ensino médio e “nunca” lê ou escreve, algo precisa ser rapidamente problematizado.

Na questão seis, por compreendermos que o processo de leitura e de escrita passa também por um processo de afetividade, no sentido de gostar de ler ou gostar de escrever, questionamos os alunos sobre o seu gosto referente à escrita. Pontualmente, questionamo-los se eles gostavam de escrever “sim” ou “não”. Após aplicação desse questionário, também passamos a compreender que, nesta questão, havia uma necessidade de gradação, pois o simples “sim” ou “não” poderia esconder as inúmeras nuances que há entre esses dois polos opostos. No entanto, para efeito dos dados obtidos e não tendo feito as devidas gradações, trinta alunos disseram que “sim”, gostavam de escrever, e apenas nove disseram que “não”. Aos que responderam “sim”, procedemos à questão seguinte, que perguntava, caso a resposta anterior fosse positiva, o que o aluno gostava de escrever. Tal pergunta foi aberta, sem respostas prévias ou fechadas, a fim de que explorássemos a subjetividade do aluno em suas respostas, bem como para que compreendêssemos as suas representações em torno da escrita.

Conforme as respostas à questão seis, trinta alunos disseram gostar de escrever e todos eles responderam algo na questão sete. Alguns responderam de modo bastante óbvio, simplesmente: “Textos”, “História”, “De tudo um pouco”. Outros versaram para a tipologia textual: “Diálogos”, “Conversas”, “instruções”. Outros referiram-se exclusivamente às redes sociais: “Conversas no zap, Facebook, Instagram”, “Um romance ou frases no Status”, “Conversa nas redes sociais”, “Gosto de escrever quando estou nas redes sociais”, “Costumo escrever enviando mensagens”. Alguns usam como motivação de escrita falar de si próprio e de seus sentimentos, de autoajuda ou motivação: “Frase de motivação”, “Coisas referentes a minha vida pessoal”, “Mensagens motivacionais”.

Percebemos que alguns associam a escrita a uma cópia, ou seja, apenas transcrever ou copiar o que outros já disseram (uma prática muito comum na escola atualmente): “*Frases, tirar uma parte do texto e escrever etc*”, “*Gosto de praticar redação e também de copiar perguntas e respostas*”, “*As atividades passadas na escola, textos etc*”, “*Gosto de escrever versos de amor, versículos bíblicos*”, “*Letras de músicas, frases*”. Percebemos poucas representações de escrita como prazer e não como obrigação, além de que percebemos estreita relação disso com o processo criativo mediado pela escrita e, aparentemente, essas atividades de escrita não se relacionam com as obrigações escolares. É o que observamos nas seguintes respostas: “*Gosto de escrever histórias com mensagens por trás. Exemplo: minha fanfiction (história fictícia feita por fã)*”, “*Escrevo mais sobre meu dia a dia, minha vida, meus problemas, assim faço do caderno e da caneta meus melhores amigos*”, “*Gosto de escrever histórias, deixar minha imaginação fluir*”, “*Gosto muito de dar opiniões em comentários na Internet*”.

No que se refere à questão oito, perguntamos onde, em geral, essa prática de escrita acontecia. Ao perguntarmos isso, acreditávamos fortemente que os alunos responderiam “na escola”, em sua maioria. Para nossa surpresa, vinte e um alunos disseram que era em “casa” o lugar privilegiado para as suas práticas de escrita e dezesseis responderam ser na “escola”. Dois alunos assinalaram a opção “outro” e especificaram “*em qualquer lugar*” e “*nas duas e geralmente em outros lugares*”. Esses dados nos levam a questionar se a escola continua a ser, nos dias atuais, o lugar privilegiado para escrever, tendo em vista todos os avanços tecnológicos e também sociais, temos de convir, possivelmente, que essa prática não está restrita à escola, bem como as diversidades de textos para além de escritos ou orais, os multissemióticos, extrapolam e muito os muros da escola.

Referente à questão nove, questionamos se, na escola em que estavam, eles eram motivados a escrever. Entendemos que o ato de escrever é muito abrangente, sobretudo na esfera escolar, assim sendo, caberia, talvez, uma especificação. No entanto, como não fora feita, subentendeu-se que o ato de escrever estaria estritamente relacionado à prática de produção textual. Conforme os dados, vinte e nove alunos disseram que “sim, sempre” eram motivados a escrever; nove disseram que “sim, às vezes” e apenas um relatou que dificilmente é motivado a escrever na escola em que estava matriculado. Os dados, então, claramente nos apontam que a escola é um agente social que motiva os alunos à prática da escrita e como se dá essa prática ou essa motivação é algo que, em nosso contexto particular, poderá ser melhor explorado no decorrer da análise e discussão dos dados.

Referente à questão dez, perguntamos ao aluno se ele achava importante desenvolver a prática da escrita em sua língua materna. A maioria absoluta dos alunos (trinta e seis) disseram que “sim, com certeza” e apenas três disseram que “não”. Portanto, consoante os dados, representar-se por meio da língua materna é importante para os alunos, não sendo isso algo irrelevante, o que entendemos como uma motivação a mais para a posterior prática de produção textual.

Na décima primeira questão, quisemos verificar nos alunos o conhecimento deles acerca dos tipos textuais, pois ao tratar sobre o Enem se fala muito em tipologia textual dissertativo-argumentativa, assim, quisemos entender a familiaridade dos alunos quanto às tipologias textuais e quanto à frequência com que esses tipos de textos são solicitados na escola por parte dos professores. Ao pensarmos tal questão, acreditávamos que os alunos, em sua maioria, marcariam o tipo dissertativo-argumentativo, devido às inúmeras falas em torno do Enem, e das exigências das Secretarias de Educação em torno da Prova de Redação, muito embora esses alunos tivessem acabado de vir do segundo ano do ensino médio. Conforme os dados, de fato, a maioria dos alunos (quinze alunos) marcou a opção “dissertativo-argumentativo”, no entanto, não se tratou de uma maioria absoluta, o que era esperado, pois treze alunos marcaram a opção “narrativo”, um marcou “descritivo” e sete marcaram a opção “dissertativo-expositivo”. Por outro lado, nenhum marcou a opção “injuntivo”, o que pode apontar para uma falha da escola, que acaba por contrariar o que orientam os PCN, quanto à diversidade de gêneros textuais, ou pode apontar certo predomínio e preferência das escolas para os gêneros textuais predominantemente narrativos ou dissertativos, em detrimento dos demais.

Por outro lado, não podemos despejar toda a culpa na instituição de ensino quando pensamos que o maior Exame, em que se inscrevem a grande maioria dos alunos advindos do ensino médio, exige apenas uma tipologia. É fato que a escola não deve formar os alunos com vistas apenas a preparar para o Enem – não deveria, mas, conforme já expomos, ele (o Enem) promove também o acesso desses estudantes ao ensino superior, assim, não preparar devidamente esses alunos é contribuir para a não democratização desse acesso. Decerto, a escola prepara para a vida, mas, caso o aluno esteja de frente ao Exame como o Enem, ele também precisa se sentir preparado e capacitado para executá-lo.

Dando continuidade aos dados, a questão doze também era aberta, a fim de explorarmos a subjetividade do aluno. Perguntamos aos alunos se para eles era mais fácil contar uma história (tipologia marcadamente narrativa) ou defender um ponto de vista (tipologia marcadamente argumentativa). Ao fazermos, acreditávamos que a maioria dos

alunos responderiam que “contar uma história” seria mais fácil, por todas as capacidades de linguagens referente aos textos da ordem do narrar (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), bem como em relação à familiaridades que os alunos já têm, desde o início da escolaridade com gêneros da ordem do narrar, que apresentam, do ponto de vista cognitivo, menos esforços de sistematização e organização, o que se comprova por meio do agrupamento e progressão dos gêneros que apontam, inicialmente, para aqueles narrativos no processo de ensino e de aprendizagem. Conforme os dados, em consonância com aquilo que pensávamos, entre respostas com justificativa, como se solicitava na questão, ou sem justificativa (onze respostas não justificaram sua escolha), trinta e dois alunos preferem contar uma história a defender um ponto de vista. Interessante que, bem ou mal, todos que disseram preferir “defender um ponto de vista”, justificaram sua escolha; onze dos trinta e dois que preferem “contar histórias” não deram qualquer justificativa para a sua escolha. Por outro lado, seis alunos preferem “defender um ponto de vista” e um aluno não deixou clara sua opção, pois respondeu apenas: *“Dependendo do assunto pode até ser comum ou fácil para mim”*, o que não nos permitiu saber se seria mais fácil “contar uma história” ou “defender um ponto de vista”. Podemos inferir que seja “defender um ponto de vista”, pois sabemos que a defesa de uma ideia e a articulação de argumentos está diretamente relacionado ao conhecimento sobre o assunto.

Interessante, ao observarmos as respostas dos alunos, como suas respostas em relação à facilidade de “contar histórias” e sua predileção por essa ordem discursiva está relacionada àquilo que também observamos na questão sete. Sua predileção pela escrita ou por “contar histórias” está diretamente relacionado com objetos semióticos que já lhes são previamente dados, ou seja, não seria necessário um esforço cognitivo para criar o novo, o ato criativo. Isso está totalmente ligado à ideia de autoria, indícios de autoria e o aluno reconhecer-se como autor. Como fazer que o aluno se sinta autor, quando ele é mais exposto a situações de reprodução e não de criação? As respostas trazidas pelos alunos ressaltam esse aspecto em torno das produções textuais e de suas predileções em apenas “contar histórias”, tais como algumas justificativas aqui reportadas: “Contar uma história, porque é algo que já escutei ou vi e vou reproduzir para outra pessoa”, “Contar uma história porque o fato já aconteceu, ou seja, basta somente reportá-la para os demais”, “Contar uma história, pois seria mais fácil do que defender um ponto de vista, eu só estaria narrando o que está acontecendo na história”, “Contar uma história, porque já foi ouvida fica mais fácil”.

Por outro lado, os alunos reconhecem que “contar história” é mais simples que “defender um ponto de vista” e elencam alguns motivos que o fazem pensar assim, por terem, sobretudo, que lançar mão de maiores esforços cognitivos, tais como se apresentam nas

justificativas: *“Contar uma história pois não sou muito informado sobre os assuntos recentes e, por isso, não possuo muitos argumentos para defender meu ponto de vista”*, *“Contar uma história, porque eu tenho mais facilidade para contar uma história do que defender uma ideia”*, *“Contar uma história porque eu consigo desenvolver rapidamente uma história, diferente do ponto de vista, pois preciso me concentrar bastante para desenvolver”*, *“Contar uma história, porque você já conheceu a história, diferente do ponto de vista que você tem que criar”*, *“Contar uma história, porque é mais fácil contar algo que tenha visto do que argumentar algo”*

As justificativas acima nos apontam que os alunos reconhecem as dificuldades em defender seu ponto de vista, além de que, para defendê-lo é necessário lançar mão de argumentos benéficos a sua argumentação. Além disso, os alunos parecem ter consciência de que há a necessidade de um estatuto de verdade, de estar correto, por trás da defesa de um ponto de vista, ou seja, argumentar é o mesmo que fazer com que o meu interlocutor acredite que “eu” esteja certo e que passe a acreditar em “mim”. Aos olhos dos alunos “ter que provar a verdade” exige muito mais esforço cognitivo, o que os fazem optar claramente em “contar histórias”, pois, para utilizar uma das justificativas dadas pelos alunos: *“é mais simples contar uma história”*.

Voltando-nos, exclusivamente, para o Enem, na questão treze, perguntamos aos alunos qual prova do certame o deixava mais preocupado devido ao grau de dificuldade. Devido aos relatos constantes dos alunos referentes à disciplina de Matemática, intuímos que a Prova de Matemática e suas Tecnologias seria a que mais os angustiaria e, para nossa surpresa, a Prova de Redação e a Prova de Matemática e suas Tecnologias eram as que, claramente, deixavam os alunos mais receosos. Conforme os dados, a Prova de Redação deixa dezessete alunos bastante aflitos, enquanto a de Matemática e suas Tecnologias deixa dezesseis alunos preocupados. Apenas um aluno aponta a Prova de Linguagens e suas Tecnologias como a sua maior preocupação; três alunos apontam que a Prova de Ciências Humanas lhes é mais difícil e, por fim, dois alunos citam a Prova de Ciências da Natureza com esse grau de dificuldade.

Os dados expostos acima ratificam muito daquilo que viemos dizendo ao longo deste trabalho, ou seja, o processo de escrita é bastante complexo e laborioso. Organizar, selecionar, hierarquizar e relacionar ideias em um espaço reduzido de papel não é uma tarefa simples, visto que muitas ações cognitivas são acionadas ao mesmo tempo. Esses dados, no entanto, ratificam a necessidade de se trabalhar o texto e suas inúmeras modalidades em sala de aula, a fim de que esse “medo”, essa “dificuldade” seja, pelo menos, minimizada pelo

conhecido, pelo trabalhado, pelo exigido e não, ao contrário, pelo desconhecido. O medo e a dificuldade que os alunos, diagnosticamente, mostraram-nos em torno da produção de um texto como a Redação do Enem foi uma das motivações dos trabalhos interventivos que foram pensados em ocasião desta pesquisa. Reiteramos que estamos trabalhando com um universo de uma sala de aula, de uma turma, de uma escola pública estadual do Brasil, localizada no Estado do Ceará, na zona metropolitana de sua capital, mas que pode e, certamente, reflete a realidade de inúmeras instituições Brasil a fora. Urge, então, problematizarmos, pesquisarmos e propormos soluções com vistas a sanar, ou mesmo mitigar as problemáticas em torno do ensino de produção textual.

Ainda sob o viés da dificuldade diante da Prova de Redação do Enem, perguntamos na questão do QP1 de número catorze, qual a maior dificuldade que o aluno tem ao realizar uma prova conforme a Redação do Enem. Ao fazermos essa pergunta, já estaria pressuposto que o aluno encontraria alguma dificuldade, é bem verdade. Também entendemos como falha não ter colocado uma opção que dissesse algo do tipo: “não encontro dificuldade alguma para fazer essa prova”. Reconhecemos a falta nessa elaboração, por outro lado, não sentimos manifestações por parte dos alunos a esse respeito, de não sentir dificuldade alguma. Portanto, tomamos uma pequena lista de possíveis dificuldades, que nossa experiência como pesquisador, professor e avaliador do Enem nos fazem enxergar ao longo da carreira.

Conforme os dados, pelo menos uma vez todas as dificuldades são apontadas pelos alunos. Como pedimos que fosse marcado apenas um item, é possível que um mesmo aluno encontre diferentes dificuldades. Aquela que se mostrou mais saliente, como maior dificuldade enfrentada por eles, foi a de “saber desenvolver o tema proposto”, apontada como a maior dificuldade por vinte alunos. Era esperada essa resposta, pois, a princípio, é aquilo que está mais distante dos alunos. Sabe-se a tipologia exigida, os limites do texto, o espaço máximo de 30 linhas e as competências avaliativas exigidas, conforme apontamos no capítulo seis. No entanto, o tema, algo novo a cada edição, é um fator que apavora os alunos, daí a necessidade de ensinar os alunos a argumentar sobre qualquer assunto, independente do tema. Por outro lado, a apropriação só se faz mediante uma prática de leitura constante, bem como estando atento às atualidades. É por isso que acreditamos ser fundamental um estudo e aprofundamento do gênero textual Redação do Enem que passe, necessariamente, pelo estudo e aprofundamento da Prova de Redação, da proposta de Redação e da leitura crítica dos textos motivadores.

Continuando com os dados, na questão catorze, seis alunos apontaram como maior dificuldade “defender o meu ponto de vista sobre determinado tema” e a mesma quantidade apontaram ser dificultoso “organizar as ideias na folha de redação.

Dos 39 alunos que responderam ao QP1, três apontaram como maior dificuldade diante da Redação do Enem “propor uma intervenção ao problema em discussão”

Ao prosseguirmos, dois alunos apontaram como maior dificuldade/impedimento “compreender o tema proposto e também dois apontaram que “escrever qualquer texto (não apenas a Redação do Enem) é muito complicado para mim”.

Os dados são claros ao afirmar que a compreensão em torno do tema proposto na redação não é uma grande dificuldade para eles, por outro lado, saber desenvolver esse tema é tido como o maior problema para a maioria dos alunos. Por outro lado, uma particularidade da Redação do Enem, que é propor uma intervenção, não é tida pelos alunos como uma grande dificuldade. Ou seja, por um lado os alunos precisam ser motivados às várias outras leituras, a fim de aprimorar o seu repertório sociocultural (GONZAGA, 2017). Mais que isso, uma SD voltada para o ensino do gênero textual Redação do Enem, com módulos que versem sobre uma leitura crítica dos textos motivadores, também pode auxiliar os alunos na construção do argumento.

Voltando-nos para a questão quinze do questionário, pedimos para os alunos assinalarem o (s) item (ns) que apresenta (m) suas maiores dificuldades ao produzir qualquer texto, não necessariamente o texto pedido na Prova do Enem. Nesse caso, era possível que o aluno, a sua vontade, marcasse quantos itens lhes fossem cabíveis, ou que refletissem suas dificuldades em torno da escrita. Dentre os itens, expusemos, com devida explicação do que significavam, alguns, tais como: ortografia, sintaxe, organização das ideias no papel, defesa de um ponto de vista, busca de argumentos para defender um ponto de vista, progressão do texto, falta de domínio da estrutura de texto exigida, falta de domínio dos elementos coesivos, falta de leitura suficiente para a apropriação do tema ou outra questão que eles poderiam selecionar e mencionar caso não tenham se sentido contemplados nos itens acima.

Os dados nos apontam, bem como aconteceu na questão catorze, que todos os itens foram mencionados pelo menos uma vez por algum aluno, o que nos mostra que todos esses pontos são obstáculos para os alunos no que tange à produção escrita, dentre os quais, cita-se, como maior constância, apontando como a maior dificuldade dos alunos diante de uma produção escrita a “busca de argumentos para defender um ponto de vista, uma ideia”, assinalado por dezessete alunos. Esse item foi seguido por aquele que apresenta a “defesa de um ponto de vista, de uma ideia”, apontado por quinze alunos. Tais respostas coadunam com

a pergunta que fizemos anteriormente aos alunos sobre o que eles achavam que seria mais simples, fácil, “contar uma história” ou “defender um ponto de vista”, cujas respostas são ratificadas pelos dados da questão quinze, que mostra certo alinhamento, por parte dos alunos, nas respostas dadas.

Ainda conforme os dados da questão em análise, trezes alunos apontam a “sintaxe” como dificuldade diante da produção textual e onze assinalam a “ortografia” como seu “calcanhar de Aquiles”. Sete alunos apontam como dificuldade a “falta de domínio dos elementos coesivos, bem como, também sete alunos, apontam para a “progressão do texto” o motivo de sua dificuldade. E seis, por sua vez, apresentam como dificuldade a “organização das ideias no papel.

Por fim, dois alunos acreditam que a “falta de leitura suficiente para a apropriação do tema a ser abordado” os coloca em situação de dificuldade frente à tarefa de produção textual e uma pessoa especificou sua dificuldade em conjugar o verbo no texto, fator que estaria relacionado à sintaxe.

Como podemos notar, são muitas e de diferentes naturezas as dificuldades apontadas pelos alunos frente à tarefa de produção textual. De antemão, compreendemos que em uma SD não se têm condições para sanar todos os problemas e dificuldades apontadas, bem como uma SD que trabalhasse de modo específico algum dos pontos não seria profícuo, a nosso ver. Assim, pensarmos uma SD mista e geral em torno dos aspectos de apropriação do gênero textual em estudo seria uma possível saída para esse momento inicial.

Prosseguindo com o QP1, na questão dezesseis tocamos no ponto referente à autoria, ou configuração da autoria nos textos tais como a Redação do Enem. Nosso intuito foi o de questionar, primeiramente para nós mesmo, em seguida levar o questionamento aos alunos: como é vista a questão da autoria na avaliação do Enem? Que teóricos são apontados? Que concepção de autoria subjaz os quesitos avaliativos? Que coerência traz com o estilo de texto e com sua perspectiva de produção e recepção desses textos produzidos e corrigidos em larga escala, com necessário alinhamento? Diante dessas questões, tivemos contato com o teórico do qual reportamos o conceito de autoria que imprimimos à questão, apresentamos aos alunos e iríamos verificar se a ideia de autoria embasada sob o viés do “dar voz a outros” e “manter distância do próprio texto” seria compreendida por parte dos alunos. A nós, a princípio, seria complicado falar em “autoria”, que implica um autor e retirar de si a ideia de “eu” como responsável pelo dito. Se para nós soava estranho, acreditávamos que para os alunos também, daí a justificativa dessa questão no QP1.

No QP1, os alunos ficaram, então, com o conceito de autoria reportado de Possenti (2002), já abordado neste trabalho (cf. capítulo 2 e 5), e com dois excertos que traziam em si o mesmo conteúdo temático e informacional acerca da febre amarela, o primeiro construído a partir do lugar comum, sem referência a argumentos de autoridade, com implicação do sujeito no texto, com estrutura clara de relato interativo; e o outro trecho com citação de fontes consolidadas como de autoridades no assunto, sem marcas de agentividade, portanto, sem implicação do “eu”, com claras marcas de discurso teórico. Considerando a posição teórica assumida por Possenti (2002), a nosso ver, o segundo excerto teria orientações claras de um texto que, no estilo da Redação do Enem, apresentaria configuração de autoria, a despeito do primeiro trecho.

Diante da explanação feita na consigna, os alunos deveriam marcar o item que, conforme o entendimento acima, possuía autoria. Diante do exposto e com base nos dados, sete alunos assinalaram o primeiro trecho, com implicação do “eu”, enquanto que a grande maioria dos alunos, trinta e dois, parecem ter internalizado essa ideia e marcaram a segunda opção, cujo trecho não apresentava marcas agentivas de primeira pessoa.

Ao observarmos tal questão, não acreditamos que os alunos tenham, a partir dessa pequena explanação, internalizado a noção de autoria, é bem verdade, no entanto, elucidou-se, mais claramente, o estilo de texto que deveria predominar em suas produções, dadas as exigências avaliativas da Redação do Enem, o que nos faz pensar em um módulo da SD para que tais questões sejam retomadas.

Voltando-nos para o olhar e a avaliação que os alunos têm de si sobre suas produções textuais, perguntamos na questão dezessete, como o aluno avaliaria sua competência na produção de um texto predominantemente dissertativo-argumentativo como o que se exige no Enem e nas avaliações bimestrais de Redação da escola e, conforme as respostas, elas variam entre “regular” e “boa”. Dezenove alunos avaliam sua competência como “regular” e dezenove, também, avaliam como “boa”. Apenas um aluno a avalia como “péssima”.

Esse fator é importante, pois mostra o grau de confiança que o aluno tem em si mesmo. As respostas refletem os resultados nacionais que são apresentados pelo Inep referentes às notas das Redações. Os dados do Inep/Enem de 2018, por exemplo, apontam uma proficiência média geral de 522,8 (quinhentos e vinte e dois vírgula oito) pontos, 112.559 (cento e doze mil quinhentas e cinquenta e nove) Redações com nota zero e apenas 55 (cinquenta e cinco) Redações Nota Mil. Conforme os dados do Censo Escolar/Inep de 2018, da escola em que desenvolvemos a pesquisa, de acordo com os números que já

expusemos (cf. capítulo3), a média de proficiência da nota de Redação foi de 377,70 (trezentos e setenta e sete vírgula setenta) pontos, ou seja, abaixo da média de proficiência geral.

Por fim, as duas últimas questões fazem suposições referentes a possíveis notas que os alunos podem obter na prova de Redação do Enem e, conseqüentemente, seu grau de confiabilidade em obter ou não tais notas, o que pode ratificar a pergunta anterior. Tanto na questão dezoito como na dezenove, o aluno foi convidado a refletir sobre a importância da Redação do Enem como produto de uma prática social e sua boa avaliação como sendo de bastante prestígio na sociedade. Desse modo, na questão dezoito, o aluno foi perguntado qual sua reação diante do fato de, hipoteticamente, ter conseguido a nota máxima na avaliação da Redação do Enem, qual seja, a nota Mil. Conforme as respostas, surpreendentemente, mas ratificando as respostas à questão anterior, em que ninguém avaliou como “ótima” suas produções textuais, trinta e quatro alunos responderam que “não acreditaria” no resultado e apenas cinco dizem que “esperaria por esse resultado”. Nenhum dos alunos, na situação hipotética de ter levado um Mil, considerou a resposta “seria indiferente”. Isso nos mostra que eles compreendem como de bastante prestígio social obter uma nota elevada nesse certame.

Por outro lado, a última questão perguntou o contrário, qual seria a reação deles caso recebessem a nota zero na Redação do Enem e, novamente, trinta e quatro alunos também não acreditaria nesse resultado – o que nos leva a imaginar que eles não descreem totalmente de suas capacidades como produtores textuais. No entanto, três responderam que “esperaria já por esse resultado” e, nessa situação hipotética, dois “seria indiferente”. Confrontando as duas perguntas e suas respectivas respostas, o aluno pode ser indiferente pelo zero recebido, mas nunca será pelo bom resultado. Isso diz muito de nossa prática pedagógica e, sem dúvidas, caberiam inúmeras discussões.

8.1.1 Em síntese: o que dizem os Questionários de Pesquisa 1?

O conjunto de perguntas formuladas no QP1 nos permite obter informações preliminares bastante importante no que toca à relação dos alunos participantes da pesquisa com a produção textual, a leitura, seu engajamento com textos de forma geral e suas maiores dificuldades e impedimentos diante da Prova de Redação do Enem. Tais informações nos são de singular importância, a fim de que pudéssemos compreender o universo dos alunos informantes, bem como para que traçássemos um perfil, o qual fora complementado a partir das informações mais generalistas obtidas a partir do Censo Escolar (cf. capítulo 3).

Portanto, a aplicação dos QP1 mostrou-se frutífera para uma análise preliminar de nosso universo de pesquisa e nos mostrou dados que são bastante importantes e relevantes para que pudéssemos dar continuidade aos questionamentos de pesquisa. Conforme Vieira (2009), os questionários garantem a padronização e a comparação dos dados entre os entrevistados, o que aumenta a precisão dos registros e facilita o processamento dos dados.

Assim, nosso intuito de lançar mão de uma série de perguntas em torno de um tema, qual seja, a relação dos alunos com a prática de produção textual e suas representações acerca da Redação do Enem e sobre si enquanto produtores de texto mostrou-se efetiva, nesse primeiro momento, de modo preliminar de preparação da SD e dos aspectos que deram andamento à parte interventiva da pesquisa.

8.2 Da Situação Comunicativa gerada para a Sequência Didática (SD)

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), orientam-nos que a apresentação da situação comunicativa em torno da qual se dará a prática de produção textual por parte dos alunos é fundamental nesse processo e, portanto, possui caráter motivador e engajador. Com isso, há a necessidade de estabelecer os acordos comunicativos entre alunos e professor, a fim de que as etapas sejam bem desenvolvidas *a posteriori*. Assim, nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), “a apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final.

Os autores ainda esclarecem que devem ser salientadas duas dimensões cruciais e fundamentais no trabalho com a produção textual, que dizem respeito a: 1) apresentar um problema de comunicação bem definido e; 2) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

Nesse entendimento, pensamos em um projeto coletivo de produção de um gênero textual escrito, conforme já salientamos em momentos anteriores. Esse gênero textual escrito bem delimitado e de características bem específicas é a Redação do Enem. Por tratar-se de um gênero textual bastante específico no que tange ao seu contexto avaliativo de produção e recepção, entendemos que qualquer tentativa de assemelhar o processo de produção textual da sala de aula àquele do certame Enem seria artificial e infrutífero, visto não se aproximar, nem de perto, ao real contexto comunicativo do qual emana a Redação do Enem. No entanto, conforme apontamos em capítulos anteriores (cf. capítulo 4, 5 e 6), a escola é um espaço particular para a preparação do agir comunicativo provocado na situação de Prova de Redação do Enem, desse modo, compreendemos que não é papel da escola, unicamente, formar para

executar uma prova, um certame, um vestibular ou um concurso, mas, advogamos que é também papel da escola, para além de inúmeras outras possibilidades, fazer que o aluno sintasse preparado para agir por meio da linguagem quando colocado diante de tal situação comunicativa.

Decerto, na apresentação da situação comunicativa, deixamos claro para os alunos a situação sobre a qual eles devem agir, por meio da efetiva produção de um gênero textual escrito nos moldes daquele que se exige em ocasião do Enem, qual seja, a Redação do Enem. Dito isso e, compreendendo o contexto comunicativo particular e restrito gerado pelo certame nacional com o qual lidamos, acreditamos que fora conveniente a criação de um “Simulado Enem”. Algumas coleções didáticas, tais como a de Cereja, Dias Vianna e Damien (2016), propunham esse tipo de trabalho em torno da produção textual, assim, acreditamos que seria uma situação comunicativa bastante frutífera em torno do objeto que estávamos tratando. Esse fator nos ajudou bastante, pois, ao passo que propúnhamos um Projeto de Produção Textual mediado pela SD, utilizávamos o material didático adotado na escola e distribuído a todos os alunos, do qual nos utilizamos em algumas das etapas da SD, de modo acessório, sobretudo no que tange a alguns exercícios de fixação de conteúdo, dentre outros aspectos.

Assim, os alunos compreenderam que iriam se preparar, a cada aula da SD, para produzir, ao término, na produção final, uma Redação do Enem, em ocasião do “Simulado Enem” que iria acontecer ao término desse processo. Esse gênero textual escrito, produzido em ocasião do “Simulado” teve como destinatário, inicialmente, o professor-pesquisador, regente da turma, e, eventualmente, seria direcionado a outros alunos da escola como modelo a ser estudado por outros alunos, conforme acontece com as Redações Nota Mil do Enem (OLIVEIRA, 2016; SÁ, 2018), a depender da nota que esses textos receberam pela banca avaliadora. Dessa forma, tais textos produzidos tomaram a forma de uma Redação do Enem, feita em folha de Redação Modelo Enem, com espaçamento de 30 (linhas), e produzidas a partir do comando de uma Prova de Redação Modelo Enem, a partir da qual emana uma Proposta de Redação com o determinado tema a ser trabalhado, o qual fora escolhido em ocasião da Enquete, a qual veremos mais à frente.

Por fim, todos os alunos participaram da produção de seu texto de modo individual em cada etapa da SD, seguindo os moldes de um “Simulado”, o qual visa a aproximar ao máximo o momento daquilo que seria a aplicação efetiva da prova, considerando um tempo mínimo e máximo de permanência em sala de aula e com o devido comportamento que se espera quando da aplicação de um exame.

Visto dessa forma, entendemos que o “Projeto Simulado Enem” é fictício por natureza, visto que ele não é a situação real, mas prepara para ela, ou seja, em essência, um simulado tem por objetivo fazer com que os alunos adquiram novas capacidades e que essas possam se assemelhar ao máximo à aplicação real, a fim de que os alunos se preparem com antecedência daquele “momento-auge”, tomando consciência do que venha a ser aquele contexto comunicativo, minimizado, é claro, pelas limitações próprias de um simulado Enem, quais sejam: 1) não houve fiscais de fato, previamente selecionados e treinados; 2) o aplicador continuou sendo o professor e não outro potencial fiscal; 3) houve certa flexibilidade com a escrita – outras cores de caneta, por exemplo, não sendo necessariamente a preta como se exige no Enem; 4) não houve, acompanhada da prova de redação, outra prova de noventa questões; 5) seus textos não foram produzidos para avaliadores desconhecidos e, relativamente, virtuais; 6) seus textos não lhes deram, em potencial, a possibilidade de acesso a uma IES; 7) os alunos estiveram em sua própria sala de aula e não em outro lugar do território nacional para onde foram direcionados, conforme ocorre em ocasião do Enem; 8) os alunos estiveram com seus colegas de turma e não com pessoa desconhecidas com as quais compartilham, eventualmente, o mesmo nome ou a mesma letra do alfabeto; 9) seus textos foram uma preparação para um momento, mas não será o momento em si e, por fim: 10) o contexto do simulado foi/é/será de ensino e de aprendizagem e não, única e exclusivamente, avaliativo. Desses pontos apresentados, depreendemos que, no simulado e no ensino em si, seus textos são, de fato, encarados como processo, enquanto em ocasião do Enem, seus textos se tornam simples produtos avaliativos que lhes concederão uma nota.

Esses fatores apontados podem, claramente, diferenciar a Redação produzida em contexto escolar como preparação para o Enem daquela efetivamente produzida em ocasião do Enem. Assim, apesar das inúmeras características que forcem a dissertação escolar a se assemelhar à Redação do Enem sobre a alcunha, como muito se vê nas inúmeras escolas, de “Redação Modelo Enem”, o contexto comunicativo é que define o gênero e não a forma textual que ele assume.

No que compete à segunda dimensão da apresentação da situação comunicativa, temos que os ‘conteúdos’ a serem estudados devem ser, minimamente, apresentados aos alunos nesse primeiro momento. Nos termos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 85), “é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar”. Portanto, ao saberem que a situação comunicativa girava em torno de um Simulado Enem e, para tanto, ao término, escreveriam uma Redação do Enem, os alunos precisavam ter em mente que tratariam de conteúdos relacionados a um tema

específico, o que gira em torno da temática; e conteúdos relacionados ao gênero textual propriamente dito, o que gira em torno da tipologia textual. Para esse segundo aspecto, a composição linguística e estrutural do texto, foi pertinente tratar com os alunos sobre: 1) a organização textual da Redação do Enem; 2) progressão referencial (conectores e articuladores textuais); 3) a construção e tipos de argumentos possíveis em uma Redação do Enem 4) operadores argumentativos (conectores e articuladores); 5) informatividade; 6) senso comum; 7) construção de argumentos para a defesa de uma tese 8) as diferentes formas de dizer algo – diferentes posições acerca de um assunto, bem como; 8) o contexto avaliativo em que se insere a Redação do Enem.

Esses conteúdos foram aglutinados nas oito aulas da SD, cuja sinopse pôde ser vista no capítulo “*Percurso Metodológico*”, bem como no quadro 13, que apresenta o Plano geral da SD, e cujas etapas serão analisadas e discutidas mais à frente (capítulo 9). Esses passos metodológicos giraram em torno da ideia de despertar no aluno o senso crítico diante das informações, a fim de instigá-los a perceber que eles têm voz, têm uma opinião sobre algo e que, para isso se efetivar, eles precisariam assumir um ponto de vista claro, coeso e estratégico, partir de seu projeto de dizer. Em síntese, o quadro a seguir nos permite vislumbrar a disposição da apresentação da situação comunicativa proposta aos alunos em ocasião da SD.

Quadro 17 – Apresentação da situação comunicativa

SITUAÇÃO COMUNICATIVA – SIMULADO ENEM	
Projeto coletivo de produção de um gênero textual escrito	
Gênero textual abordado:	Redação do Enem
Destinatário (s) dos textos:	Professor da turma e outros possíveis
A forma assumida pela produção:	Texto escrito modelo Redação Enem
Participantes da produção:	Todos os alunos da turma
Conteúdos	
Tema	Assuntos relacionados aos direitos trabalhistas: jornais, revistas, notícias, reportagens, charges, sites, vídeos etc. (tema escolhido mediante enquete);
Tipologia textual	1) a organização textual da Redação do Enem; 2) progressão referencial; 3) a construção de argumentos na Redação do Enem 4) operadores argumentativos; 5) informatividade; 6) senso comum; 7) a construção da argumentos para a defesa de uma tese e; 8) as diferentes formas de dizer algo- diferentes posições acerca de um assunto.
Contexto de produção textual	1) o contexto avaliativo em que se insere a Redação do Enem; 2) contexto avaliativo ao

	qual se submeteram os textos produzidos em sala de aula.
--	--

Fonte: Produzido pelo autor.

Como podemos observar no quadro acima, essa foi a situação comunicativa apresentada aos alunos para dar prosseguimento ao projeto de produção textual.

Entendíamos ainda que seria pertinente um trabalho com textos que privilegiassem o tema a ser abordado. A nosso ver, no que tange ao ensino de produção textual, a problemática em torno de um tema é fundamental, a fim de que possamos motivar os alunos a uma leitura crítica dos fatos, bem como se apoderarem de informações contextuais. No entanto, compreendemos que o ensino em torno da argumentação não está centrado, exclusivamente, em torno de um só tema/assunto, assim, ensinamos para que o aluno esteja preparado para se posicionar em qualquer situação e sobre qualquer assunto, mas reiteramos a necessidade de, para fins didáticos, estabelecer um tema a ser aprofundado e debatido ao longo das aulas. Para esse fim, propomos, em um segundo momento, uma Enquete para deliberar sobre o tema a ser trabalhado e, sobre ela, falaremos em seguida.

8.2.1 Em síntese: o que diz a situação comunicativa em questão?

A situação comunicativa gerada para motivar e engajar os alunos na prática de produção textual nos diz muito sobre o agir professoral. Inicialmente, poderíamos conjecturar que, com o fito de motivar ou mesmo de exigir uma produção textual por parte dos alunos, o professor poderia, simplesmente, lançar mão de uma proposta de texto a ser produzido como, por exemplo, aquela típica produção de volta às aulas: “faça um texto sobre como foram suas férias”. Distante de contextualizações, não relacionada a uma problemática a ser resolvida ou mesmo envolvida em um projeto coletivo que pudesse motivar e engajar os alunos no processo de produção. Por outro lado, propor um projeto de produção está para além de considerar um mero produto textual, mas considera um processo com etapas bastante definidas.

Além disso, compreendemos o anseio, a preocupação e as dificuldades dos alunos em torno da escrita da Redação do Enem e, cientes desse fato, entendemos a real problemática em que se situavam os alunos e, por conseguinte, seus reais anseios na prática de produção textual, o que pôde ser melhor observado a partir dos dados gerados pelos QP1. Para efeito de um projeto comunicativo, compreendíamos a complexidade através da qual se situa a Redação

do Enem, dada sua especificidade, e, para isso, acreditamos como bastante frutífera a proposta de trabalharmos o Projeto de Produção Textual “Simulado Enem”, com o fito de aproximar, ao máximo, as situações de linguagem das quais emanam tais textos escolares.

Por fim, compreendemos a necessidade de esclarecer aos alunos as etapas que seriam alcançadas passo a passo, deixando-os informados sobre o ponto de chegada, a fim de que compreendessem o processo de modo pontual e esclarecedor e, entendidas as etapas, o claro contexto comunicativo, bem como os conteúdos a serem tratados, o que permitiria que os alunos internalizassem o processo pelo qual passariam e a necessidade de não interrompê-lo com eventuais faltas, dado que elas poderiam comprometer o projeto em que estavam inseridos, muito embora tenhamos em mente que a frequência de 100% (cem por cento) dos alunos ao longo de todo o processo seria algo deveras complicado de se pensar, devido a todas as circunstâncias sociais em que se inserem nossos alunos – fator que, sem dúvidas, era imprescindível que tomássemos nota.

8.3 Da Enquete acerca do tema a ser trabalhado ao longo da Sequência Didática

Diante dos dados gerados a partir do QP1, bem como de nossa experiência na docência, sobretudo, no que tange à disciplina de Redação, entendíamos que uma SD em torno da apropriação do gênero textual Redação do Enem deveria ser, inicialmente, pensada a partir de um tema que motivaria a produção textual dos alunos e os módulos iniciais da SD deveriam estar relacionados aos aspectos de composição do conteúdo temático. Em geral, compreendíamos que, sem uma apropriação do tema, ou mesmo em torno de discussão a respeito de tal tema, não seria possível desenvolver uma discussão sólida em termos argumentativos, por questões lógicas – não se argumenta em torno daquilo que não se sabe, sob o risco de desprestigiar o argumento, não convencendo o interlocutor, e, por assim ser, conduzir-se pelo senso comum. Disso, denota-se a importância da leitura crítica dos fatos noticiados e, potencialmente, polêmicos.

Ainda sobre esse entendimento, compreendíamos que os alunos precisavam, no contexto da disciplina de Redação, aprender a escrever um texto nos moldes exigidos em ocasião do Enem, pois tratava-se de uma exigência da Secretaria da Educação. Assim, sendo, eles precisariam aprender a escrever um texto de tipologia predominantemente dissertativo-argumentativa, independente do tema a ser abordado, visto que este seria desconhecido por todos até o dia efetivo de aplicação. No entanto, na prática de produção textual motivada no ambiente escolar, a referência a diversificados temas ou situações-problemas relacionados aos

aspectos sociais, políticos, científicos e culturais acontecia de praxe e, naturalmente, motivava o aluno na semelhança com o que viria a ser solicitado em ocasião do Enem.

Nesse sentido, em ocasião da SD que desenvolvemos, não poderia ser diferente e, para tornar o processo mais participativo, por parte dos alunos, pensamos em uma enquete (APÊNDICE C) em que motivamos os alunos a escolherem, dentre os temas, aquele sobre o qual eles teriam maior interesse em estudar, apropriar-se e desenvolver um texto, conforme estrutura solicitada na Redação do Enem.

Para a seleção de alguns temas, solicitamos que alguns professores da escola, das diversas áreas e disciplinas, optassem por temas que, para eles, seria de grande relevância no cenário nacional naquele ano de 2018 e que, eventualmente, poderia ser um tema retratado no Enem daquele ano. Além disso, pesquisamos nos mais variados sítios da Internet que, reconhecidamente, tratam do Enem, o que nos permitiu chegar a cinco potenciais temas, a citar: 1) Violência urbana no Brasil; 2) Sistema prisional brasileiro; 3) Direitos do trabalhador brasileiro; 4) Liberdade de expressão no Brasil e; 5) Doenças epidêmicas no Brasil. Optamos ainda em deixar o espaço “outro”, para que o aluno pudesse, eventualmente, apontar um outro tema a sua escolha.

Na enquete, propomos a seguinte pergunta:

Qual tema dos elencados abaixo tema maior relevância social na atualidade e te motiva mais a escrever sobre ele, defendendo teu ponto de vista por meio de um texto, predominantemente, dissertativo-argumentativo? (**MARCAR APENAS UMA OPÇÃO**)

A partir do momento preparado para a enquete, os alunos receberam um papel que representava a enquete em si, com o comando acima e as opções (APÊNDICE C).

O resultado da enquete nos surpreendeu. Devido ao contexto em que se inserem os alunos, o qual já apontamos em capítulo anterior (cf. capítulo 3), bem como a realidade urbana em que se inserem e o constante contato com a violência no dia a dia ou por meio dos noticiários, acreditávamos que os alunos optariam por dissertar sobre a Violência Urbana, mas, ao contrário, a maioria preferiu tratar sobre os direitos do trabalhador brasileiro. Passamos aos resultados da enquete expostos no quadro.

Quadro 18 – Resultado da Enquete acerca dos temas propostos

Temas propostos	Quantidade de votos
Violência urbana no Brasil	10
Sistema prisional brasileiro	02

Direitos do trabalhador brasileiro	12
Liberdade de expressão no Brasil	04
Doenças epidêmicas no Brasil	10
Outro: Diga qual.	03
	<p style="text-align: center;">Temas propostos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “A influência da mídia na sociedade.” - “A influência da mídia social quanto aos padrões impostos pela sociedade.” - “Ideologia de gênero no Brasil.”
Total de votantes	41

Fonte: Produzido pelo autor.

Pelo menos um dos temas foi votado por pelo menos um aluno. Isso mostra que os temas pareciam ser de bastante aceitação por parte dos alunos, no entanto, a maioria, não tão expressiva, optou por dissertar acerca dos Direitos do trabalhador brasileiro. É importante conjecturar que o tema estava em voga no ano de 2018, sobretudo no que dizia respeito a flexibilizações dos direitos trabalhistas, bem como o debate em torno da terceirização, dentre outros. Além disso, os alunos estavam concluindo o ensino médio, e suas preocupações em torno do mercado de trabalho pareciam ser coerentes. Fato é que a maioria dos votantes votou no tema 03 (três), ficando os temas um e cinco em empate.

Observemos que três alunos apontaram a possibilidade de três novos temas. Ao verificar a opção apontada por alguns alunos, questionamos, antes do resultado final, se alguém se interessaria em tratar sobre alguns dos temas elucidados pelos colegas, no entanto, ninguém se manifestou, o que nos fez considerar o resultado da enquete exposto no quadro acima.

Para tanto, com base no anseio da maioria dos alunos, a SD para o ensino do gênero textual Redação do Enem versou sobre o tema “Direitos do trabalhador brasileiro”, que obteve 12 (doze) votos, o que não representa uma maioria absoluta da turma, mas se refere a maior parte conforme disposto no quadro, dentro do universo de cinco temas e com possibilidades em aberto. É válido clarificar que, na ocasião em que a enquete foi aplicada, todos os temas foram, inicialmente, apresentados pelo professor e rapidamente discutidos com os alunos, com exposição de dados materializados em textos multimodais, expositivos e

informativos acerca dos temas. Na referida aula, conforme demonstra o número total de votos, havia 41 (quarenta e um) alunos presentes.

8.3.1 Em síntese: o que diz o resultado da Enquete de escolha do tema?

A respeito da Enquete, conforme dito anteriormente, com base no contexto dos alunos, da caracterização da escola e de sua comunidade escolar, conjecturamos, inicialmente, que os alunos teriam maior facilidade e predileção para tratar sobre a “Violência urbana”, consoante proposição do tema um, no entanto, ao contrário do que imaginávamos, os alunos optaram em trabalhar em torno do tema “Direitos do trabalhador brasileiro”.

Essa escolha, acreditamos, está melhor relacionada ao contexto em que eles se encontram no ambiente escolar de maneira geral, visto que, por estarem no último ano da educação básica, já passam a se preocuparem com a vida pós-ensino médio, que se traduz, basicamente, em dois caminhos, podendo ser os dois ao mesmo tempo: ou o acesso ao nível superior ou ao mercado de trabalho, formal ou informal. Dentro desse contexto, a necessidade e o anseio de conhecer e discutir sobre as questões trabalhistas, ou seja, seus direitos e deveres na situação, não mais de alunos, mas de trabalhadores.

Além disso, o resultado da Enquete também reflete no número de alunos que, de certa forma, já conciliam sua vida estudantil com a vida trabalhista, consoante pôde ser revelado por meio da aplicação do QP1 e tal fato se ratifica, sobretudo, diante das oportunidades de trabalho que o Complexo Portuário do Pecém e outros complexos industriais no entorno da comunidade escolar fazem despertar o interesse do alunado em serem admitidos por tais empresas, conforme podemos ilustrar a partir do PPP da escola (cf. capítulo 3).

Portanto, permitir a participação dos alunos na escolha de um tema a ser trabalhado e discutido ao longo das aulas, a nosso ver, é um elemento motivacional a mais na prática de produção textual, o que ainda lhes permite se situarem na posição de atores desse processo de escrita. Muito embora o resultado da Enquete não reverbere a opinião igualmente de todos, mas a prática da escolha democrática os faz inserirem-se de modo mais engajado no processo. Por fim, o resultado, em especial, aponta-nos para a preocupação que nossos alunos, na etapa final do ensino médio, têm em torno do mercado de trabalho e dos direitos que lhes são garantidos e/ou negados.

8.4 Da Proposta de Produção Textual (PPT)

A Proposta de Produção Textual (doravante, PPT) tomou os moldes da Prova de Redação do Enem, conforme observamos desde sua primeira aplicação em 1998 (cf. capítulo 6). Ao pensarmos em sua estruturação, observamos todas as propostas anteriores conferidas aos certames que antecediam o ano de 2018 e, no que tange ao tema, conforme expomos acima, ele foi deliberado por meio de Enquete. Sabemos que os alunos são preparados para a Redação do Enem sem que saibam previamente do tema, no entanto, para efeito de ensino, como caracteriza nosso caso, não vimos tal fator como negativo, pelo contrário, a motivação em torno do tema escolhido por eles poderia ser um fator a mais de engajamento.

A PPT (APÊNDICE D), assim como uma Prova de Redação do Enem, para nós, assumiu partes que se assemelham àquela do certame, mas também partes que a particularizam no contexto escolar, tal como o cabeçalho, necessário à identificação e dispensável em ocasião do Enem – compreendida a necessidade de sigilo da identidade. Para tanto, nossa PPT se constituiu de quatro direcionamentos discursivos, quais sejam: 1) cabeçalho; 2) instruções para Redação; 3) textos motivadores e 4) proposta de redação. Na parte reservada à produção, os alunos tiveram acesso a um espaço em branco, com linhas enumeradas de 01 a 30, contendo ainda uma coluna de correção reservada ao corretor, referente, em particular, às competências 1 e 4, bem como uma coluna de níveis atribuídos a cada uma das competências – espaço também reservado ao corretor (professor). Essa era já uma folha de Redação, costumeiramente, utilizada na escola, da qual nos utilizamos também nesse trabalho.

No cabeçalho da PPT, é possível identificar a mesma estrutura utilizada nas provas bimestrais aplicadas regularmente durante o ano letivo, com informações referentes à série, à escola, ao nome do aluno, ao seu número na chamada, à turma, ao turno e ao professor. Ainda no cabeçalho, há a informação que aquela proposta se refere a uma Atividade de Produção Textual, a que chamamos de Produção Inicial. No canto superior direito contém o brasão do Estado do Ceará. Essa organização era padrão para as provas bimestrais da escola e julgamos pertinente utilizá-la a fim de conferir à produção textual um aspecto mais formal, até para que os alunos pudessem levar mais a sério as atividades que estavam sendo direcionadas. Digamos que se tratou, realmente, de uma estratégia docente de conferir mais seriedade à produção, bem como uma estratégia de padronização escolar.

A partir da segunda parte, constituída das “Instruções para a Redação”, a estratégia foi a de assemelhar a PPT à Redação do Enem, apresentando as exigências que são equivalentes ao Exame, guardadas as devidas proporções. Assim, constituíam instruções aos

alunos os seguintes pontos: a) o texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas; b) a redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção. Ainda os alunos foram informados que receberia nota zero a redação que: c) tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”; d) fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo; e) apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos e; f) apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Esses pontos são, basicamente, instruções contidas em qualquer Prova de Redação do Enem e, em geral, sintetiza situações que podem levar à nota zero, o que vem claramente exposto na Cartilha do Participante, da qual já falamos em capítulos anteriores. Por outro lado, alguns pontos precisam ser colocados em evidência, por tratarem-se de particularidades. É exigido ao candidato do Enem que utilize a caneta de tinta preta, em nosso caso, pedimos aos alunos para escrever à tinta, mas julgamos desnecessário determinar a cor, visto que nem todos os alunos possuem canetas, sobretudo com a exigência de ser da cor preta. No entanto, sempre deixamos claro sobre a exigência feita pelo Enem. No que diz respeito ao ponto “e”, reiteramos que até o certame de 2017, a Redação que apresentasse proposta de intervenção que ferisse os Direitos Humanos era anulada, porém, depois do entendimento do STF, em 2018 (cf. capítulo 6), o candidato só teria sua redação penalizada na competência 5, não tendo mais sua redação anulada. Com isso, nossos alunos foram orientados a não ferirem os Direitos Humanos, de modo algum. No mais, as instruções permanecem as mesmas até então.

No que compete aos textos motivadores, selecionamos quatro que tratavam sobre o assunto maior “direitos trabalhistas” e, especificamente, sobre a flexibilização desses direitos, amplamente discutida durante os anos de 2017 e 2018. Na seleção desses textos, buscamos trazer posicionamentos a favor ou contra, mas amparados em argumentos sólidos. Optamos em selecionar textos opinativos – o que não é muito corriqueiro no Enem - como uma forma de motivar os alunos a observarem a forma como um ponto de vista pode ser apresentado. Além de que, optamos em trazer também um texto multimodal – verbal e não verbal – para que os alunos pudessem desenvolver a capacidade de interpretar textos imagéticos de modo crítico.

Observamos que os textos selecionados poderiam, de certo modo, influenciar a opinião dos alunos sobre o ponto de vista a assumir, mas esse também seria um fator a levar em consideração durante as análises, no sentido de entender como os textos motivadores podem influenciar o agir argumentativo dos alunos, portanto, tínhamos consciência de que

qualquer texto poderia causar essa influência na hora de escrever. Assim, os textos apresentam os seguintes conteúdos.

O texto 1 é o trecho de uma reportagem, retirada do *site* Exame Abril, e traz a voz de um advogado especialista no assunto que fala sobre flexibilização, não reportando, necessariamente, à retirada de nenhum direito social amparado pela Constituição Federal de 1988. Assim, observamos um conteúdo que defende o aspecto flexível que a reforma trabalhista advoga ter.

Por outro lado, o texto 2 trata-se, também, de uma reportagem e traz a voz de um procurador que se apresenta crítico à reforma. O texto traz claramente a opinião do procurador, segundo a qual, a afirmação de que, na reforma, não haverá nenhum direito a menos não corresponde à realidade e para tanto, o procurador se utiliza de alguns argumentos de seu conhecimento jurídico para sustentar seu ponto de vista, afirmando que a reforma retira direitos não de forma direta, mas o faz indiretamente. O texto e a voz que nele fala como autoridade defende que o PL (Projeto de Lei) cria instrumentos que esvaziam o conteúdo dos direitos ou inviabiliza o acesso dos trabalhadores. Assim, o texto é claramente contra a reforma trabalhista e não a compreende como positiva para os trabalhadores.

O texto 3 é uma charge, portanto, um texto multimodal, com uma parte de elementos verbais e outra de elementos não verbais que harmonizam sua proposta argumentativa. O texto tem como fonte o *site* Fórum *Outerspace* e é assinada pelo cartunista Laerte. Apresenta, textualmente, as frases: “negociações trabalhistas no império da terceirização” e um balão representando a fala de um dos personagens que viria a ser o patrão, que se encontra mais próximo dos trabalhadores que entram pela porta, no qual diz “Acomodem-se.”.

Na parte não verbal, ou imagética, temos uma espécie de mesa de negociação, quadrada, como de uma reunião, em que de um lado temos os representantes da empresa, já sentados à mesa, diante de papéis, com cadeiras claramente fixadas e acomodadas no chão. Do lado oposto, em que um dos possíveis representantes da empresa aponta, indicando onde os três trabalhadores deveriam sentar-se, em que o cenário mostra, claramente, um precipício, representado pelo céu e cujas cadeiras não estão fixadas ao chão, o que sugere que os empregados não teriam saída, senão o precipício – representado pela escolha unilateral da empresa e não do consenso entre ambos. O semblante dos possíveis empregados sugere preocupação e insegurança.

Diante da descrição da charge, podemos compreender, claramente, que o texto tem um direcionamento argumentativo contra a reforma e, particularmente, contra a terceirização como medida de flexibilização prevista na reforma trabalhista.

Por fim, o texto 4 também trata do trecho de uma reportagem extraída do site da BBC e mostra, sutilmente, um dos pontos da reforma trabalhista que permitiria que trabalhadores com nível superior e salários maiores que dois benefícios máximos do INSS (o que equivaleria a mais de R\$11.000,00) poderiam negociar diretamente com o patrão, sem a necessidade de intervenção de um sindicato, o que não poderia acontecer com a grande massa de trabalhadores, que precisariam do apoio dos sindicatos para não saírem perdendo nos acordos coletivos.

O texto salienta que, conforme professores especialistas entrevistados, por trás dessa divisão existe a ideia de que funcionários com salários melhores têm mais poder de barganha para negociar de igual para igual com os patrões.

A escolha do texto 4, nesse sentido, dentro da perspectiva de discussão em torno da reforma trabalhista, abre um espaço para que o aluno possa se questionar das reais vantagens ou desvantagens em negociar diretamente com os patrões ou não. Nessa perspectiva, acreditamos que o texto 4 não trazia claramente uma opinião, conforme os demais, mas apresentava um ponto a ser debatido.

Ao analisarmos numa visão maior de conjunto, é importante evidenciar que, apesar da tentativa de trazer textos com opiniões diferentes sobre um dado assunto, houve certa tendência em defender o ponto de vista que a reforma trabalhista em vez de flexibilizar os direitos, ao contrário, dirimia tais conquistas. Essa linha de raciocínio pode influenciar a argumentação dos alunos, no entanto, é de se conjecturar que todos os pontos de vista foram debatidos na medida do possível e a linha de raciocínio assumida, pró ou contra reforma, não influenciaria na avaliação do texto, mas sim a capacidade argumentativa construída na redação.

Por último, a Proposta de Redação seguiu o comando tradicional do Enem ao longo das diversas edições. Uma proposta que resume e reassume as competências avaliativas da Prova de Redação, consoante apresentamos anteriormente (cf. capítulos 4 e 6). Com isso, segue a Proposta.

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 **OS DIREITOS DOS TRABALHADORES BRASILEIROS COM A REFORMA TRABALHISTA DE 2017: FLEXIBILIZAÇÃO OU PERDAS DE GARANTIAS?**, 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.

Fica evidente, a partir da PPT acima, que o tema quer direcionar o aluno a dois caminhos antagônicos quanto à reforma trabalhista de 2017, ou o aluno se posiciona entendendo-a como positiva e, portanto, prevê a flexibilização dos direitos trabalhistas, o que pode diminuir o número de desempregados e desburocratizar as contratações de novos trabalhadores; ou, por outro lado, o aluno poderia entendê-la como negativa e, por assim ser, retiraria ou diminuiria garantias trabalhistas alcançadas ao longo dos anos. Para ambas as posições, existem argumentos a favor e contra e seria essa coerência e esse jogo argumentativo que esperávamos observar nas produções textuais.

Quanto à forma binômica que a proposta assumiu, ela se justifica pela necessidade de delimitarmos o espaço de discussão dos alunos, a fim de que não fugissem ou tangenciassem o tema e para que as discussões ao longo das aulas não tomassem outras proporções temáticas, as quais não teríamos tempo para abrangê-las. Por outro lado, ainda assim, entendemos que o tema tratado era de natureza bastante complexa e jurídica, mas se relacionava diretamente a uma situação-problema que envolvia questões políticas e sociais, o que não o descaracterizava dentro dos anseios e exigências do Enem.

Ainda sobre a PPT, sobretudo o comando para o agir dos alunos a partir da produção textual exigida, instaurada no comando verbal “redija” - que vê o aluno como um interlocutor em potencial - compreendemo-la como bastante contextualizada dentro do contexto em que se situa, harmonizando, claramente, aquilo que se espera do aluno, identificados nas competências avaliativas, conforme verificamos: 1) A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação (competência 2) – que aponta para a compreensão crítica a partir dos textos motivadores e do repertório sociocultural do aluno, entendendo-o como ser social, situado historicamente; 2) redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **OS DIREITOS DOS TRABALHADORES BRASILEIROS COM A REFORMA TRABALHISTA DE 2017: FLEXIBILIZAÇÃO OU PERDAS DE GARANTIAS?** (competências 1 e 2) – que exige o domínio do aluno quanto à modalidade padrão da língua escrita, bem como sobre a tipologia a ser produzida e, ainda, compreensão em torno do tema, que suscita uma situação-problema a ser discutida; 3) apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos (competência 5) – que aponta para os limites do aluno frente aos direitos humanos e seu conhecimento e apropriação, no que que

tange aos direitos e deveres e preservação da vida e, por fim; 4) Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista (competência 3) – que unido ao comando “redija” aponta para um aluno que, de posse de todas as informações, fatos e opiniões em torno de um tema, deve saber selecioná-los, organizá-los e relacioná-los para bem defender seu ponto de vista, de modo claro, coeso e estratégico, fatores que apontam para a configuração de autoria no texto.

8.4.1 Em síntese: o que dizer sobre a Proposta de Produção Textual (PPT)?

Não diferentemente do Enem em si, a PPT apresentada aos alunos como comando de atividade de produção textual dialoga, claramente, com as questões sociais em que se envolvem os alunos e a sociedade em geral. Ampara-se em uma situação-problema que motiva o pensamento crítico dos alunos e conclama-os ao debate de ideias, considerando os aspectos de ordem social e política que permeiam a questão em discussão.

Assim, consoante acontece com os temas em torno do Enem, o tema tratado na PPT nasceu no seio da sociedade e estava bastante contextualizado com as questões que eram discutidas no momento, anos de 2017 e 2018, o que suscitava, automaticamente, a curiosidade dos alunos em torno dos temas que envolviam o mercado de trabalho, sendo eles, estudantes da última série da educação básica.

Por fim, a PPT se relaciona diretamente com a Enquete provocada como estratégia de engajamento dos alunos no projeto de produção textual e, assim, condiz com aquilo que, aparentemente, esperavam. Isso não faz que o tema abordado pela PPT seja simples e longe de complexidades, visto que compreendemos as dificuldades que, inclusive nós, na qualidade de professores, enfrentamos diante de um tema de natureza fortemente jurídica, no entanto, compreendemos que compete aos alunos, para além de outras capacidades, o conhecimento e apropriação sobre seus direitos e deveres na constituição de sua cidadania, conforme prevê, dentre outros documentos normativos a BNCC (BRASIL, 2017), a qual já discutimos anteriormente (cf. capítulo 4).

8.5 Das Produções Textuais dos alunos: uma visão de conjunto

Ao concentrarmos nosso olhar sobre os dados gerados em ocasião da SD, alguns números nos chamaram a atenção e, como qualquer outro dado, acreditamos que eles têm muito a dizer sobre vários aspectos que envolvem uma SD, de modo mais situado no contexto

de ensino o qual já tratamos em capítulo anterior (cf. capítulo 3). Nesse sentido, neste espaço, interessa-nos uma exposição dos números os quais obtivemos em ocasião da intervenção realizada em uma das turmas do terceiro ano do ensino médio da referida instituição de ensino, o que abrangeu uma turma completa de alunos que, inicialmente, contava com o número de 44 (quarenta e quatro alunos). A nosso ver, falar particularmente de um grupo “seleto”, entendido como aquele que participou ativamente da SD proposta, sem levar, minimamente, em consideração o todo da turma, seria desconsiderar muitos dados. Por outro lado, compreendemos a necessidade científica de trabalhar com amostras, a fim de que a discussão em torno dos dados não seja demasiado massiva, mas que abranja, sistematicamente, aquilo que os dados nos mostram para os fins de nosso objetivo central de pesquisa.

Nesse entendimento, conforme expomos na metodologia, uma visão geral do conjunto dos textos nos é relevante nesse primeiro momento, sobretudo, numa perspectiva quantitativa, a fim de que pudéssemos ver como esses dados se apresentavam. Em seguida, um olhar mais descritivo-qualitativo assume a posição na explanação dos dados/textos entendidos como protótipos de textos representativos de determinada categorização feita a posteriori.

Desse modo, reforçamos o olhar quantitativo nessa apreensão do conjunto dos textos produzidos para, em seguida, determo-nos sobre os textos produzidos por dados alunos em particular, os quais entendemos como protótipos representativos do conjunto geral desses mesmos textos.

Para esse olhar de conjunto, consideramos como dados as notas atribuídas aos textos dos alunos nas quatro produções textuais, quais sejam: produção textual inicial (PTI), produção textual intermediária (PTInt), produção textual final (PTF) e, por fim, produção textual de reescrita (PTR). Relembramos que os textos nas quatro etapas de produção foram avaliados conforme a Matriz de Referência da Redação do Enem, especificamente aquela referente ao ano de 2017, conforme exposto em capítulos anteriores (cf. capítulos 6 e 7). Além das notas, consideramos a Situação do aluno na SD, o que, com base nos níveis de proficiência, dos quais falaremos a seguir, permitiu-nos classificar em três aspectos: (o aluno) avançou, estagnou e retrocedeu. Enfatizamos que, para além de uma mera nota atribuída a um texto, temos inúmeras outras questões que deixam de ser consideradas. No entanto, para esse momento e, ainda, considerando o gênero textual com qual trabalhamos, entendemos como coerente adotar, nessa etapa, o mesmo instrumental avaliativo, guardadas as devidas proporções.

Outro dado que nos foi importante considerar foi a frequência ou infrequência dos alunos nas aulas/etapas da SD. Insistimos em dizer que a SD não aconteceu paralelamente às atividades realizadas em sala de aula, ao contrário, aconteceu durante o ano letivo regular, com turma regular. Nesse contexto, trabalhamos com os alunos em plena atividade letiva e todos os impedimentos – internos ou externos – os quais passam, hodiernamente, as aulas nas instituições de ensino, sobretudo, aquelas públicas. Conforme exposto no capítulo 3, o problema da infrequência escolar ou da frequência improdutiva é, dentre outros, um grande fator de queda no rendimento escolar dos alunos. Portanto, no decorrer da SD não seria uma novidade caso algum dos alunos faltasse a uma ou mais aulas, o que prejudicaria o aprendizado – fator que precisa ser melhor problematizado no contexto brasileiro em ocasião da aplicabilidade da SD diante desse problema social, para nós, tão comum – sem intenção alguma de naturalizá-lo, tão pouco de desconsiderá-lo. Assim, tivemos, então, alunos ditos frequentes e infrequentes.

Por fim, com base nas notas atribuídas aos textos, consideramos, com base na Matriz de Referência da Redação do Enem, o Nível de Proficiência dos alunos. Sabemos, conforme exposto (cf. capítulo 6), que a Redação do Enem é avaliada com base em cinco competências, cada uma das quais possuem níveis que variam de 0 a 5, com intervalos de pontuação que variam de 40 em 40 pontos. Desse modo, o menor nível é zero, o nível 1 vale 40 pontos, o segundo 80 pontos e, assim, sucessivamente, até o nível mais alto que vale 200 pontos. A soma das cinco competências, cada uma valendo 200 pontos, pode atribuir ao texto avaliado uma nota máxima de 1000, ou uma nota mínima que é zero.

Ao considerarmos tais aspectos e, na ausência de uma Matriz de Referência que nivele os textos dos alunos dentro de uma perspectiva de nota ou pontuação geral, atribuindo-lhes certo nível de proficiência escrita, por exemplo (conforme acontece em provas de larga escala – SPAECE, ENEM, SAEB), em que a pontuação dos alunos lhes confere um nível de proficiência em português, matemática etc., resolvemos, com base nos níveis das competências do Enem, atribuir um nível de 1 a 5 aos textos produzidos por eles em cada etapa, de modo que o nível 1 aproximaria o texto mais à nota zero, ao passo que o nível 5 aproximaria o texto mais a nota mil.

Conforme dissemos, esses níveis de proficiência indicariam, com base na primeira produção (PTI) e na última (PTR), o avanço, estagnação ou retrocesso dos alunos no decorrer das etapas de produção da SD. Reiteramos que, com essa escala de proficiência, não entendemos propô-la para além dos limites a que se presta, exclusivamente, para nossa pesquisa; por outro lado, acreditamos ser uma medida escalonar coerente, com base numa

nota total de um texto como o do Enem, cuja nota é a somatória de cinco competências avaliativas. Com isso, bem como no Enem, a nota geral não reflete particularmente cada uma das competências avaliativas utilizadas, mas diz respeito a uma soma ponderada desses fatores, que considera um texto proficiente aquele que atende, rigorosamente, as exigências de cada competência. Um reflexo desse rigor é o número cada vez menor de redações nota mil nos certames, conforme expomos em capítulos anteriores.

Em um olhar de conjunto consoante esse que pretendemos fazer, alguns números nos chamam atenção e, certamente, têm muito a dizer sobre a prática de produção textual ao longo do processo de ensino que, em nosso caso particular, deu-se sob a forma metodológica de uma SD, mas que poderia ser outra, vez que se trata de escolhas didáticas, totalmente reservadas ao *métier* e que figura a partir de determinações que envolvem o agir professoral, como, por exemplo, vozes institucionais que dizem que os alunos precisam dominar a escrita da Redação do Enem e, a partir disso, o professor precisa lançar mão de estratégias, a seu ver, benéficas ao desenvolvimento do aluno. A isso, seguem alguns números pertinentes.

No início da SD, havia 44 (quarenta e quatro) alunos regularmente matriculados. Desse número, 20 (vinte) foram ativamente frequentes às aulas e às etapas de produção da SD, ao passo que 24 (vinte e quatro) foram infrequentes. Desses vinte e quatro alunos, seis se tornaram infrequentes por motivos outros, tais como: abandono, transferência de escola ou de turma, desistência do semestre, dentre outros possíveis fatores. Desse modo, apenas 18 (dezoito) foram verdadeiramente infrequentes às aulas de modo geral, embora tivessem que dar conta das atividades de produção textual, única e exclusivamente, pela “valiosa” necessidade que muitos alunos têm, não do conhecimento em si, mas da nota ou da pontuação atribuída a uma determinada atividade. Por isso, ainda que faltassem algumas aulas, sempre faziam as produções textuais solicitadas. O gráfico seguinte ilustra a frequência e a infrequência desses alunos durante a SD.

Gráfico 1- Frequência/infrequência dos alunos



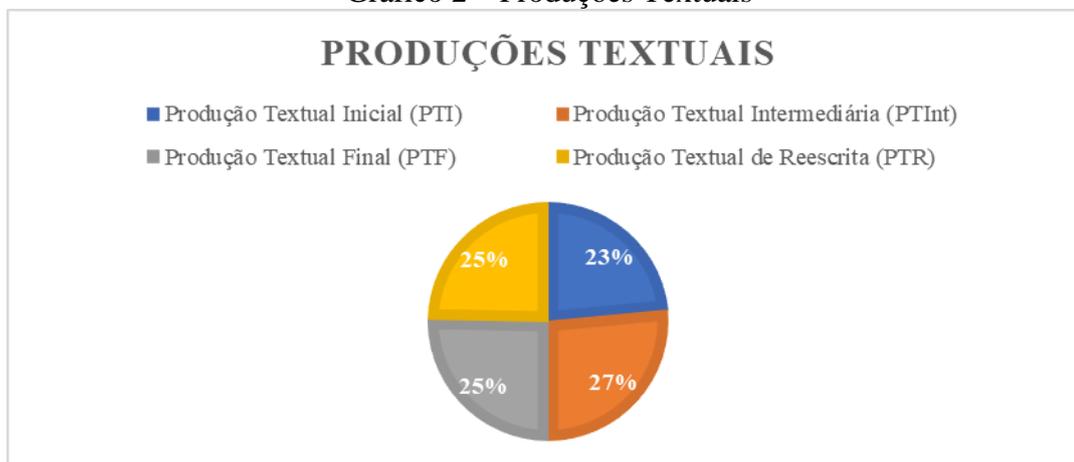
Fonte: Elaborado pelo autor.

A infrequência dos alunos ao longo das aulas revela vários pontos importantes, a citá-los: 1) essa infrequência está por trás do número de alunos que não realizam adequadamente as produções solicitadas, deixando de participar do processo de escrita de uma ou mais etapas; 2) está relacionada ao número maior de alunos que não apresentam melhorias e/ou indícios de avanços em suas produções textuais ao longo das diferentes etapas de produção textual e, por fim; 3) aponta para o grupo de alunos que não conseguiram alcançar as maiores notas, mas se relacionam com aquelas mais baixas. Esses dados, indiciam, dentre outras coisas, que a infrequência escolar ou mesmo a frequência improdutiva (quando se está presente mais não participa efetivamente da interação de ensino) não condiciona o processo de desenvolvimento do aluno no que tange à apropriação dos objetos de conhecimento. Assim, ao longo das exposições, observamos que os fatores negativos observados ao longo da SD (não realização de atividades de produção textual, estagnação no tocante às notas atribuídas e não apropriação do gênero textual ensinado) estão diretamente relacionados à infrequência desses alunos, muito embora com aqueles frequentes também possa ocorrer, mas em número expressivamente menor.

Quanto ao número de produções textuais, obtivemos um total de 39 (trinta e nove) PTI; 44 (quarenta e quatro) PTInt; 42 (quarenta e duas) PTF e; 41 (quarenta e uma) PTR. Tais números totalizam 166 (cento e sessenta e seis) textos produzidos pelos alunos da turma em ocasião, única e exclusivamente da SD, que durou cerca de dois meses. Em comparação com a regularidade de produções feitas pelos alunos durante o ano letivo, estima-se que, em geral, os alunos efetuam quatro produções textuais ao longo do ano, como exigência das avaliações bimestrais (para citar como exemplo o ritmo de produção textual da escola em que ocorreram as atividades). Ou seja, entendemos a partir desse dado já um avanço nas práticas de ensino, sobretudo, sob a égide da refacção de textos, prática não corriqueira aos alunos, conforme

interação didática de regulação obtida ao longo das etapas e que foi revelado, também, em ocasião das respostas aos QP2, aos quais nos deteremos mais adiante. O gráfico seguinte ilustra esse quantitativo.

Gráfico 2 – Produções Textuais



Fonte: Elaborado pelo autor.

No aspecto que diz respeito à situação de avanço, de estagnação ou de retrocesso nas produções textuais, tendo como parâmetros as notas atribuídas aos textos e aos níveis de proficiência que estipulamos para essa análise geral, temos que 28 (vinte e oito) alunos apresentaram aquilo a que queremos chamar de indícios de avanço⁶⁸; 15 (quinze) se mantiveram com parâmetros estáveis, portanto, com indícios de estagnação e apenas 01 (um) aluno apresentou indícios de retrocesso. Esses dados são bastante importantes caso os relacionemos com os dados de frequência e infrequência de alunos ao longo da SD. Para tanto, passamos a relacioná-los.

A princípio, compreendemos que o processo de ensino é bastante complexo e, assim, não o pretendemos relativizar ou compreendê-lo como processo que, indiscutivelmente, deva levar em consideração apenas aqueles que avançam. Entendemos que, ainda que seja proposta uma SD para que o aluno possa melhor se apropriar de um gênero textual, eventualmente, ele pode, sobretudo em termos avaliativos, não avançar como se esperaria, o que é bastante normal. Esses parâmetros, ratificamos, servem-nos para compreender o conjunto geral das produções textuais. Dito isso, ao observarmos os dados

⁶⁸ Queremos chamar de indícios de avanço, de estagnação ou de retrocesso os dados obtidos, única e exclusivamente, com base nas notas atribuídas, pois entendemos, como dito anteriormente, que ao nos basearmos apenas na nota para verificarmos esses avanços ou retrocessos, deixamos de considerar várias outras questões. No entanto, para esse primeiro momento, insistimos que esse parâmetro foi válido e, em seguida, para uma análise mais descritivo-qualitativa, os critérios de avanços e retrocessos no que toca à autoria dos textos, objeto de nosso estudo, serão retomados de modo mais específico e particular, considerando o aspecto geral de produção dos textos tidos para análise.

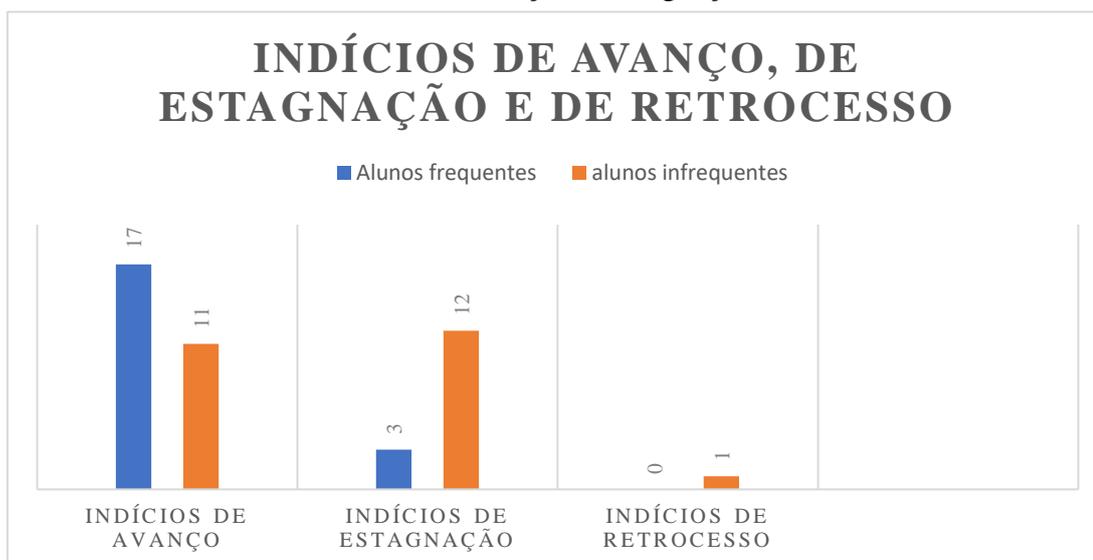
quantificados, observamos que dentro do grupo de 28 (vinte e oito) alunos que apresentaram indícios de avanço, 17 (dezesete) são alunos tidos como frequentes às aulas da SD. Tal dado não traz nada de novo, visto que, de fato, espera-se que os alunos que participam ativamente das aulas desenvolvam melhor suas capacidades em torno do conhecimento e apropriação do gênero textual em estudo. No entanto, por outro lado, os dados nos apontam que alunos infrequentes também apresentaram relativo avanço na elaboração de suas produções textuais. Em números, temos que 11 (onze) alunos infrequentes apresentaram indícios de avanço na prática de produção textual, entendido que, apesar de não terem obtido frequência ativa a todas as aulas, submeteram-se ao processo de escrita e reflexão sobre o próprio texto, o que entendemos como uma influência positiva por parte da escola.

Quanto aos indícios de estagnação, conforme dito, 15 (quinze) alunos foram apontados com essa característica, dos quais 03 (três) eram compreendidos como alunos frequentes às aulas, enquanto 12 (doze) eram compreendidos como alunos infrequentes às aulas. Esse dado, a princípio, não nos apresenta nada de novo, mas reforça a importância da frequência regular às aulas como forma de melhorar, significativamente, o rendimento escolar dos alunos, no que toca à aprendizagem, função que deve ser prioritária por parte da escola.

Quanto aos indícios de retrocesso, apenas 01 (um) aluno apresentou essa característica e, pelo seu histórico escolar, esse fator era bem esperado. Esse aluno está dentro do grupo de seis alunos que, por motivos os quais não sabemos, abandonou os estudos, bem como era já aluno repetente, o qual, infelizmente, não conseguimos atingir com os benefícios dados pela escola. Tal aluno foi contabilizado nas amostras por ter pelo menos um texto produzido⁶⁹. Por não apresentar todas as produções solicitadas, não o incluímos nos textos prototípicos. O gráfico a seguir mostra a relação geral desses dados, relacionados aos dados de frequência e de infrequência.

⁶⁹ Aqueles alunos que apresentaram apenas um texto produzido em alguma das etapas, compreendíamos como estagnado, por não termos outros parâmetros comparativos. Aqueles que tinham pelos menos dois, o caso da aluna que foi apontada como tendo retrocedido, aplicávamos os parâmetros comparativos normalmente, conforme primeira e última produção.

Gráfico 3 – Índícios de avanço, de estagnação e de retrocesso



Fonte: Elaborado pelo autor.

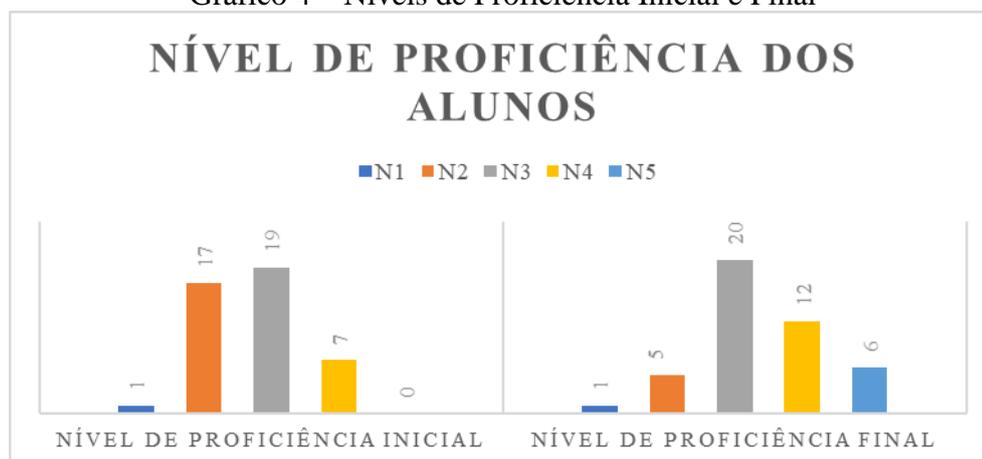
Quanto aos níveis de proficiência, estimamos esses dados em dois momentos, a saber: 1) nível de proficiência inicial e; 2) nível de proficiência final. Assim, foi com esse parâmetro que chegamos aos dados de avanço, retrocesso ou estagnação citados acima. Conforme já dissemos aqui, bem como no capítulo da metodologia (cf. capítulo 7), esses níveis foram organizados a partir de uma escala de variação que vai da nota mínima, que é zero, a uma nota máxima, que é mil, no contexto do Enem. Desse modo, nos níveis de 1 a 5 temos que 1 é o nível que mais se aproxima da nota zero, ao passo que 5 é o nível que mais se aproxima da nota mil. Notabilizar tais níveis equacionados de um a cinco nos tira da responsabilidade, ainda que óbvia, de classificar os textos dos alunos em conceitos tais como precário, insuficiente, regular etc., conforme parâmetros das competências avaliativas do Enem. Para tanto, adotamos esses níveis que apresentam notas nas seguintes variações: N1 (0 – 200 pontos); N2 (201 – 400 pontos); N3 (401 – 600 pontos); N4 (601 – 800) e N5 (801 – 1000). Novamente, é-nos interessante considerar esses níveis relacionando-os aos dados de frequência e infrequência dos alunos. Assim, passamos aos números.

No que tange às PTI, as notas atribuídas não alcançam sequer 800 pontos, o que persiste também nas PTInt. No entanto, a partir da PTF, podemos notar o avanço das notas que chegam a 920 pontos. Os alunos que apontam trajetória que toca a nota zero em alguma das etapas são aqueles que fazem parte dos alunos infrequentes com outras situações escolares, tais como abandono, desistência ou transferência e que, em algum momento do processo, deixaram de produzir algum texto, ao passo que, sequer, participaram ativamente da vida escolar.

Ao considerarmos a última produção dos alunos, qual seja, a PTR, chegamos aos seguintes números quanto ao nível de proficiência ao término da SD: 01 (um) aluno terminou o processo estando no nível 1 de proficiência; 05 (cinco) alunos terminaram a SD no nível 2; a grande maioria dos alunos, ou seja, 20 (vinte) discentes terminaram a SD no nível 3 de proficiência, ou seja, com notas que variaram entre 401 e 600 pontos, o que coaduna com a média geral das notas de Redação da escola, conforme dados do Censo Escolar/INEP, os quais apresentamos no capítulo 3, e que não se distancia da realidade das escolas públicas no âmbito nacional. Por outro lado, um número também expressivo de alunos terminou a SD no nível 4, o que apontou 12 (doze) estudantes. Por fim, 06 (seis) alunos atingiram a proficiência máxima, o nível 5, com notas que variaram entre 801 e mil pontos.

Contrastando esses dados com o Nível de Proficiência Inicial, percebemos claros avanços, reiteramos, pelo menos no que tange às notas, conforme quadro avaliativo do Enem e que, ora, tomamos por parâmetro de análise. Não havia, nos dados do Nível de Proficiência Inicial, nenhum aluno com o nível 5, bem como eram apenas 07 (sete) os alunos que chegaram ao nível mais alto até então, no caso, o nível 4. Sendo a grande maioria dos alunos classificada entre os níveis 2 e 3, tendo 18 (dezoito) discentes cada. O gráfico a seguir ilustra esses números.

Gráfico 4 – Níveis de Proficiência Inicial e Final



Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses dados, naturalmente, confirmam aqueles inicialmente apontados no que diz respeito aos indícios de avanço, de retrocesso ou de estagnação. No entanto, é válido clarificar que, ainda que os alunos infrequentes tenham tido avanços, conforme vimos acima, os alunos frequentes se destacam com avanços consideráveis, que superam a marca de dois níveis. Além disso, os níveis 4 e 5 são atribuídos, unicamente, aos alunos frequentes, ao passo que os demais níveis, embora com avanço, mostram-se mais concentradamente entre os alunos

infrequentes. Ainda é válido ressaltar que os avanços mais significativos, do nível 3 para o nível 5, bem como do nível 2 para o 4, foram observados dentro do grupo de alunos frequentes.

8.5.1 Em síntese: o que diz o conjunto das Produções Textuais dos alunos?

Com essa explanação, queremos deixar claro que, independente de notas, o trabalho de ensino conduz ao desenvolvimento do humano em várias esferas, num percurso que abrange avanços, retrocessos e estagnações.

Reiteramos, ainda, que o contexto de produção de cada etapa da SD contou, obviamente, com parâmetros que podem ter sido favoráveis a uns e não a outros alunos, bem como a temática explorada pôde ter sido benéfica a uns e não a outros, dentre outros fatores incontáveis que podem influenciar um processo de produção textual. Esses fatores nos fazem questionar as avaliações no contexto escolar, bem como as avaliações em um contexto maior, levando em consideração o quanto do aluno deixa de ser refletido e problematizado por trás de uma nota. No entanto, entendemos o sistema, que dentre outras funções, tem aquela de uniformizar os dados para os fins aos quais se prestam – tudo é uma questão de objetivo.

Assim, nossa análise, partindo dessa maior do conjunto dos textos, centra-se agora, especificamente, nos textos os quais tomamos como prototípicos e, assim, representativos de nosso *corpus*, passando a atender os objetivos específicos dessa investigação, sem desprezar, é claro, o contexto geral de produção desses textos, apresentados nos subcapítulos acima e que aponta para outro objetivo específico.

8.6 Das Produções Textuais Iniciais (PTI)

O nosso percurso de ensino segue as quatro etapas de produção, conforme já expusemos, mas para efeito de objetividade, consideramos, para a análise e as discussões aqui empreendidas, a PTI a PTF e a PTR. No entanto, esclarecemos que uma produção intermediária (PTInt) foi feita ao longo do processo didático, além de atividades que despertavam o senso crítico dos alunos e a necessidade de se posicionar frente ao tema proposto, configurando-se como atividades de preparação para a produção textual. Quanto às produções textuais efetivamente, a primeira delas diz respeito às PTI, entendidas como primeira atividade de produção textual realizada pelos alunos, que se deu ao longo do ensino de produção textual motivado, especialmente, pela SD. Desse modo, a PTI nos é bastante

importante como meio de regulação e de conhecimento acerca das representações que os alunos mobilizam a partir da atividade de produção textual, de modo particular, os conhecimentos mobilizados em torno da produção textual solicitada, além de nos apontar possíveis dificuldades na escrita.

Seguiram-se, então, as demais produções textuais, subsequentes às aulas, às intervenções, às regulações e às orientações em torno da prática de ensino e, por tal razão, consideramos tais elementos como dados de desenlace, a serem apresentados no capítulo seguinte (capítulo 9).

Consideramos, dessarte, esse percurso analítico, que se inicia neste espaço e que segue para o capítulo seguinte, acompanhando o percurso de escrita de oito alunos do universo da turma, cuja análise preliminar do conjunto geral dos textos, que expomos no subcapítulo acima, permitiu-nos apontar, com base nos critérios de frequência/infrequência dos alunos, bem como os critérios avaliativos que balizaram as notas atribuídas às produções textuais. Assim, tomamos quatro alunos frequentes, considerando dois que tinham as maiores notas e dois com as menores notas; e quatro alunos infrequentes, também entendidos como as duas maiores notas desse grupo e as duas menores. De posse desses textos, acompanhamos as produções desses alunos ao longo da SD e analisamos seus textos à luz dos mecanismos enunciativos: as vozes e as modalizações, destacando momentos particulares de posicionamento frente ao tema proposto, que, a nosso ver, de modo particular nas produções analisadas ocorrem no estabelecimento da tese (ponto de vista) e na proposta de intervenção, momentos em que é flagrante o posicionamento dos alunos frente ao tema proposto. Assim, definimos os textos em função da seguinte nomenclatura: a) alunos frequentes – Grupo A; b) alunos frequentes – Grupo B; c) Alunos infrequentes – Grupo A; d) alunos infrequentes – Grupo B. O nome dos alunos, conforme dito na metodologia, foi modificado para nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos envolvidos. Como trata-se de sujeitos historicamente situados e que, a nosso ver, agem por meio da linguagem, semiotizada nos textos produzidos, demos-lhes nomes próprios de modo aleatório.

Ressaltamos ainda que para a prática de produção textual os alunos obtinham alguns direcionamentos presentes na Proposta de Redação, que, conforme apresentada acima, direcionava o agir dos alunos a partir das instruções para a redação, os textos motivadores que contextualizavam o tema, bem como a proposta em si, a qual, como já frisamos, aponta o agir na produção a partir da forma verbal “redija”, seguida da orientação “apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos” e endossada pelos comandos verbais “selecione”, “organize” e “relacione”, no que tange à exposição dos argumentos e dos fatos

para defesa do ponto de vista, de modo coerente e coeso. Esses comandos traduzem saberes que se relacionam à temática a ser abordada, bem como à tipologia textual, que compete à estrutura composicional, à organizacional e à discursiva do gênero textual – aspectos enfatizados no MDG apresentado no capítulo 6.

Por fim, optamos em transcrever o texto tal como fora escrito pelo aluno e em sua totalidade, destacando aspectos que nos são importantes no que tange ao posicionamento assumido pelos estudantes frente à proposta de redação e à luz dos mecanismos enunciativos. Assim, consideramos os segmentos textuais organizados nos blocos de parágrafos, conforme organização do próprio aluno e, com isso, a análise segue tal sequência, considerando as atitudes apontadas por Possenti (2002): 1) dar voz a outros enunciadores; 2) manter distância do próprio texto e; 3) evitar mesmice; atrelados aos mecanismos enunciativos que flagram, linguisticamente, o posicionamento, o ponto de vista e a avaliação em torno de algum elemento do conteúdo temático (BRONCKART, 2012).

8.6.1 Alunos frequentes – Grupo A

São textos pertencentes a esse grupo os textos de Felipe e de José, que nessa primeira etapa são identificados por PTI de Felipe e por PTI de José, as quais passamos a transcrevê-las, tais como foram produzidas por seus autores. Reiteramos que para efeito de analisar as vozes e as modalizações nos textos entendemos considerar cada texto a partir da identificação de aspectos do plano geral dos textos tidos para análise, assim, consideramos a tese (ponto de vista) levantada pelo autor, os argumentos em defesa da tese e a proposta de intervenção. Compreendemos, de antemão, que esses são segmentos textuais que imprimem as marcas autorais no texto, bem como possibilitam as diversas vozes no texto, sobretudo, a voz do autor. Em seguida, uma análise segmentada por parágrafos, conforme divisão realizada pelo próprio autor empírico do texto.

Texto 1 – PTI de Felipe (grifos nossos):

Com a reforma trabalhista **pode haver** a flexibilização de algumas regras entre empregador e empregado, ocasionando vantagens para um dos lados, afeta diretamente trabalhadores que ganham uma renda salarial abaixo da média, em relação a estes trabalhadores as empresas ofere- propostas de trabalhos **irregulares** como a jornada de trabalho movel. Empresas se aproveitam que não determinação expressa na lei proibindo esse tipo de jornada.

Atraves do que foi estudado anteriormente, **afirma-se** que a jornada de trabalho movel **é considerada ilegal** pois não ter uma jornada fixa **pode**

prejudicar o trabalhador em sua saúde, estudos e em sua convivência com sua família, trazendo desmotivação e diminuindo o seu rendimento no local de trabalho.

Ademais **é importante ressaltar** que a jornada de trabalho móvel por não ser uma jornada determinada acaba retirando do trabalhador as onze horas de descanso entre dois dias trabalhados, benefício previsto pela CLT.

Tendo em vista a **problemática** proposta de reforma trabalhista, medidas deverão ser tomadas para resolver o impasse. Tendo isso em mente **o governo federal deve apresentar outra proposta** que beneficie ambos os lados sem causar uma catástrofe na economia brasileira. Da mesma forma **o governo federal com a ajuda dos trabalhadores tem por obrigação aumentar a fiscalização em empresas** para que esse problema seja resolvido.

Introdutoriamente, gostaríamos de reforçar que os aspectos relacionados à forma gramatical-textual não serão tão fortemente pontuados aqui, visto não tratar de nosso objetivo, no entanto essas ponderações serão, eventualmente, retomadas no momento que lhes possa competir, quando da síntese das análises em diálogo com alguns elementos apontados como dificuldades para produzir um texto dessa natureza, a que os alunos se remeteram ao responder o QP1. Isso segue para todos os textos dessa seção.

O texto 1 apresenta uma disposição textual organizada em quatro parágrafos, os quais apresentam, como partes, uma introdução (primeiro parágrafo), desenvolvimento (segundo e terceiro parágrafo) e uma conclusão (quarto parágrafo). Nessa organização inicial, podemos inferir por parte do aluno um conhecimento prévio no que toca às partes de um texto como a redação do Enem, na disposição de um texto dissertativo que possui, necessariamente, tais partes. Discursivamente, o texto se organiza predominantemente em discurso teórico.

Já no primeiro parágrafo, o autor se situa no tema proposto, qual seja a reforma trabalhista e sua eventual flexibilização no que tange aos direitos trabalhistas, o que mostra sua compreensão acerca do tema, bem como o diálogo estabelecido com os textos motivadores. Nesse introito, percebemos a manifestação da voz do autor empírico que lança mão de sua tese, qual seja, “com a reforma trabalhista, pode haver a flexibilização de algumas regras entre empregador e empregado”. Percebe-se a presença da modalização lógica na construção verbal “pode haver”, que consiste numa avaliação que se refere ao conteúdo temático no que tange à possibilidade de flexibilização permitida a partir da reforma trabalhista. No mais, o autor do texto entende que essa flexibilização trará vantagem para apenas um dos lados e ocasionará desvantagens para os trabalhadores que ganham uma renda salarial abaixo da média. Ao apontar o fator que gerará problemas ao trabalhador com renda salarial baixa, o autor do texto introduz a ideia de propostas de trabalhos irregulares, como a jornada de trabalho móvel. Importante ressaltar que essa informação “jornada de trabalho móvel” que se opõe à desejável “jornada de trabalho fixa”, foi uma informação trazida pelo aluno-escritor, visto não estar presente na proposta de produção, nem nos textos motivadores,

o que aponta para seu repertório pessoal acerca do tema, no entanto, a informação trazida não é devidamente contextualizada para o leitor do texto, que fica sem entender ao certo o que seria essa “jornada de trabalho móvel”. Pelo que podemos observar, ao retomar o elemento do conteúdo temático “propostas de trabalho”, o autor por meio de uma modalização apreciativa avalia como negativa a jornada de trabalho móvel. Por fim, o produtor do texto reforça a ideia de que as empresas se aproveitam que não há na lei determinação expressa que proíba esse tipo de jornada. Podemos conjecturar ainda o valor negativo atribuído às empresas no sentido de “se aproveitarem” da brecha deixada pela lei, que responde aqui como instância social maior que passa a ser descompensada pela não clareza do texto legal.

Ou seja, inicialmente, temos um aluno que se posiciona frente a um tema e que, dentre outras deliberações, assume o seu ponto de vista, segundo o qual, a reforma trabalhista em vez de flexibilizar direitos, na verdade ela poderá tirar tais direitos, sob a ótica injusta de uma dita “flexibilização”. Desse modo, o aluno compreende que essa flexibilização traz vantagens para apenas um dos lados – o lado do empregador. O aluno traz à tona tais informações sem se implicar agentivamente, compreendido que a implicação no texto não é uma estratégia coerente com a tipologia textual trabalhada, tendo em vista o caráter objetivo e persuasivo que o texto visa a alcançar, no entanto, não traz outras vozes para fortalecer seu argumento e dar credibilidade ao ponto de vista assumido, ou seja, não dá voz a outros enunciadores, o que pode acarretar, caso persista, certa monofonia em seu discurso, acarretando certo descrédito ao ponto de vista assumido, enfraquecendo o convencimento esperado.

Ao introduzir o segundo parágrafo, o autor, numa tentativa de dar progressão ao texto, inicia dizendo “Atraves do que foi estudado anteriormente”, recorre a elementos não convencionais na escrita de um texto, conforme o que se está a produzir, mas entende dar sequência ao texto, retomando o referente “jornada de trabalho móvel”, compreendido como algo negativo ao trabalhador, o que será justificado na argumentação que segue. Sem se implicar no discurso, por meio de um forma textual impessoal “afirma-se”, o autor diz que a jornada de trabalho móvel é considerada ilegal e justifica tal ilegalidade por meio do operador argumentativo “pois”, que explica o fato de que não ter uma jornada fixa pode prejudicar o trabalhador em sua saúde, estudos e em sua convivência com a família, o que pode gerar desmotivação e diminuição no seu rendimento no local de trabalho. Novamente, vemos uma estratégia argumentativa apontada pelo autor do texto para defender seu ponto de vista. E os elementos “é considerada” e “ilegal” reforçam os valores de verdade impressos no conteúdo temático. O autor dá como certo o caráter “ilegal” da jornada de trabalho móvel, no

entanto, não traz para o texto outras vozes que possam legitimar sua afirmação, o que o faz perder força argumentativa, mas conserva o caráter justificatório de sua proposição.

Continuando seu projeto de dizer, o autor dá prosseguimento, no terceiro parágrafo, a sua argumentação e como estratégia de progressão temática, introduz o parágrafo com o elemento coesivo interparágrafo “ademais”, o que reforça a progressão referencial entre as partes dos textos e, novamente, retoma o referente “jornada de trabalho móvel”, entendido, desde o início do texto, como algo negativo e reforçado tal aspecto, no terceiro parágrafo, como algo que tira o descanso do trabalhador de onze horas que, segundo o próprio autor, trata-se de um benefício previsto pela CLT – informações que parecem ter sido reportadas do repertório particular do aluno e não parafraseadas do conteúdo dos textos motivadores – o que lhe confere certa originalidade. O autor do texto assume tais posições a partir de modalização pragmática, que confere valor de verdade e certeza ao conteúdo daquilo que é enunciado, o que se nota pela expressão “é importante ressaltar”. Novamente, o autor do texto segue argumentando em favor de seu ponto de vista sem mobilizar outras vozes para o interior do texto. Ele o faz, exclusivamente, por meio da voz de autor empírico. Trata-se de uma estratégia argumentativa que, de certa forma, responsabiliza-o propriamente sobre o que é dito, o que, eventualmente, pode não dar respaldo a sua argumentação, visto que em um texto de tipologia argumentativa, espera-se, instaurem-se outras vozes que passam a contribuir no percurso argumentativo, com argumentos e contra-argumentos. Uma tentativa de convocar outras vozes ao texto se dá por meio do trecho “benefício previsto pela CLT”, no entanto, o faz de forma muito tímida, ao introduzir o elemento “CLT” apenas no terceiro parágrafo, sem que lhe seja concedida uma outra voz instaurada no texto, com quem possa dialogar.

Ao concluir seu texto, o autor retoma o referente “proposta de reforma trabalhista”, por meio de uma modalização apreciativa, adjetivando-a de “problemática”, o que afirma o seu posicionamento frente ao tema abordado, fator que justifica sua tese inicial e é defendido por meio dos argumentos postos em cena ao longo dos parágrafos e o faz por meio de uma modalização apreciativa, como dito, que atribui um valor subjetivo e negativo ao elemento do conteúdo temático.

Somente no último parágrafo, como esperado, devido à necessidade de apresentar uma proposta de intervenção, o autor introduz um agente “governo federal”, atribuindo-lhe o dever de apresentar outra proposta que beneficie ambos os lados e como limitação à ação do agente “governo federal”, o autor do texto entende que deva ser uma medida que não cause uma catástrofe na economia brasileira. Em seguida, o autor novamente direciona ao “governo federal”, com a “ajuda dos trabalhadores” a obrigação de aumentar a fiscalização em

empresas para que o problema – “jornada de trabalho móvel” – seja resolvido. Assim, direciona-se a ação de apresentar outra proposta ao governo federal e esse segmento é realizado por meio da modalização pragmática, compreendida como facetas da responsabilidade de um personagem “governo federal” e “trabalhadores”, aos quais são atribuídas as capacidades de ação o poder-fazer, representados textualmente pelas ações de “apresentar outra proposta” e “aumentar a fiscalização”, bem como a modalização deôntica é mobilizada por meio do segmento textual de “aumentar a fiscalização”, compreendido como uma ação obrigatória e cabível ao governo e aos trabalhadores, o que confere seu estatuto também deôntico.

Portanto, ao longo do texto, podemos notar a presença dos quatro tipos de modalizações apresentadas por Bronckart (2012), as quais são mobilizadas, exclusivamente, pela voz do autor empírico, o que, ao nosso ver, dado o caráter argumentativo do gênero textual, confere pouco respaldo argumentativo por parte do texto. No entanto, não se pode negar as marcas da singularidade do autor, sobretudo, por meio das modalizações apreciativas. É válido clarificar, no entanto, que o fato de o autor não trazer para a materialidade de seu texto outras vozes não significa dizer que seu texto não dialoga com outros textos, pelo contrário, existe uma necessária intertextualidade em sentido amplo, ou mesmo interdiscursividade, que marca uma heterogeneidade constitutiva, natural a todos os discursos, conforme já apontamos em capítulos anteriores. Assim, conforme explicita Maingueneau (1976), um discurso não vem ao mundo de modo isolado, mas se constrói a partir de um já-dito em relação ao qual toma posição. No entanto, como visto em capítulos anteriores, a explicitação do repertório sociocultural do aluno, entendido como saberes e conhecimentos de outras áreas cultivados ao longo de sua formação, é fator valorado neste tipo de produção e, aparentemente, o aluno não consegue realizar a atitude de dar voz a outros enunciadores de modo explícito em sua produção.

Vimos, no entanto, uma clara estratégia discursiva de afastamento do próprio texto por meio de formas impessoais, bem como pela instauração de modalizações lógicas, que conferem ao segmento autonomia e distanciamento, caracterizando-se pelo predomínio de discurso teórico ao longo do texto. No que tange à mesmice, vimos como estratégia argumentativa a inclusão de um elemento que não é reportado pelos textos motivadores – jornada de trabalho móvel – o que aponta para os saberes acerca do assunto trazidos pelo autor no momento da produção textual. Além disso, o autor do texto consegue “amarrar” os sentidos de sua produção e de seu ponto de vista, o que não o apresenta de forma dispersa, à deriva, nos termos de Orlandi (1988). Por outro lado, uma necessária contextualização daquilo

que viria a ser tratado não é satisfatoriamente apresentado na introdução, não deixando claro para o leitor os elementos colocados em cena.

Passemos ao texto 2.

Texto 2 – PTI de José (grifos nossos)

A Reforma trabalhista dos direitos dos trabalhadores brasileiro em 2017 foi um projeto de lei (PL) que permite uma flexibilização dos direitos que **podem ser executados** de formas diferentes, ou, isso **seria** a perda de nossas garantias como o salário mínimo a ser pago, o décimo terceiro, feriados, folgas e entre outros muitos direitos? O PL da Reforma trabalhista não mudou nenhuma norma do artigo 7, mas isso não quer dizer que **possa interferir** com a norma de forma **sorrateira** e **maldosa**?

Uma das grandes questões são os terceirizados. Eles são empregados que as empresas contratam para executar tarefas simples em massa, mas com as novas leis **eles podem ser facilmente** descartado já que as empresas **podem contratá-los** por um curto período de tempo e depois demiti-los sem o direito de salário mínimo e decimo terceiro.

Outra questão é o salário mínimo. **Agora você** só é pago pela quantidade de horas e dias que seu patrão mandou **you** trabalhar **devido a sua disponibilidade não ser necessária sempre**. Ele lhe pode chamar na segunda e precisar novamente de usar suas capacidades só na sexta-feira que vem.

Para melhorar a situação o Povo brasileiro **poderia** se reunir em alguma espécie de abaixo assinado ou protestos democraticos para pedir uma revisão dos direitos ao Ministro Geral do trabalho, assim vendo se realmente a PL interfere na norma do artigo 7 explicitamente ou implicitamente.

O texto 2 se localiza claramente na proposta, retomando o referente “reforma trabalhista dos trabalhadores”, classificando-a como projeto de lei (PL), o que demonstra claro diálogo com os textos motivadores. No mais, bem como visto no texto 1, o texto 2 se organiza a partir de quatro parágrafos, cada um dos quais apresenta os direcionamentos discursivos de uma dissertação, compreendidos como: introdução (primeiro parágrafo); desenvolvimento (segundo e terceiro parágrafo) e conclusão (quarto parágrafo). A orientação discursiva do texto é, predominantemente, de discurso teórico, tendo um caso interessante de discurso interativo no terceiro parágrafo, conforme veremos adiante.

A parte introdutória do texto dialoga com a proposta de redação que supõe a seguinte problemática: a reforma trabalhista de 2017 flexibiliza ou retira garantias conquistadas? Motivado por essa questão, assim também o autor do texto lança mão dessa estratégia argumentativa, que supõe uma provocação que, espera-se, seja respondida ao longo do texto, demonstrando seu ponto de vista. Ao apresentar o referente “reforma trabalhista” e sua dúvida característica flexível, o autor a apresenta por meio de modalizações lógicas, marcadas linguisticamente pelas formas “podem ser executados” e “seria”, que atestam aos elementos referentes do conteúdo temático, como sabemos, valor de verdade possível e no

caso certa, como consequência seja da flexibilização – hipótese 1; ou da perda de garantias – hipótese 2. E, em função da atenção do autor do texto aos textos motivadores, na última sentença do parágrafo, o autor introduz o referente artigo 7, no entanto, o faz sem estabelecê-lo em relação à Constituição Federal, conforme texto II da proposta de redação e, ainda nessa sentença, o autor, por meio de modalização pragmática, coloca a reforma trabalhista como agente do conteúdo temático a quem compete a ação de “poder interferir” e, para o autor, essa interferência é compreendida como sendo negativa, o que o faz mobilizar a modalização apreciativa de valor negativo, marcada, linguisticamente, pelos termos “sorradeira” e “maldosa”. Essa modalização apreciativa marcada no parágrafo, fazendo referência negativa a uma possível interferência da reforma trabalhista, retomada como PL, no artigo sétimo da Constituição Brasileira (CB), indicia que o autor do texto parece assumir uma atitude contrária à reforma trabalhista, pois qualquer afronta aos direitos sociais garantidos pela CB poderia ser avaliado negativamente pelo autor, o que demonstra seu posicionamento.

No segundo parágrafo, o autor introduz o elemento “terceirizado”, sem que esse tenha sido diretamente citado no parágrafo anterior. Aparentemente, “a terceirização” é vista como um dos pontos negativos da reforma trabalhista e, para o autor, a terceirização permitiria a perda de certos direitos sociais adquiridos, conforme apresentado no parágrafo da introdução (salário mínimo a ser pago, o décimo terceiro, feriados, folgas e entre outros muitos direitos). Assegurando a ideia de que a reforma traria perda de garantias em vez de flexibilização, o autor por meio de modalização lógica “eles podem ser facilmente descartado”, o que é justificado a partir do elemento de caráter lógico “já que” e seguido da informação de que as empresas podem contratá-los por períodos curtos, ou seja, sem gerar, necessariamente um contrato regular de trabalho. A partir dessa afirmação, o autor se posiciona claramente contra a reforma, compreendendo-a como negativa e tirando direitos, como exposto no parágrafo introdutório, de modo sorradeiro e maldoso. Assim, só no segundo parágrafo do autor parece se posicionar, de fato, sobre o assunto e isso é melhor percebido através das modalizações apreciativas, responsáveis pelo julgamento negativo que o autor empírico faz sobre a reforma trabalhista.

No terceiro parágrafo, o autor introduz o salário mínimo como outro potencial problema referente à reforma trabalhista. É importante chamar atenção nesse parágrafo à força argumentativa que o autor emprega a seu texto, convocando o elemento “você”, bem como o dêitico temporal “agora”, o que, a nosso ver, chama para a trama textual, aproximando a situação negativa da condição de trabalho para a aproximação com o interlocutor do texto, com quem guarda relação de pessoalidade e de contemporaneidade. Esse fator aponta um

segmento de discurso interativo que não é um segmento textual comum à tipologia argumentativa, especialmente, nesse gênero textual, compreendida sua função comunicativa, bem como seu contexto de produção. Tal fato pode indiciar certa dificuldade do autor do texto com a tipologia textual com a qual está lidando, o que não lhe permitiu usar as estratégias textuais de distanciamento para cooperar com sua atitude argumentativa. Novamente, a reforma é apresentada como negativa para o trabalhador, pois esse não tendo um contrato regular de trabalho (devido a sua disponibilidade não ser necessária sempre), ficaria à disposição de seu patrão, quando este entendesse sobre a sua necessidade, acarretando prejuízos e instabilidade financeira ao trabalhador.

Por fim, conforme esperado no gênero textual em questão, no último parágrafo o autor mobiliza o agente “Povo brasileiro” como aquele que poderia agir. O autor mobiliza a modalização pragmática, semiotizada pela forma verbal “poderia se reunir” e, por meio dessa ação, realizar um abaixo-assinado ou protesto e, por meio desses, pedir à autoridade competente uma revisão da PL, confirmando ou não sua interferência no artigo sétimo da CB. Tal ação provocaria a “melhoria da situação”, observada pelo autor como problemática.

Portanto, o texto 2, assim com o texto 1, utiliza-se apenas da voz de autor empírico na formulação de seus argumentos. Por outro lado, mobiliza diversas modalizações, que terminam por avaliar os conteúdos semiotizados, cuja responsabilidade é atribuída, unicamente, ao autor empírico. Esse fator denota a dificuldade dos alunos em trazer outras vozes ao texto, conferindo-lhe a necessária polifonia como estratégia argumentativa. Essa ausência de outras vozes para reforçar o aspecto argumentativo do texto é o que melhor pode caracterizar essas produções nesta primeira etapa. Parece-nos que há certa dificuldade em convocar outros dizeres a fim de ratificar seu ponto de vista. Algo que, eventualmente, precisa ser elucidado no processo de ensino.

Partimos então ao segundo grupo.

8.6.2 Alunos frequentes – Grupo B

O segundo grupo é composto pelos textos de Antônio e de Maria, entendidos como PTI de Antônio e PTI de Maria. Os dois integram o conjunto dos alunos frequentes às aulas, mas com notas atribuídas aos textos menores dentre desse conjunto, conforme já expusemos. Passamos então ao texto 3.

Texto 3 – PTI de Antônio (grifos nossos):

Os trabalhadores tem por garantia, os seus direitos por contribuir com seus serviços à sociedade. E o que garante tais direitos é a CLT (**Consolidação das leis do trabalho**) e a Constituição federal, **mas** com a reforma estabelecida pelo Congresso nacional, instituída em 2017, que visa a reforma trabalhista. Essa ação do governo tem por objetivo flexibilizar ou retirar os direitos dos trabalhadores?

De fato, a reforma não afeta diretamente o que está previsto no artigo 7º da Constituição, que lida com os direitos como 13º salário, férias, FGTS, remuneração, seguro desemprego, assistência médica, etc... mas indiretamente, pois o PL (Projeto de lei), mesmo não mexendo na 7ª Constituição, conseguem criar estratégias para “**diminuir**” os direitos e o acesso dos trabalhadores, e tendo por fim que recorrer à sindicatos para lhe “**suprir**” o que foi tirado “**sutilmente**”.

Por fim, os trabalhadores (**que recebe pouco**) tendem a trabalhar mais. Então **devemos redivicar** os **nossos** direitos que é por lei, com manifestação, protesto de forma lucida e coerente, a fim de conquistar o que **nos** pertence.

O texto 3 se organiza em três parágrafos, organizados discursivamente como introdução (primeiro parágrafo), desenvolvimento (segundo parágrafo) e conclusão (último parágrafo). A produção apresenta, predominantemente, segmentos de discurso teórico. No último parágrafo, talvez por se assemelhar socialmente ao trabalhador de poucas garantias, o autor se implica no seu dizer, por meio de segmento de discurso interativo, sobre o qual falaremos adiante.

De antemão, o autor do texto parece dialogar bastante com os textos motivadores, dos quais extrai informações relevantes ao seu posicionamento. No entanto, o autor o faz por meio de uma voz única, monológica, e não traz ao texto outras vozes como suporte argumentativo a sua posição frente ao tema. O autor mostra por meio de segmentos de discurso teórico aquilo que ele entende por garantias, resultado de sua contribuição, bem como entende que tais garantias são asseguradas pela CLT. Interessante ressaltar que o autor introduz o referente CLT e, em parêntese, como em uma atitude de deixar claro ao destinatário do texto o que a sigla significa, o faz, a fim de tornar mais claro para o destinatário o seu significado. Nos termos de Possenti (2002), o autor parece, aqui, assumir uma postura de distanciamento, considerando o potencial destinatário de seu texto, para o qual entende como conveniente explicitar o significado da sigla. Essa atitude metaenunciativa parece aparecer em outros momentos ao longo do texto.

Ainda no primeiro parágrafo, o autor parece tentar explicitar sua tese, a partir do segmento, “mas com a reforma...”, assim, parece que o raciocínio do autor não é complementado, havendo a quebra do sentido estabelecido pelo operador argumentativo de caráter adversativo, “mas”. Por fim, o parágrafo inicial é concluído com a problematização que é motivada pela proposta que recai sobre a perspectiva de flexibilização ou retirada de direitos dos trabalhadores.

A fim de desenvolver sua tese, que não é claramente apresentada na introdução, baseado, exclusivamente, nos textos motivadores, sem fazer menção aos mesmos ou trazer outras vozes ao texto numa atitude polifônica, o autor argumenta que a reforma não afeta diretamente o que está previsto no artigo sete da Constituição. Para tanto, o autor se utiliza de informações do Texto II, do conjunto de textos motivacionais, utilizando-se do argumento trazido por uma das autoridades reportadas na reportagem, sem mencionar sua referência, ou mesmo atualizá-la por meio de outras fontes possíveis, por meio de uma paráfrase (nos termos de Orlandi (1988), que se diferencia de polissemia), a partir da qual não assume um posicionamento crítico – ou uma atitude polissêmica. No entanto, o autor lança mão de algumas estratégias metaenunciativas (POSSENTI, 2002), que mostram a tentativa do autor em ressignificar os elementos mobilizados na superfície textual, é o que parece tentar fazer ao aspear (pôr entre aspas) as palavras “diminuir”, “suprir” e “sutilmente”, apresentadas como negativas. Possivelmente, o autor teve a tentativa de, realmente, atenuar sua força de expressão, para não tornar flagrante a clara perda de direitos proporcionada pela famigerada reforma trabalhista, ou mesmo atribuir um valor subjetivo aos sentidos desses termos. É válido clarificar que o texto motivacional II afirma que a reforma (projeto de lei) é sutil e maliciosa, ao passo que cria instrumentos para esvaziar o conteúdo dos direitos e inviabilizar o acesso dos trabalhadores. Desse modo, o autor do texto em análise pode ter retomado também esse aspecto negativo, motivo pelo qual o fez pelo processo de aspeamento.

Com base no segundo parágrafo, parece que o autor corrobora o fato de a reforma retirar direitos em vez de flexibilizá-los e seu ponto de vista é totalmente trazido a partir do texto motivacional II, sem que haja referência explícita. Essa não referência explícita pode dar ao texto uma formação discursiva monofônica e apresentar pouca densidade argumentativa, por faltar referências e discursos legitimados sobre o assunto. Além disso, o autor assume uma atitude de parafrasear apenas o texto fonte, sem que lhe atribua um novo sentido, numa atitude polissêmica e, por assim ser, autoral. Para o caso da Redação do Enem, conforme visto em capítulos anteriores, recorrer apenas aos textos motivadores para fundamentar sua tese constitui baixo repertório sociocultural, bem como recorrer apenas aos seus conhecimentos de mundo, configura repertório não legitimado, o que empobrece o caráter argumentativo do texto e, textualmente, pode apresentar o que Bronckart (2012) retoma, a partir de Bakhtin (2003), como sendo uma polifonia implícita.

Tal fenômeno, parece se assemelhar com aquilo que Koch (2016) chama de intertextualidade implícita, visto que, por não citar a fonte, o produtor do texto deixa ao cargo do destinatário do texto, no caso o professor (ou a seus pares no caso de uma regulação entre

pares), reconhecer a fonte de seu dizer que, conforme apontamos, localiza-se em um dos textos motivadores. Desse modo, em geral, tais produções sempre recorrem, como fonte primária, aos textos motivadores, visto que é a partir da proposta de produção que eles irão construir seu discurso. Assim, fazer com que os alunos compreendam os textos motivadores como elementos com os quais dialogar e não apenas retirarem deles seus argumentos é também função do ensino, particularmente desse gênero textual. Trata-se, então, de uma perspectiva crítica em torno daquilo que o texto aponta, compreendendo-o como motivação para o agir na linguagem: “o que não está legal nessa informação?” – conforme veremos como uma das estratégias das aulas, no capítulo seguinte. Com isso, identifica-se o problema, argumenta-se por meio de uma tese e, com isso, propõe-se uma intervenção. No entanto, se tais aspectos fossem simples de serem assimilados por parte dos alunos, teríamos milhares de redação nota mil, por exemplo, o que não é o caso. Por outro lado, como defende Baptista (2005), um posicionamento crítico por parte do aluno e a consequente assunção da autoria em suas produções não se limita ao papel de ensinar apenas do professor, mas compete a todas as práticas sociais em que se insere tal sujeito, bem como as informações reportadas do interdiscurso, que compõe, nos termos de Orlandi (2001), a memória discursiva; ou ainda nos termos de Possenti (2002), a historicidade do discurso.

Ainda no segundo parágrafo, é válido apontar a expressão “de fato”, que confere ao conteúdo temático um valor de certo, atestável, no que diz respeito ao fato de a reforma trabalhista não afetar diretamente os direitos sociais garantidos pelo artigo sétimo da Constituição. Assim, o produtor do texto se mostra totalmente complacente com os conteúdos reportados dos textos motivadores, sem que seja assumido um ponto de vista pessoal. Com isso, a expressão, que materializa uma modalização lógica avalia essa informação como certa, baseada no mundo objetivo do qual pertence o autor empírico.

Ao concluir o texto, no último parágrafo, o autor introduz algo que não foi mencionado diretamente nos parágrafos anteriores – o fato de que os trabalhadores que recebem pouco tendem a trabalhar mais. Nenhum aspecto dessa natureza foi anteriormente explorado, o que aponta para uma informação nova em um parágrafo que, em vez de introduzir, deveria retomar elementos, em síntese, para, enfim, concluir. Supõe-se que essa seja, na interpretação do autor do texto, uma consequência caso a reforma seja aprovada. Ou seja, os trabalhadores – não todos, mas os que recebem pouco – como observado na metaenunciação realizada por meio dos parênteses, serão os mais prejudicados. A metaenunciação citada anteriormente é uma estratégia assumida pelo produtor do texto ao considerar a compreensão de seu potencial destinatário. Trata-se, assim, de uma atitude de

afastamento do próprio texto. Outro aspecto é também trazido pelo texto motivacional III, segundo o qual, os trabalhadores que ganham menos precisariam do apoio dos sindicatos para não saírem perdendo. A impressão que dá é que o produtor do texto 03 em vez de concluir seu texto retomando o que já havia sido apresentado, recorre a novas informações, motivadas, talvez, pelo retorno aos textos motivadores e acrescenta tais informações ao seu texto. Esse fator denota a ausência de um planejamento prévio que pudesse conduzir o seu agir argumentativo.

Por fim, o autor propõe uma solução em que se implica por meio da forma verbal em primeira pessoa do plural, assumindo a condição de trabalhador – assemelhando-se, socialmente a esses. Essa implicatura se dá por meio da forma verbal “devemos reivindicar”, bem como das formas pronominais “nossos” e “nos”, o que nos parece crer que o autor se coloca em relação de familiaridade com esses trabalhadores que teriam seus direitos dirimidos. O autor empírico do texto o faz por meio de um segmento de discurso interativo, em que há a implicação actancial do agente responsável pela enunciação, bem como há uma conjunção das coordenadas temporais dos processos verbalizados, o que se justifica, além do tempo verbal, pelo advérbio “então”, que no texto assume valor pontual de conclusão – tomada de atitude ou necessidade de ação. Assim, a nosso ver, essa modalização pragmática é a mais saliente no decorrer do texto, em que o autor se coloca como agente capaz de agir, por meio do “dever reivindicar” os direitos, resguardados pela lei. Nesse trecho o autor empírico deixa claramente sua marca, o que confere pouca densidade argumentativa na proposta de intervenção, no entanto, é legitimada pela forma assumida pelo agente, qual seja – o próprio agente produtor, materializado linguisticamente pela forma verbal, que aponta para a forma elíptica do sujeito “nós”, ratificada pelas formas pronominais que seguem.

Portanto, o texto 3 também se apresenta de modo monofônico, em que a voz do autor empírico é bastante saliente, em detrimento de outras vozes com quais seria interessante que houvesse um claro diálogo no texto, a fim de denotar força argumentativa, conforme exigência do próprio gênero textual, predominantemente argumentativo, conforme estudado. Quanto às modalizações, parece-nos saliente na superfície textual, basicamente, a modalização pragmática apontada no último parágrafo.

Passamos ao texto 4.

Texto 4 – PTI de Maria (grifos nossos):

De acordo com a CLT Consolidação de leis trabalhistas, o cidadão tem vários direitos e benefícios, porém é importante que a pessoa tenha a carteira

assinada, mais existe casos em que por inegligência o cidadão não tem a carteira assinada, mas se ter em mãos papéis que comprove que trabalha ou trabalhou na empresa, terá os mesmos direitos e benefícios.

Os trabalhadores que são assegurado pela CLT tem como direitos salario familia, uma renda que é dada pelo governo de acordo com a quantidade de filhos, o auxilio doença, quando o trabalhador é incapaz de trabalhar por motivo de doença ou acidente, 13º salário que é entregue no final do ano, também conhecido como gratificação de natal, vale transporte, vale alimentação, abono salarial etc.

O Brasil é **muito bem abordado** pelo fato de ter tantos direitos aos trabalhadores, porém vale lembrar que o Brasil está em crise e a faixa de desemprego está de 12,2%, em janeiro desse ano o indice mostra que cerca de 12,7 milhões de pessoas estão desamparada em relação ao mercado de trabalho, também é **inacreditável** que em pleno século XXI existe pessoas sem carteira assinada como é o caso das empregadas domésticas.

No ano de 2017, houve a reforma trabalhista, **temer** confirma que não vai ter nenhum direito a menos. **Mas** os funcionario que recebem mais terão mais poder do que os funcionario que recebem menos, **isso não é justo, os brasileiros tem que lutar pelos direitos.**

O texto 4 é um clássico exemplo de “tentativas de atitudes autorais”, a fim de dar respaldo à argumentação, mas que, devido a inabilidade de organizar os fatos, as informações e as opiniões acerca de um aspecto (um ponto de vista a guiar seu projeto de dizer), acaba causando grande dispersão ao texto, o que não aponta claramente o ponto de vista assumido pelo autor, nem mesmo os argumentos colocados em defesa desse ponto de vista. O que se observa são informações “jogadas” e “soltas”, que não fazem o destinatário compreender ao certo o ponto de vista que o autor do texto quer defender. Ainda assim, é possível flagrar marcas que denunciam o ponto de vista do autor, mas que ficam pouco salientes, devido a grande dispersão gerada pelas informações mencionadas.

Uma primeira leitura do texto nos permite defender que o autor traz para seu texto informações externas aquelas apontadas pelos textos motivadores. Nesse aspecto, é válido mencionar que o dia da produção textual inicial foi antecedido por motivações referentes ao tema, conforme apontamos em outros momentos. Tivemos o dia da Enquete, que foi antecipada e motivada pela exposição e debate em torno dos temas possíveis e, tendo sido selecionado o tema que motivaria as produções textuais e as aulas, os alunos tiveram uma semana para ler algo a respeito dos direitos trabalhistas, visto que a primeira produção se daria apenas na aula seguinte, conforme previamente indicado. Com base nisso, é de conjecturar que alguns alunos tomaram a iniciativa de ler algo referente ao tema, de modo voluntário. Foi o que acreditamos que aconteceu com o aluno autor do texto 4 – Maria – sobretudo porque a autora traz ao conteúdo temático informações referentes aos direitos trabalhistas resguardados pela CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) e não ao aspecto específico reportado pela proposta de produção, qual seja, a reforma trabalhista. Assim, a autora só apresenta o referente “reforma trabalhista” no último parágrafo. Parece-nos que,

apenas nesse parágrafo, a autora faz algum diálogo com os textos motivadores e ensaia uma espécie de tentativa de diálogo com tais textos, apresentando outras vozes, tais como a voz de personagem, materializada pelo referente “temer” (referência ao ex presidente da República do Brasil, grafado em letra minúscula). No entanto, ao longo dos parágrafos, vários elementos (referentes) são apontados, sem que haja uma necessária relação de progressão temática entre eles, a menos o fato de ser, unicamente, relacionado ao universo do trabalho em si.

Com isso, há, ao longo do texto, uma clara dispersão por parte da autora, o que não confere ao texto um plano coeso que apresente, claramente, seu ponto de vista, seus argumentos e sua proposta de intervenção, o que prejudica a estratégia argumentativa da autora e de seu projeto de dizer. Isso pode ser mais claramente flagrado pela ausência de elementos conectores entre parágrafos (progressão referencial), o que indicia uma relação de independência entre os fatos mencionados, ou ainda uma falta de articulação de suas partes por parte da autora.

Considerando os aspectos de sua organização discursiva, o texto se organiza em quatro parágrafos, no entanto, eles não dão uma ideia clara de começo, meio e fim – nem pelo seu conteúdo temático em si, nem por elementos lexicais que pudessem indicar tais direcionamentos. Discursivamente, predomina no texto o discurso teórico e, nesse aspecto, o texto da autora guarda bastante relação com os demais já analisados, além de que indicia o saber da autora frente à tipologia textual exigida, faltando-lhes elementos linguísticos que possam melhor organizar suas ideias, considerando o aspecto dissertativo e argumentativo do texto em desenvolvimento que, dentre outras funções, visa a expor uma situação-problema, para a qual se estabelece uma tese e argumentos que a sustentem e que sua força persuasiva está relacionada aos argumentos considerados fortes e coerentes.

No primeiro parágrafo, há uma tentativa da autora de dar voz a outros enunciadores, o que é perceptível pela voz de personagem instaurada no texto, através do elemento lexical “de acordo com”, um marcador de escopo de responsabilidade enunciativa, direcionado à CLT. Apesar dos problemas ortográficos, denotamos a tentativa de mobilizar uma voz (a voz da CLT), a qual dá força argumentativa ao texto produzido, bem como metaenunciação seguida pelo significado da sigla, inicialmente grafada. No entanto, essa força argumentativa é quebrada pelas informações que seguem que, ao passo que informam, não apresentam força argumentativa ou, sequer, foram postas com tal intuito, visto que o projeto de dizer e o posicionamento da autora não é claramente exposto nesse parágrafo. Assim, ela expõe informações acerca dos direitos trabalhistas, mas não os coloca a serviço de uma situação-problema a ser apresentada e discutida.

No segundo parágrafo, a autora aponta os direitos sociais abrangidos pela CLT e não faz outra coisa além de expor tais informações, sem articulação alguma a uma possível tese, pois ainda não está claro o posicionamento da autora. Assim, não fica claro a serviço de que tais informações são postas, visto que não há clareza alguma quanto ao ponto de vista e tais informações não são articuladas com elementos argumentativos que viabilizam a argumentação na trama textual. No entanto, compete-nos dizer que, tais informações citadas, relacionam-se ao conteúdo referente ao primeiro parágrafo, na referência a “vários direitos e benefícios” – os quais são citados no parágrafo em questão. Com isso, tais informações nos permitem inferir que a autora tenha certo repertório sociocultural, ou memória discursiva referente ao assunto “direitos trabalhistas”, por outro lado, tais informações não lhe garantem uma boa argumentação, o que justifica que não basta ter as informações sobre algo, faz-se necessário selecioná-las, organizá-las, relacioná-las, hierarquicamente, a serviço do ponto de vista assumido (BRASIL, 2002) – novamente, falta a clareza acerca do ponto de vista a assumir. Assim, municiar os alunos acerca de textos multissemióticos diversos sobre determinado tema é um meio de facilitar o processo de construção do repertório, mas não basta, visto que a consciência crítica do aluno deve ser motivada e trabalhada, a fim de que essa possa se reconhecer dentro de uma atitude autoral, de seleção desses dados para a construção coesa de seu posicionamento dentro do assunto tratado, além de que, tais informações devem servir ao projeto de texto previamente pensado.

Após a exposição dos ditos direitos trabalhistas citados pela autora, o terceiro parágrafo traz outro dado referente ao Brasil. Fica clara a modalização apreciativa que avalia como “muito bem abordado”, a qual entendemos que a aluna quis dizer que o Brasil é muito bem visto devido ao fato de conceder tais direitos sociais ao seu povo, no entanto, a autora relaciona tal informação, avaliada como positiva, com outra de valor negativo, que se refere ao índice de desemprego, bem como é grande o número de pessoa que estaria desamparada pelo regime legal da carteira de trabalho. Observamos que tais dados seriam bons argumentos a serem tomados em favor de algum ponto de vista, no entanto, são dados que se relacionam com o assunto geral – direitos trabalhistas – mas que não servem necessariamente a uma orientação argumentativa, com vistas à resolução de uma problemática social a ser resolvida (conforme preconiza a situação-problema da proposta de produção textual).

Ainda no terceiro parágrafo, a partir do organizador enumerativo aditivo “também”, seguido da modalização deôntica, materializada na expressão “é inacreditável”, o autor empírico do texto manifesta uma avaliação depreciativa do fato de “em pleno século XXI” ainda terem pessoas que não são assistidas pelos direitos trabalhistas, ou seja,

trabalham sem carteira assinada, como é o caso das empregadas domésticas, citadas pela autora. Nesse caso, notamos, claramente, o posicionamento enunciativo da autora, que se apoia nos valores, nas opiniões e nas regras que constituem o mundo social. Assim, entendemos que a autora defende como sendo direito essencial, bem como uma obrigação social que tais trabalhadores também sejam assistidos pelos direitos trabalhistas.

Por fim, no último parágrafo, ao mobilizar a voz de personagem (voz atribuída a Temer), a autora o faz por meio de um segmento misto de discurso teórico e narração a informação nova a qual vai apresentar, acerca da reforma trabalhista, conforme expõe “No ano de 2017, houve a reforma trabalhista, Temer confirma que não vai ter nenhum direito a menos.” Ao passo que aponta a reforma trabalhista autônoma e disjunta, apresenta a voz de personagem conforme segmento de discurso teórico, autônoma e conjunta aos parâmetros físicos da ação verbal. Desse modo, a autora responsabiliza “Temer”, à época, presidente do Brasil, como o responsável pelo dito “não vai ter nenhum direito a menos”. Essa manobra linguística assumida pela autora pode indiciar duas atitudes interessantes que, a nosso ver, revelam seu posicionamento frente ao conteúdo temático, a citar: 1) ela dá voz a outro enunciador, atribuindo-lhe a responsabilidade pelo dito; 2) ela não acredita que a reforma trabalhista não vai tirar direitos, para tanto, convoca outra voz para se responsabilizar por essa informação. Por um lado, pode apontar uma atuação autoral, que lhe garante força argumentativa, por outro pode dar pistas ao seu posicionamento, segundo o qual, a dita reforma poderá retirar direitos.

Antes de concluir o texto, no entanto, a autora lança mão de mais uma informação parafraseada de algum dos textos motivadores, qual seja, “Mas os funcionário que recebem mais terão mais poder do que os funcionário que recebem menos”. A autora, por meio do operador argumentativo adversativo, “mas” parece compreender que esse fato: um funcionário que recebe mais terá mais poder que outro que recebe menos; é algo negativo, que retira garantias e que contradiz a afirmação do então presidente da República. Diante disso, flagramos mais uma atitude de responsabilidade enunciativa da autora e de tomada de decisão, de atitude, ao defender que “isso não é justo”, e que, desse modo “os brasileiros tem que lutar pelos direitos”. Ou seja, novamente por meio de uma modalização deôntica, amparada nos valores do mundo social, a autora julga negativamente a diferença entre trabalhadores e, por meio de modalização pragmática, propõe que os brasileiros lutem pelos seus direitos.

Portanto, percebemos que há uma clara dispersão por parte da autora em seu texto, o que prejudica seu projeto de dizer e, de certo modo, enfraquece a sua argumentação. Sob

esse viés, a autora não assume um ponto de vista claro (uma tese), na qual usaria suas informações a favor de sua defesa. O resultado foi um aglomerado de informações “soltas”, que guardavam em comum o fato de se relacionarem ao assunto “direitos trabalhistas”. Por outro lado, pudemos flagrar algumas atitudes autorais e singulares da autora, que indiciavam seu ponto de vista acerca do tema, bem como sua posição ao lado dos trabalhadores considerados, a seu ver, mais prejudicados e desamparados. Isso reforça que, de maneira mais ou menos saliente, o posicionamento do autor é evidenciado nos textos, no entanto, falta-lhe organização das ideias em torno do ponto de vista assumido, bem como a necessária experiência argumentativa no espaço textual conferido à produção, o que compete à concisão das ideias num espaço máximo de trinta linhas, conferindo-lhe começo, meio e fim.

8.6.3 Alunos infrequentes – Grupo A

Os alunos desse grupo são aqueles apontados como infrequentes. Igualmente como fora feito com aqueles frequentes, consideramos quatro alunos, potenciais produtores dos textos, e também tomamos dois cujas notas atribuídas foram as maiores para esse grupo de alunos especificamente, os quais compõem o grupo A, sendo identificados pelos títulos PTI de Paula e PTI de Rodrigo – nomes fictícios – os quais passamos a transcrevê-los tais como foram redigidos pelos alunos.

Texto 5 – PTI de Paula (grifos nossos):

Na minha opinião a reforma trabalhista ela pode em alguns aspectos ser ruim para os trabalhadores, não todos, mais para aqueles que pra qualquer discussão sobre o trabalho precisa dos sindicatos, porque aqueles que ganham melhores eles podem negociar com os patrões de igual para igual. **É por ai que começa a desigualdade** onde um é melhor que os outros, onde aqueles que ganham melhor tem voz e os que ganham pouco não.

Os trabalhadores quando se junta para fazer greve é porque querem ter o mesmo direitos, e quer ter voz, mais para que eles tenham voz é preciso que os sindicatos entrem nessa. E se não tivesse esses sindicatos trabalhadores não ia ter vez de se pronunciar.

De imediato, conseguimos observar nos textos desse grupo uma massa textual menor (entendida como a extensão do texto), o que pode apontar pouco desenvolvimento dos textos e, assim sendo, de seus argumentos. O caráter embrionário das partes do texto pode fazer com que lhes sejam atribuídos baixo valor persuasivo, visto serem textos argumentativos e, para argumentar, faz-se necessário um jogo discursivo complexo em que são implicados,

além de dados, fatos e opiniões, uma necessária relação entre eles, dando-lhes sentido e orientação, articulando um raciocínio por meio do qual se possa comprovar sua ideia.

O texto 5 recobre a realidade de muitos textos que, assim como ele, apresenta pouco desenvolvimento das ideias colocadas na superfície textual. A começar pela segmentação de parágrafos. Observamos que esse texto é dividido pela autora em apenas dois parágrafos e esse fator já pode prejudicar o plano textual argumentativo como se espera – proposição, desenvolvimento e conclusão. É claro que esses direcionamentos discursivos podem ser identificados no texto sem a marcação de parágrafos, o que pode apontar para um problema da ordem do conhecimento da norma padrão (textual/ortográfico), o que não é objeto central de nossa análise. No entanto, não é isso que observamos com clareza no texto 5. Discursivamente, o texto se organiza, predominantemente, em discurso interativo, em que predomina a voz do autor empírico do texto e as avaliações e julgamentos acerca dos elementos apontados no conteúdo temático provém de suas conjecturas. Esses fatores denotam certo desconhecimento dos saberes necessários para a produção do gênero textual em questão.

No parágrafo primeiro, conforme segmentação da autora, é flagrante a expressão “Na minha opinião”, logo no início do texto. Reconhecemos como uma tarefa argilosa apontar para os alunos que em textos como esses, de natureza argumentativa, eles devem apontar uma opinião clara e objetiva acerca de um tema, no entanto, por exigências do próprio gênero, essas marcas de agentividade, que apontam a implicatura do sujeito autor no texto não são convenientes, pois podem não dar credibilidade ao argumento reportado e, se o fazem, devem articular as ideias de modo a convencer os leitores/destinatários da qualidade de seu argumento. Tal estratégia discursiva de dar uma opinião sem claramente apontar-se como ser que opina é dificilmente compreendida por parte dos alunos, o que os fazem, na maioria das vezes, apresentarem-se na forma de primeira pessoa, o que não confere força argumentativa para esse tipo de gênero textual que, tradicionalmente, evoca outras vozes (outros posicionamentos), a fim de confrontá-los em defesa de um ponto de vista. Assim, dissertar é fazer uma reflexão teórica sobre um assunto e, assim, carece invocar ao texto outras vozes, como respaldo argumentativo. Desse modo, a tarefa de ensino parece um pouco contraditória pois, ao passo que dizemos que o aluno deve assumir um ponto de vista, uma opinião sobre dado tema, ele precisa mobilizar esse ponto de vista de modo a não se implicar no texto, distanciando-se e dando-lhe marcas autônomas, convocando outros enunciadores. Assim, somente ao longo do contato com outros textos de natureza opinativa e argumentativa, o aluno consegue ter a compreensão acerca do apagamento dessas marcas de agentividade, de modo a

não as deixar tão salientes na materialidade do texto, ainda, que elas possam sim fazer parte da explicitação do conteúdo de modo a não prejudicar a argumentação.

No que tange à argumentação da autora, vimos que após a expressão “na minha opinião”, que indicia, claramente, a voz do autor empírico, colocada pela autora no início do texto, ela já responde claramente ao diálogo: “qual a sua opinião em relação à reforma trabalhista?” E, a partir disso, lança mão de seu posicionamento, que entende como negativa, considerando apenas alguns aspectos. Assim, em sua interpretação em relação aos textos motivadores, a autora defende que a reforma não será ruim para todos os trabalhadores, mas apenas para aqueles que precisariam dos sindicatos, ou seja, aqueles que não teriam condições de discutirem questões trabalhistas diretamente com os patrões, conforme fica claro no texto motivador 4. A partir dessa observação, entendida como um problema pela aluna, ela chega a outra posição que indica também o seu posicionamento frente à questão, quando afirma: “É por ai que começa a desigualdade onde um é melhor que os outros, onde aqueles que ganham melhor tem voz e os que ganham pouco não.” Percebamos que, nessa posição, assumida pela autora, ela consegue encontrar um flagrante problema advindo com a reforma trabalhista, que aumenta, claramente, o problema da desigualdade, o que poderia ser melhor desenvolvido pela aluna, em seu projeto de dizer, mas que não foi bem aproveitado em seu texto, que careceu de melhor desenvolvimento dessas ideias, conforme verificamos no parágrafo seguinte, em que a ideia, por mais que seja retomada, não é bem desenvolvida e nem o texto concluído de maneira eficaz, atendendo à proposta de redação, que prevê uma proposta de intervenção, conforme já tratamos.

Assim, no segundo parágrafo, a autora retoma o aspecto do direito à voz para os trabalhadores, no que tange à igualdade de direitos, justificando que é por meio das greves que os trabalhadores ganham “voz” e mantém seus direitos, colocando-se em igualdade com os demais. No entanto, a autora contra-argumenta que tais trabalhadores só conseguem reivindicar seus direitos por conta dos sindicatos, sem os quais não seria possível a mobilização. Por fim, a aluna conclui que se não fossem os sindicatos, os trabalhadores não iriam poder reivindicar melhores condições.

Nesse entendimento, parece que a autora assume uma posição em relação a parte que entende ser negativa da reforma. Reitera que ela é negativa apenas para uma parte desses trabalhadores – os que ganham menos – e compreende ainda que a desigualdade social nasce a partir desse aspecto. Com isso, a autora entende como negativo o fato de os trabalhadores que recebem menos precisarem de uma representação maior – os sindicatos – para poderem lutar na garantia de seus direitos, ou seja, delegar o seu direito de “voz” a um terceiro,

diferentemente, do outro grupo de trabalhadores, que poderiam negociar diretamente com os patrões.

A autora, na construção de seu ponto de vista, dialoga com os textos motivadores e deles traz reflexões de problemáticas que ela mesmo gere a partir de sua leitura e compreensão, apoiada, ainda, em seu conhecimento de mundo. No entanto, no momento de escrever, essas posições não são claramente defendidas e as partes referentes ao desenvolvimento e à conclusão do texto ficam comprometidas, o que não atende, de modo completo, à proposta de produção textual, evidenciando, dentre outros, problemas de ordem enunciativa – a entrada do sujeito no texto e a instauração de diferentes posições enunciativas.

Texto 6 – PTI de Rodrigo (grifos nossos):

De acordo com a mídia, a reforma traz para os brasileiros a probabilidade de trabalho de certa forma escravo, pois, trabalhariam feriados ou até mais tarde e não receberiam por isso.

Os direitos do trabalhador brasileiro estão sendo revigorados **de forma injusta**, de maneira que, apresentada, não mostra a melhoria no ramo do trabalho.

Sendo assim, **os líderes do governo brasileiro**, para agir **de modo justo**, apresentar direitos seguidos do sindicato, que é o apoio ao trabalhador brasileiro, para haver uma concordância entre todos.

O texto 6 é organizado em três parágrafos, conforme divisão feita pelo autor, com suas partes pouco desenvolvidas, o que pode prejudicar o agir argumentativo do autor na proposição de seu ponto de vista, conforme já dissemos anteriormente. Discursivamente, predomina no texto o discurso teórico, em que há autonomia em relação ao agente produtor do texto e conjunção com as coordenadas temporais, concernentes ao mundo do expor.

No primeiro parágrafo, o autor do texto mobiliza a voz de personagem (voz atribuída à mídia), introduzida pelo marcador de escopo de responsabilidade enunciativa “de acordo com”, dirigida à mídia a responsabilidade pelo dito, apresentando como “probabilidade de trabalho escravo” a reforma apresentada aos brasileiros, o que aponta para os saberes que o agente produtor trouxe a partir de seu repertório pessoal, legitimando-o à mídia, a fim de dar-lhe certo respaldo argumentativo, instaurando outra voz ao seu discurso. No entanto, o ponto de vista assumido pelo autor não fica claro no primeiro parágrafo, pois a informação reportada sob a responsabilidade da mídia, não confere um estatuto claro de ponto de vista do autor, que o reporta como um dado a ser desenvolvido e não um ponto a ser defendido. Assim, o autor se situa no tema a ser abordado, mas não apresenta claramente o ponto de vista a ser desenvolvido.

No segundo parágrafo, o autor, por meio de modalização apreciativa, linguisticamente marcada pela expressão “de forma injusta” defende que os direitos dos trabalhadores estão sendo “revigorados” – o que acreditamos que o autor quis dizer “tomados” ou “retirados” – e o faz por meio da voz de autor empírico, avaliando de modo negativo a reforma, compreendendo-a como injusta, a partir de sua compreensão. O autor ainda afirma que ela não apresenta melhoria no que tange ao trabalho. Como podemos verificar, essas ideias não são bem desenvolvidas pelo autor, o que aponta para um repertório limitado, falta de leituras ou mesmo de saberes construídos acerca do tema, compreendido que não é possível se posicionar sobre algo que não se tenha mínimo domínio. Nesse sentido, é necessário reforçar, sem dúvidas, na prática de produção textual, a ideia de interdisciplinaridade, visto que o repertório do aluno não é construído única e exclusivamente no ensino da língua materna, mas, como mesmo verificamos a partir da proposta de produção textual, são saberes construídos ao longo de sua formação, com respeito às várias áreas do ensino, cabendo ao ensino de línguas, muitas vezes, trabalhar os aspectos de textualização, necessários à argumentação.

No último parágrafo, o texto é concluído atendendo à exigência da proposta de produção e, por meio de modalização pragmática, o autor dirige a responsabilidade do agir sobre os líderes do governo, compreendendo-os como responsáveis pela ação a ser efetivada. Assim, o autor compreende que a ação por eles impetrada deve se dar de modo justo (a despeito da reforma, compreendida como injusta) e observando os pontos colocados pelos sindicatos, os quais o autor entende como sendo o apoio aos trabalhadores. A partir dessa compreensão, e da intervenção justa colocada pelos líderes do governo, o autor acredita que possa haver uma concordância de todos, o que é compreendido como a finalidade última da ação interventiva por parte de líderes governamentais.

Novamente, vemos um texto que apresenta de modo tímido seu ponto de vista acerca do tema. Não se pode negar que há um ponto de vista em torno do tema trabalhado, no entanto, esse ponto de vista não é claramente defendido, exatamente porque parece faltar repertório suficiente para desenvolver as ideias apresentadas. Por outro lado, como vimos no texto 4, uma grande detenção de informações também não garante a manutenção da argumentação e, caso não sejam organizadas, pode gerar dispersão do texto, prejudicando o projeto de dizer. Isso reforça que não basta um conhecimento sobre as normas gramaticais da língua para se ter um texto autoral nos termos que o compreendemos sob o viés da clareza, objetividade e organização; também não é necessário apenas ter informações referentes ao tema, mas é preciso ter clareza sobre o ponto de vista a assumir e sobre os argumentos que

possam garantir a defesa desse ponto de vista, ou seja, esses aspectos dizem respeito ao plano textual, ao projeto de texto para que, a partir disso, seja possível o agir argumentativo instaurado nesse tipo de texto.

Por fim, é possível identificar no texto 6 algumas atitudes que indicariam sua atitude autoral frente ao texto produzido, como dar voz a outros enunciadores, por exemplo (conforme flagrado na introdução, por exemplo), bem como a predominância de discurso teórico na construção textual – o que lhe confere certo saber sobre o gênero textual, no entanto, seu potencial argumentativo fica estagnado a partir de dados colocados, mas não devidamente articulados, problematizados e desenvolvidos. Temos, assim, um texto com três partes pouco desenvolvidas (embrionárias), o que não lhe confere força argumentativa.

8.6.4 Alunos infrequentes – Grupo B

Esse grupo compreende aquele de alunos infrequentes que tiveram notas atribuídas aos seus textos como as mais baixas desse conjunto. Reiteramos que, como já vimos, as notas atribuídas aos textos levam em consideração aspectos avaliativos das competências do Enem, assim, o texto do aluno pode se apresentar melhor ou pior em relação a algum aspecto ao longo das produções textuais, quando vistos particularmente cada um dos aspectos. Os textos que compõem esse grupo são a PTI de Carlos e a PTI de Luísa. Passemos à análise.

Texto 7 – PTI de Carlos (grifos nossos):

Os direitos trabalhadores **são injustos, por que** os que ganham mais, tem mais direitos que os que tem salarios com valores menores os que tem salarios maior tem mais poder de negociar de ingual para ingual com os patrões, ja os que ganham menos precisaria de ajuda para não sairem perdendo

A reforma trabalhista permitirar que direitos tenham mecanismos diferentes para serem execidos

Os funcionarios com salarios maiores tem mais liberdade que nesse caso não estende aos que tem salarios menores como bancos de horas, intervalos, participações de lucros e outros pontos; **tambem e injusto** porque os que ganham muito trabalham muito pouco diferente do que tem um salario baixo e trabalha muito mais que os outros.

Em relação ao texto 7, ele é organizado a partir de três parágrafos, com visível pouco desenvolvimento do segundo parágrafo. Organiza-se, discursivamente, em discurso teórico, no entanto, não mobiliza outras vozes enunciativas para responsabilizarem-se sobre o conteúdo temático, dando ao texto um caráter monofônico, de pouco respaldo argumentativo.

No primeiro parágrafo, o autor apresenta já a sua opinião, seu ponto de vista, segundo o qual os direitos dos trabalhadores são injustos. Ele o faz por meio da mobilização da modalização deôntica, pois a avaliação a respeito do conteúdo temático é feita com base nos valores do mundo social, do qual faz parte o autor empírico e tal situação – uns trabalhadores ganharem mais que outros, endossado pelo fato de uns terem poder de negociar e outros não – é visto de um ponto de vista injusto, conforme defende o próprio autor do texto. A nosso ver, pelo que podemos notar, o autor deve se referir à reforma trabalhista e não aos direitos em si. Essa falta de compreensão, que inclusive pode representar certo desconhecimento por parte do produtor do texto, prejudica seu agir argumentativo na produção, no entanto, deixa claro seu posicionamento contrário ao fato de uns poderem reivindicar seus direitos e outros não, o que avalia como injusto.

O segundo parágrafo do texto é composto, unicamente, por uma frase de valor declarativo, sem que nenhuma relação de oposição, concessão, condição, adversidade, dentre outros valores (textualmente marcados por operadores argumentativos por exemplo), possa ser estabelecida. Assim, a frase é colocada de forma “solta” sem articulação com outras partes do texto, o que demonstra fraqueza argumentativa e ausência de elementos articuladores. No mais, o referido parágrafo é todo construído com base nas informações trazidas pelo texto motivador 1, fazendo referência direta ao último parágrafo do texto motivador em questão, que traz a seguinte afirmação: *“O que a reforma permitirá é que – mediante acordos com o sindicato, que mediante acordos individuais para algumas matérias – direitos tenham mecanismos diferentes para serem exercidos”, explica.*” O trecho em questão reporta a fala de um especialista que comenta sobre a reforma trabalhista e, segundo o especialista, ela flexibilizará direitos. Desse modo, o aluno parafraseia a informação contida no texto, sem fazer as devidas referências, apropriando-se do discurso de outro e sem assumir diante desse uma postura polissêmica, que o fizesse refletir sobre outras possibilidades.

No que concerne ao último parágrafo, o aluno dialoga com o texto motivacional 4, utilizando-se de suas informações para justificar a proposição que ele entende como sendo injusta por parte da reforma trabalhista. Assim, cita o fato de que funcionários com salários maiores teriam mais “liberdade”. Essa “liberdade”, citada pelo produtor do texto, pode estar relacionada aos direitos e vantagens reservadas apenas a essa casta de trabalhadores (que têm os maiores salários). Tais vantagens são expressas na continuidade do texto, as quais são reportadas do texto motivador 4. Essa liberdade, apontada pelo aluno, está, ainda, relacionada ao poder de negociação atribuído a esse grupo seletivo de trabalhadores, que passariam a negociar alguns direitos tais como padrões de jornada, banco de horas, participação de lucros

etc. No entanto, Carlos, ao produzir seu texto, recorre as informações dos textos motivadores sem assumir, diante deles, uma postura crítica que possa lhe despertar novos entendimentos sobre o assunto, fazendo que esse permanecesse apenas no nível da paráfrase ou de mera cópia de informações, o que não faz desenvolver o seu agir argumentativo no texto, atribuindo-lhe certa autoria.

No entanto, ao reforçar sua compreensão que entende como injusta a reforma trabalhista, ao concluir o texto, Carlos reafirma tal caráter injusto e o justifica trazendo uma informação reportada do senso comum, compreendida como clichê, nos termos de Possenti (2002). Para Carlos, a proposta de reforma é injusta porque os que ganham muito trabalham muito pouco, diferente daqueles que têm um salário baixo, que terminam por trabalhar muito mais que os demais. Essa afirmação do autor é apoiada no seu repertório pessoal e espelha seu conhecimento de mundo, bem como das relações de trabalho no contexto social brasileiro que, segundo a fala do próprio aluno, aqueles que mais trabalham são os que recebem menos. No entanto, esse saber não está fundamentado empiricamente em nenhum fato que possa atribuir-lhe força argumentativa, mas, válida sua posição, segundo a qual, a reforma trabalhista é injusta.

Portanto, o texto de Carlos, assim como outros que foram apresentados até aqui mostram indícios de posicionamento frente ao assunto tratado, no entanto, o agir argumentativo é prejudicado pela inabilidade de articular as ideias, os fatos e as várias opiniões em torno do tema. Claramente, o texto de Carlos não relaciona outras vozes de modo explícito para acentuar seu caráter argumentativo e, pela pouca apropriação em torno da tarefa de produção textual, o aluno se vê forçado a recorrer única e exclusivamente aos textos motivadores, no entanto, de modo apenas a parafraseá-los ou mesmo retirando-lhe partes, o que desabilita seu processo criativo e autoral.

Texto 8 – PTI de Luísa (grifos nossos):

No Brasil a economia **tem sido muito baixar** e trabalhadores **sofrem** com isso eles precisam de emprego e não conseguem por falta de direito.

Hoje muitos vão a procurar de emprego e são contrados, e outros não são eles que não querem trabalhar mais sim as economias gastas de não ter um bom emprego as condições como está no brasil de trabalho **é muito difícil** de se arranja um bom emprego para quem desejar entra no mercado de trabalho muitas pessoas dependem disso para ganhar seu salário algumas outras fazem seu próprio negócio e ganham um bom lucro com isso **funcionários com salários altos também tem poder pra ficar igual com igual com seus patrões** por que eles acham uma forma de trabalhar, sem serem empregados para poder ter seu negócio.

A reforma hoje permite negociação de funcionários com nível superior com salário maior dos que os benefícios maximos estabelecem padrões com lucros e pontos.

Concluo que não é muito fácil para esses trabalhadores terem seu direito de ter seu próprio emprego **não está fácil hoje pra poder ter um emprego ideal.**

Visto de um aspecto geral, com base na materialidade textual, o texto 8 não apresenta as divisões de parágrafos conforme recomenda a norma ortográfica, com espaçamento inicial para cada parágrafo, no entanto, tais divisões, conforme o entendimento da autora, foram possíveis de serem identificadas ainda que sem a marca prototípica dessa indicação de parágrafo. Assim, a autora parece querer organizar seu texto em quatro parágrafos, tendo, claramente, um maior desenvolvimento do segundo parágrafo e pouquíssimo desenvolvimento dos demais parágrafos, o que eventualmente pode prejudicar o processo discursivo e seu agir argumentativo na produção textual.

Discursivamente, o texto parece se situar no mundo do expor, no entanto, ora se mostra autônomo, ora se mostra implicado nos parâmetros actanciais da ação verbal, no entanto, com claras marcas de conjunção com as coordenadas temporais dos processos que são, assim, verbalizados. Dessa forma, parece apresentar um misto de discurso interativo e discurso teórico, que, se não bem dosado, pode prejudicar na condução do agir argumentativo.

No primeiro parágrafo, já podemos notar alguns problemas de escrita que podem prejudicar o ponto de vista assumido, não atingindo o leitor com clareza. Assim, a autora parece apresentar sua tese, segundo a qual, a economia baixa pode acarretar prejuízos trabalhistas aos trabalhadores, no que tange a seus direitos. No entanto, não é claro o ponto de vista assumido pela autora, o que não nos permite dizer se a economia está ruim para o povo ou para o Brasil em si. No entanto, essa ideia fica mais clara no segundo parágrafo, embora a argumentação não se dê de forma satisfatória devido aos problemas de construções sintáticas e deriva no pensamento da autora, o que denota dispersão ao texto e obscurece seu ponto de vista.

No segundo parágrafo, a autora argumenta sobre a dificuldade de se encontrar emprego no Brasil e justifica que essa dificuldade não decorre da escolha do trabalhador por querer, mas é decorrente das condições de trabalho. De modo não articulado e também pouco claro, na mesma sequência de ideias, a autora justifica que por não conseguirem entrar no mercado de trabalho, alguns trabalhadores montam seu próprio negócio, o que os faz obterem bons lucros. No entanto, esse raciocínio é completado com a informação reportada de um dos textos motivadores, sobre a vantagem que os trabalhadores que recebem mais têm em relação aos que recebem menos. Com isso, a não articulação das ideias e a referência a informações reportadas do texto motivador sem ligação com seu argumento, prejudica o seu agir e confere “vagueza” ao seu processo argumentativo. Não é possível nesse trecho sequer identificar

modalizações que possam conferir o posicionamento da autora do texto, ou seja, seu projeto de dizer é prejudicado pela falta de clareza nas relações estabelecidas, denotando problemas de ordem enunciativa, linguística, textual e ortográfica, que inviabilizam a defesa de seu ponto de vista.

De acordo com nosso entendimento, com base no texto 8, a autora tenta estabelecer uma relação entre o trabalhador que não consegue se inserir no mercado de trabalho e, assim, passa a ser dono do próprio negócio, “ganhando bons lucros”; e aquele trabalhador que tem poder de negociação junto a seus patrões, pois recebem melhores salários. No entanto, as relações estabelecidas pela autora no texto, bem como seu diálogo com os textos motivadores não ficam claros e devidamente articulados, o que prejudica sua argumentação e provoca dificuldade em torno do seu ponto de vista.

O terceiro parágrafo é totalmente construído a partir de um dos textos motivadores. No entanto, sua construção é também difusa e desconexa, consoante uma ideia vaga e solta que, em nada, contribui com sua argumentação. Entendemos, desse modo, que a autora parece ter uma ideia a defender, relacionando a crise financeira do país, a perda de garantias trabalhistas e o consequente aumento de trabalhadores informais - que são basicamente formados por pessoas que perderam seu emprego e não conseguiram se reinserir no mercado formal – entretanto, a autora não consegue organizar suas ideias em torno do seu ponto de vista, o que pode ser motivado por vários fatores que incluem, sobretudo, as capacidades linguístico-discursivas necessárias para a produção textual.

No último parágrafo, a autora indicia sua conclusão por meio da forma verbal “concluo”, implicando-se no texto actancialmente, por meio da forma verbal em primeira pessoa, bem como apresentando as coordenadas temporais da ação verbal de modo conjunto, caracterizando, discursivamente, um expor implicado – discurso interativo – segmento que não caracteriza textualmente o gênero textual em análise. No mais, no que compete aos direcionamentos para agir discursivamente no texto, conforme aponta a proposta de produção, a autora não apresenta uma intervenção relacionada ao tema abordado ou em relação a tese defendida e devidamente argumentada, aponta apenas uma conclusão relacionada ao entendimento que, segundo ela, não é fácil para os trabalhadores terem um emprego ideal. Assim, a autora conclui sua exposição, mas não se posiciona claramente sobre o tema abordado e sobre o ponto de vista a assumir/assumido.

Portanto, o texto 8, do ponto de vista argumentativo, não mostra um claro percurso, que acaba sendo inviabilizado pela ausência de um ponto de vista claro sobre o tema abordado e pouca articulação das ideias trazidas. Assim, o texto se apresenta de forma vaga e,

novamente, a falta de uma posição frente ao tema proposto e a consequente ausência de argumentos, previamente selecionados para darem conta da sustentação da tese do texto, prejudica o agir argumentativo da aluna e conduz a uma deriva de posições, com dados soltos e vagos, sem que haja a devida articulação.

8.6.5 Em síntese: o que dizem as PTI dos alunos?

A fim de provocarmos tal reflexão neste ponto de nossa contribuição, gostaríamos de esclarecer o caminho que pretendemos traçar nesse subcapítulo. Os textos produzidos pelos alunos são resultados de processos complexos que envolvem o ensino e a aprendizagem de língua materna, bem como o repertório pessoal e saberes mobilizados que são singulares a cada aluno e dizem respeito a seu processo de constituição de sujeito. Nos aspectos evidenciados neste capítulo, alguns elementos deram pistas contextuais da prática de produção textual dos alunos, desse modo, pretendemos, nesta síntese, relacionar algumas informações obtidas por ocasião do QP1 e aquilo que pudemos evidenciar quando da análise dos textos apresentados acima. Nesse sentido, inicialmente, trataremos de algumas relações colocadas como dificuldades pelos alunos diante da prática de produção textual, em uma análise global do texto, relacionando-as às perguntas e respostas do QP1, para que, em seguida, possamos fazer uma síntese voltada para a coerência pragmática estabelecida nos textos, analisada a partir dos mecanismos enunciativos e sua relação com a assunção ou não da autoria, com o posicionamento, e com o ponto de vista assumido nos textos, a fim de que possamos compreender como se manifestou o agir argumentativo dos alunos em suas produções iniciais.

No que compete à tipologia textual, os alunos parecem diferenciá-lo bem de uma tipologia predominantemente narrativa, por exemplo, mas as poucas leituras e pouca habilidade na organização e articulação dos argumentos eram claros impedimentos no desenvolvimento da atividade (dificuldades textuais e linguísticas), o que causava, muitas vezes, o excesso de informações não articuladas em defesa de um ponto de vista (texto 4) ou clara falta de repertório acerca do assunto (texto 7 e 8), com dispersão do ponto de vista a assumir e do posicionamento a tomar frente à proposta solicitada. O pouco repertório sobre o assunto, ou mesmo de atitudes a serem assumidas diante da prática de produção textual, conduz os alunos, muitas vezes, a reproduzir frases retiradas dos textos motivadores e colocadas no texto apenas como que para responder à solicitação da tarefa de produzir um texto (Texto 7), ou mesmo seu posicionamento é assumido de modo pontual, sem que haja

maior desenvolvimento da defesa deste, que se daria por meio dos argumentos postos a seu favor (Texto 5).

Por assim ser, ainda é muito frequente e usual por parte dos alunos a tarefa de produzir textos narrativos, ou mesmo copiar, transcrever informações, sem que seja solicitado o desenvolvimento do ponto de vista crítico por parte do texto produzido, o que aponta a dificuldade de desenvolver um texto argumentativo, em que sua opinião deva se manifestar de maneira contundente e devidamente respaldada por argumentos, reportados de outras vozes colocadas a serviço da argumentação, que lhe atribua força persuasiva. Assim, os alunos precisam ser motivados a olhar mais criticamente para os textos e para as informações, a fim de retirar-lhes sentidos outros, assumindo um posicionamento polissêmico em relação a um texto e não meramente parafraseado ou tendo suas partes construídas de modo desconexo (Textos 7 e 8).

Ainda no que tange à tipologia argumentativa, o aluno com pouca habilidade na produção de textos dessa natureza termina por se posicionar de modo mais implicado em sua produção, atribuindo-lhe marcas pessoais, algo bastante compreensivo visto que a tarefa de produção exige que se assuma um ponto de vista pessoal sobre o tema abordado (BRASIL, 2002), assim, tais marcas pessoais de implicatura no texto não seriam algo, por si, reprováveis, visto que a produção emana dele enquanto produtor, mas, por outro lado, revela a falta de habilidade com as diversas formas de dizer disponíveis na língua e com a necessária objetividade que deve ser dada a esse tipo de texto, tornando-o o mais impessoal possível, como uma possível estratégia argumentativa de distanciamento do texto e instauração de outras vozes, investindo, como falamos acima, em uma linguagem institucionalizada.

Nesse aspecto, pudemos flagrar alguns deslizos dessa natureza, sobretudo nos textos dos alunos infrequentes, mas não apenas. Essas questões, ora de implicatura do agente produtor (“na minha opinião”, “concluo”, “nossos”, “nos”), ora de conjunção com os parâmetros físicos da ação (“aqui”, “hoje”, “na segunda”, “só na sexta que vem”), bem como elementos que indiciam um coenunciador com quem parece interagir no momento da produção (“seu”, “sua”, “você”), são mobilizados em segmentos textuais, construídos, discursivamente, em discurso interativo, em meio a segmentos de discurso teórico, característico desse gênero textual. Assim, nessas posições assumidas pelo agente produtor, parece que ele não consegue efetuar um necessário afastamento/ distanciamento de seu texto, assumindo uma atitude autoral nos termos a que nos reportamos, aqui, para a especificidade desse gênero textual. Ainda que tais marcas linguísticas indiquem um destinatário com quem o

produtor do texto interage, denotando, assim, o aspecto dialógico do texto, a materialidade linguística provoca certa informalidade que não condiz com o aspecto formal exigido na PPT.

No que tange à estruturação dos parágrafos, pudemos notar que há, em todos os textos, uma indicação clássica de parágrafos (pequeno espaçamento em branco), com exceção do texto 8 – PTI de Luísa – que em vez do espaçamento tradicional, a autora desconsiderou essa norma, no entanto, a disposição textual dava indícios de fim e início de outro parágrafo, ainda que esses segmentos textuais não estejam suficientemente desenvolvidos no que toca à argumentação. Assim, em geral, os textos apresentavam entre 3 e 4 parágrafos, com exceção de um texto (texto 5), que possui 2 parágrafos apenas.

No entanto, observamos claramente que a estrutura do texto dissertativo, qual seja, proposição, desenvolvimento e conclusão, fica mais claramente observada nos textos de 1 a 4, com certa ressalva em relação ao texto 4, visto que, em vez de trazer uma ideia de conclusão ao seu texto, acaba trazendo novas informações, não dando indicações textuais claras de conclusão. Nos demais (textos do 5 ao 8), conforme pudemos notar, há certa dispersão dessas partes do texto, o que não permite um claro posicionamento do autor frente ao tema discutido, no que compete ao desenvolvimento dos argumentos em defesa do ponto de vista assumido.

Nesse tocante, referimo-nos novamente ao QP1, segundo o qual, para a grande maioria dos alunos é mais fácil contar uma história do que defender um ponto de vista sobre algo. Essa dificuldade é perceptível a partir da “vaguidão” apontada nos textos, sobretudo aqueles relacionados aos alunos infrequentes (textos 5, 6, 7 e 8), no que diz respeito à clareza do ponto de vista assumido e dos argumentos colocados a fim de defender tal posição. Tal falta de estratégia argumentativa, provocou esvaziamento e dispersão em parte dos textos, ou seja, ainda que o aluno assumisse uma ideia, ela não era coerentemente defendida ao longo da produção e, muitas vezes, as informações colocadas não pareciam estar a serviço de uma estratégia argumentativa, conforme um projeto de dizer.

Algumas dessas dificuldades, já reportadas aqui, e observadas nas PTI, ratificam várias informações apontadas pelos alunos no QP1, conforme ilustramos. Isso se materializa, particularmente, quando grande parte dos alunos apontam a Prova de Redação do Enem e a Prova de Matemática e suas Tecnologias como aquelas que lhes causam maior medo, angústia ou preocupação. No que compete à Prova de Matemática e suas Tecnologias, é comum ouvirmos rumores dos alunos quanto às suas dificuldades, considerados ainda os aspectos abstratos dos números e as complexas operações matemáticas. Por outro lado, quanto à Redação, é de se questionar o que faz com que o aluno tenha tanto medo de usar sua própria

língua materna e qual o papel da escola frente a essa questão. Nesse aspecto, cabe invocar a forma como a língua muitas vezes é tratada no ambiente escolar, dando ênfase, sobretudo, ao seu aspecto normativo e tradicional e desconsiderando reflexões acerca de seus usos (cf. capítulo 4). Nesse aspecto, reforça-se a complexidade da prática de produção textual, sobretudo no que tange ao seu aspecto criativo, conforme respondeu um dos alunos ao QP1 ao ser questionado sobre o que ele julgava mais fácil, contar uma história ou defender um ponto de vista – “*Contar uma história, porque você já conheceu a história, diferente do ponto de vista que você tem que criar.*” Ou seja, ainda que seja a resposta de um aluno, ela pode refletir a de muitos outros diante da proposta de assumir um ponto de vista frente a uma situação-problema.

Ainda sobre tais dificuldades, vários foram os pontos que os alunos mencionaram como dificultoso diante da prática de produção textual e, por extensão, da Prova de Redação do Enem, no entanto, é destaque, para a maioria dos alunos, o fato de não saber desenvolver o tema proposto. Esse ponto é direcionado seja aos saberes textuais e discursivos em torno da produção de um texto, seja em relação à temática abordada na produção. Isso foi visível nas produções textuais, ou seja, os alunos acabam encontrando dificuldade em progredir com o texto, em desenvolvê-lo, decerto, falta-lhes saberes tanto linguísticos como socioculturais, o que aponta para a urgência de práticas interdisciplinares, ou nos termos da BNCC, práticas intercomponentes, bem como o desenvolvimento maior das práticas discursivas que vão para além dos muros da escola. Assim, não é um problema apenas de uso formal da língua, mas recai na própria constituição de sujeito, devidamente situado nas mais diversas práticas sociais.

Ao continuarmos relacionado as respostas do QP1 aos textos iniciais produzidos pelos alunos, de forma bastante contundente, ao enumerar as maiores dificuldades que os alunos enfrentam diante da prática de produção textual, os discentes elencaram questões que foram bastante flagrantes nas produções acima analisadas, sendo quatro as principais mencionadas: 1) busca de argumentos para defender um ponto de vista; 2) defesa de um ponto de vista; 3) sintaxe (organização das frases, orações, períodos, estruturação dos parágrafos) e; 4) ortografia. Tais dificuldades apontadas pelos alunos (de ordem enunciativa, procedimental, textual, linguística e ortográfica) são reveladas nos textos analisados e isso demonstra, de certa forma, a consciência do aluno diante dessas questões.

Sobre o primeiro ponto, podemos citar, particularmente, os textos 5, 6, 7 e 8, cujo desenvolvimento das ideias e clareza sobre o ponto de vista a assumir são prejudicados pela falta de repertório referente ao tema, o que os fazem recorrer, muitas vezes, às informações

trazidas pelos textos motivadores. Essa busca de argumentos, de repertório, acaba prejudicando também o ponto 2, cuja defesa do ponto de vista fica prejudicada, não se apresentando de forma clara e coerente ao leitor do texto e os mesmos textos mencionados se apresentam como potenciais exemplos, juntamente ao texto 4, que devido à dispersão das ideias, não conseguiu dar certa clareza ao ponto de vista defendido, apesar de indiciar certo posicionamento, bem como trazer ao texto informações referentes aos direitos trabalhistas.

No que se refere ao ponto 3, todos os textos podem ser pegues como exemplos em alguma de suas partes, com ênfase maior aos textos 7 e 8, e os problemas advindos da sintaxe, ou seja, organização dos elementos textuais, prejudicam as potenciais atitudes argumentativas que intentam conferir clareza, objetividade e coerência com aquilo que é exposto.

No mais, em relação ao ponto 4, os problemas de ortografia que, assim como os de sintaxe, podem ser percebidos ao longo dos oito textos, de modo mais constante em uns que em outros. Tais equívocos de escrita são notórios desde a falta de acentuação gráfica em algumas palavras (*“midia”, “lideres”, “domesticas”, “salarios”*) - o que atinge tanto os textos de alunos frequentes, quanto aqueles de alunos infrequentes - até a supressão ou inclusão de letras, motivadas pela influência fonética (*“ingual”, “mais”* – quando deveria ser *“mas”, “reidivicar”, “execidos”, “pra”*).

Em relação aos mecanismos enunciativos, reforçamos o fato de esses estarem relacionados à coerência pragmática do texto e ao posicionamento enunciativo. Assim, a orquestração das vozes e a mobilização das modalizações nos textos, conferem-lhes, de certa forma, atitudes autorais na produção textuais, que concebem atitudes polifônicas e metaenunciativas, imprimindo, mesmo sem desconfigurar a característica discursiva do gênero textual, marcas de singularidade e de personalidade, flagradas a partir dos discursos de outros reportados ao texto e pelos julgamentos e avaliações de algum aspecto do conteúdo temático que podem ser traduzidos por marcas linguísticas. Elas, de forma mais ou menos explícitas, revelam o posicionamento do autor do texto, instância que está na origem do processo de produção textual, do qual emanam todas as estratégias linguísticas e discursivas em torno do texto. Competiu-nos, então, compreender como elas se manifestaram na materialidade textual dos oito textos apresentados.

Desse modo, com base nas fontes das dificuldades apontadas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), observamos com certa particularidade aquelas de ordem enunciativa que, conforme os autores, diz respeito ao modo como o aluno leva em conta e implica o outro, a indexação adequada das diferentes instâncias enunciativas, bem com a gestão dialógica e polifônica do texto e que, por assim serem, estão mais relacionadas à construção da autoria

nos textos e assumem, assim, certa relevância para nós. Essa reflexão, feita a partir dos textos dos alunos apontados acima, fez-nos refletir sobre a dificuldade apresentada pelos alunos de produzir enunciados que correspondem ao cânone discursivo de referência, em especial, dos textos avaliados com nota máxima no certame, bem com a necessidade de construção da argumentação que se dá, sobretudo, a partir da polifonia explícita, que fortalece o poder persuasivo do percurso argumentativo instaurado em textos dissertativo-argumentativos, conforme os propostos.

No capítulo seguinte, discutiremos acerca dos dados de desenlace.

9 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DE DESENLACE: O CENÁRIO DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Do ponto de vista social, a escrita permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Mesmo que os alunos não almejem ou não se tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que se saibam escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho. (DOLZ, 2014, p. 11).

Tendo em vista os aspectos relacionados ao ensino, bem como as obrigações as quais estamos submetidos como professores, sobretudo no contexto de docentes de língua portuguesa do ensino médio, precisamente, do terceiro ano do ensino médio, conforme já apontado em inúmeros momentos desta contribuição, o aspecto que se refere ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é muito forte e de bastante influência no ensino brasileiro, tal como o é seu impacto social, sobretudo no que tange aos programas de acesso ao nível superior, consoante já tratamos ao longo dos capítulos. No âmbito do ensino de língua portuguesa, as exigências das escolas se centram, particularmente, sobre a Redação do Enem.

Tendo em vista essa questão, sem querê-la desprezá-la, bem como compreendendo sua emergência, propusemos, como dito, uma SD para o ensino do gênero textual Redação do Enem, ao passo que tais textos gerados, por outro lado, serviriam como *corpus* à nossa análise científica em torno dos mecanismos enunciativos. O ponto principal da Redação do Enem, a nosso ver, situa-se no fato de tentar chamar a atenção do aluno ao papel opinativo que ele assume na sociedade, desse modo, cumpre fazê-lo compreender-se como alguém que tem uma opinião, que assume uma posição frente a um problema de ordem social e, a partir da identificação desse problema, alguém que se posiciona, propondo uma intervenção.

Ao termos essa compreensão em torno da produção escrita do Enem, tínhamos a missão de despertar o aluno para assumir uma posição, ter voz, assumir-se como aquele que vê de forma crítica uma informação e passa a, por meio da linguagem, agir com o intuito de solucioná-la. Conjecturamos que, àquela altura do ensino, ao longo de uma SD, não tínhamos o intuito de sanar tantos problemas textuais que poderíamos encontrar em torno do processo de escrita e que apontam para as competências gramatical, textual e interativa reportadas nos PCNEM+, dois quais já falamos (cf. capítulo 4) e que abrangem àquelas também representadas nas competências avaliativas do Enem (cf. capítulo 6), mas entendíamos como necessário e urgente aos alunos fazê-los compreender que são pessoas que possuem uma

opinião e que essa, como uma tese a ser defendida, deve ser bastante respaldada por argumentos convincentes, amparados em fontes socialmente respaldadas.

Cientes dessas questões e também conscientes do processo complexo de ensino, propusemos a produção textual inicial (PTI), que como todas as informações contextuais e preliminares já apontadas, apresentou-nos as primeiras representações de nossos alunos quanto à atividade de produção textual proposta, conforme orientações que se baseiam nas diretrizes do Enem. Assim, caberia o questionamento: como agem discursivamente os alunos a partir de uma proposta de Redação modelo Enem? Então, na qualidade de pesquisadores, nossa análise dos textos se voltou para os aspectos relacionados à coerência pragmática e que abrange os aspectos das vozes e das modalizações como sinalizações linguísticas, implícitas ou não, do posicionamento enunciativo, bem como o olhar acerca do ponto de vista assumido pelo aluno, como ponto de partida para o desenvolvimento do tema. Especialmente, no caso da Redação do Enem, a proposta de intervenção aponta, fortemente, mais um recurso de tomada de atitude do aluno por meio do texto produzido.

Tendo ciência dessas questões e com base nos resultados obtidos a partir dos dados preliminares, nossa atitude professoral tomou como norte despertar o aluno para a tomada de consciência em torno do fato de desenvolver sua capacidade opinativa, direcionando-os a partir de três questionamentos básicos: 1) eu tenho opinião? 2) existe algum problema em dada notícia? 3) por quê? Isso se deu pelo fato de observarmos nos textos dos alunos, em sua maioria, certa dispersão em seu plano argumentativo, o que prejudicava na clareza de compreensão em torno do ponto de vista assumido. Desse modo, tendo como material de apoio o livro didático dos alunos e alguns outros materiais complementares para o ensino da Redação do Enem, alguns dos quais fornecidos pela Secretaria de Educação do Ceará, desenvolvemos um percurso didático que tinha como princípio organizativo o plano de texto da Redação do Enem, encabeçado pelo ponto de vista (proposição da tese), pelos argumentos em sua defesa (desenvolvimento) e pela síntese e/ou retomada, juntamente à proposta de intervenção (conclusão).

Dentro desse quadro estrutural, entendíamos despertar o aluno para o fato de que ele possui uma opinião, que essa opinião se sustenta por meio de argumentos convincentes e que devem ser organizados hierarquicamente – fortes ou fracos e, por fim, que essa opinião é refletida a partir de um tema que aponta algum problema social que pode ou deve ser resolvido e que tal solução deve ser proposta. Desse forma, entendemos que as aulas deveriam ser divididas em três aspectos que motivaria o agir dos alunos frente à produção textual e para a construção de sua atitude autoral frente aos textos: 1) conteúdos referentes à Redação do

Enem e seus aspectos de circulação – produção e recepção; 2) conteúdos referentes a um tema específico a ser tratado nas produções textuais – a fim de municiar o aluno de repertório sobre o tema e; 3) conteúdos referentes ao desenvolvimento da Redação do Enem, abarcando seus três direcionamentos discursivos – proposição, desenvolvimento e conclusão – agrupados dentro de seu plano textual – tema, tese, argumentos e proposta de intervenção. Desenvolver o aspecto autoral dos alunos é, mais que fazê-lo redigir textos tecnicamente perfeitos, é fazê-los reconhecerem-se como autor consciente de suas escolhas a partir das exigências de produção de qualquer gênero textual, nas mais diversas atividades e práticas sociais, das quais emanam tais textos. Ou seja, para ter ou assumir tal atitude o aluno precisa ter consciência sobre a tarefa. Essa consciência é motivada nas aulas e nas interações didáticas, com os seus pares e com o professor.

Tendo em vista tais reflexões tomadas a partir dos dados preliminares e, especificamente, a partir das produções iniciais (PTI), seguiu-se o percurso didático que, nesta pesquisa, assumem a posição de dados de desenlace e que se referem a parte propriamente interventiva da pesquisa. Assim, organizamos os dados da seguinte forma: 1) Da regulação de ensino; 2) Das aulas; 3) Das Produções Textuais Finais (PTF) e das Produções Textuais de Reescrita (PTR) e; 4) Do Questionário de pesquisa 2 (QP2)

9.1 Da regulação de ensino

Ao tratarmos da regulação de ensino é importante frisar o seu aspecto interacional e pedagógico. É por meio dela que podemos ter compreensão sobre o aprendizado do aluno, suas dificuldades e eventuais avanços no ensino. Por tal sorte, diz respeito particular a interação professor/aluno, mas pode ser também realizada entre os pares, conforme intentamos realizar em algumas atividades propostas.

A estratégia de regulação entre os pares foi, inicialmente, pensada, devido à grande quantidade de alunos na sala de aula, bem como devido ao pouco tempo disponível para dar conta dos objetos de ensino e da devida apropriação por parte dos alunos. Nesse aspecto, é de conjecturarmos que a regulação do ensino é ainda uma grande dificuldade enfrentada pelo professor, sobretudo no contexto de ensino brasileiro. Isso se dá pelo aspecto do tempo de aula, dos conteúdos a serem ministrados, conforme exigência curricular e, portanto, institucional e, por fim, pela infrequência dos alunos ou mesmo por sua frequência improdutiva (relacionada ao fato de estar em sala de aula, mas não estar concentrado nas práticas de ensino propostas pelo professor).

No aspecto que tange à regulação, Parahyba (2011), ao citar Allal (2007), assume que ela se organiza em três níveis e, desse modo, liga-se a diferentes aspectos contextuais: 1) regulação relacionada à situação de ensino e de aprendizagem; 2) regulação referente à intervenção do professor e sua interação com os alunos e; 3) regulação relacionada à interação entre os próprios alunos. Nesse sentido, assim também se desenvolveu o mecanismo de regulação no decorrer de nossas aulas, das quais destacamos quatro estratégias de regulação: 1) interação - professor e turma (alunos), de modo coletivo, por meio da exposição, explanação, discussão e esclarecimentos gerais do conteúdo didático (aula); 2) interação – professor e alunos, de modo individual, no decorrer da execução das atividades, quando solicitado por cada aluno, individualmente, bem como ao acompanhar a execução das atividades propostas (em grupos, duplas ou individualmente); 3) interação – professor e alunos, de modo individual, após cada prática de produção textual, na devolutiva do texto, com as devidas correções e orientações para a próxima escrita, considerando a matriz avaliativa do Enem e; 4) interação – entre os pares (entre os alunos) – após cada orientação individual com o professor, o aluno era orientado a mostrar seu texto a um colega e com ele discutir os aspectos referentes à produção.

A imagem a seguir registra o momento de regulação de ensino motivada a partir da interação do professor com a turma, quando da exposição, explanação, discussão e esclarecimentos acerca do conteúdo ministrado.

Figura 9 – Regulação: Interação – professor e turma



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Essa regulação se dá de forma não individualizada e se manifesta a partir de gestos de compreensão e/ou permanência da dúvida, manifestada oralmente pelo aluno, cuja continuidade do professor se dá a partir da afirmação dos alunos de que se possa continuar. A partir da experiência didática, o professor ou avança ou reformula a discussão, através de nova estratégia de explicação.

A imagem a seguir registra o momento de regulação motivada pela interação do professor e do aluno de modo individual, a partir de uma dúvida individual, ou quando da execução de alguma atividade a ser desenvolvida, de modo individual, dupla ou grupo, por parte dos alunos.

Figura 10 – Regulação: interação -professor e alunos (individualmente, duplas ou grupos)



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A imagem acima mostra o momento de regulação do ensino motivado pela interação do professor com uma aluna, na execução de uma das atividades propostas.

Além da discussão dos textos produzidos, orientada para que cada um o fizesse com um colega, algumas atividades desenvolvidas nas aulas foram reguladas pelos próprios alunos, conforme atividade interativa entre eles, algumas das quais destacaremos no subcapítulo seguinte. Essas atividades estavam melhor orientadas sobre o aspecto que se refere à presença do ponto de vista do aluno acerca de algum aspecto que tenha sido tratado em determinado texto e giravam em torno da necessidade de desenvolver a capacidade opinativa por parte dos alunos, para que pudessem desenvolver um texto argumentativo, nos moldes e exigências do Enem, conforme já explanamos. A imagem a seguir registra um desses momentos de regulação entre os alunos.

Figura 11 – Regulação: interação entre os alunos



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Em nosso contexto de ensino, particularmente, a interação entre os alunos era motivada pela necessidade de ajuda mútua entre eles, no tocante ao aspecto geral, mas também por questões logísticas, conforme já dissemos, demanda de materiais, pouco tempo de aulas e apenas um professor para dar conta de mais de quarenta alunos. Apesar das dispersões que possam haver, bem como o caráter regulador da atividade não se dá de forma plena, devido a certas dificuldades dos alunos, julgamos pertinente esse processo de regulação, inclusive como meio de desenvolver o protagonismo juvenil no espaço de ensino e de aprendizagem. No entanto, Parahyba (2011) nos faz recordar que a regulação entre pares, ainda que se trate de uma estratégia legítima, possui algumas ressalvas por parte de alguns estudiosos, os quais sustentam que ela pode ser, às vezes, muito branda; outras, muito rebuscada e, ainda, outras vezes, ignorada.

No que tange às interações – professor e aluno – realizadas, individualmente, na devolutiva de cada texto produzido, os alunos eram orientados a manterem o silêncio e a organização, enquanto o professor dava as devidas orientações e fazia as devidas observações acerca do texto produzido pelo aluno – em geral, era encaminhada alguma atividade a ser desenvolvida. Nesse ínterim, o aluno era chamado na ordem em que se encontravam os textos e sentava-se ao lado do professor. O professor, por sua vez, lia o texto junto com o aluno e, após esse momento, procedia a algumas observações mais relevantes, a fim de não saturar e/ou desmotivar o aluno no processo de ensino. A figura a seguir registra esse momento da regulação.

Figura 12 – Regulação: interação professor e aluno (individualmente).



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Esse processo se deu, ao longo da SD, em três momentos, na Produção Textual Inicial (PTI), na Produção Textual Intermediária (PTInt) e na Produção Textual Final (PTF). Após a orientação individual da PTF, os alunos foram orientados à Produção Textual de Reescrita (PTR), considerada a última versão desse percurso didático pontual. Foi o único momento da SD que os alunos tiveram em mãos a produção textual para a partir dela produzir

a reescrita, distanciando-se de seu texto, considerando as observações do professor, a conversa com seus pares e reorientando a sua escrita para a versão final.

No mais, ao longo das aulas, todas as atividades propostas eram orientadas e discutidas com os alunos, considerando os propósitos interacionais comuns às aulas. Assim, é possível considerar que um trabalho de ensino que se voltava para uma turma de mais de quarenta alunos não abrangesse, particularmente, as limitações de cada aluno, mas intentávamos abranger o máximo das questões que causavam maior dificuldade por parte dos alunos, quanto à recepção observada.

9.1.1 Em síntese: O que dizer sobre a regulação do ensino no contexto brasileiro?

Ao considerarmos, especialmente, nosso contexto de ensino, baseado nos dados obtidos ao longo dessa pesquisa, podemos associá-lo a uma realidade nacional não tão distante da nossa, daí falarmos em contexto de brasileiro de educação pública.

O mecanismo didático de regulação do ensino é fundamental para o processo de desenvolvimento do aluno e disso não temos dúvida. No entanto, para que a regulação do ensino se dê de forma mais plena, vários fatores contribuem para isso, desde fatores externos ao agir do professor, até aqueles que dizem respeito aos fatores internos.

No que diz respeito aos fatores externos que, de certa forma prejudicam o processo de regulação, considerando nosso contexto de ensino, podemos citar o tempo de desenvolvimento das atividades, bem como o tempo desperdiçado devido a questões disciplinares (organização da turma, dispersão dos alunos, respeito aos horários de início e de término de intervalo). Vale citar ainda as exigências de componentes curriculares (a disciplina de língua portuguesa, na referida escola, era dividida em três grupos: redação, literatura e análise linguística, totalizando 4 h/a semanais) e grande quantidade de conteúdos que, em geral, não levam em consideração o tempo necessário para a aprendizagem e, devido a essas pressões externas, o professor precisa avançar com a matéria a ser vista em cada um dos bimestres letivos.

Por fim, para não citar outros, a quantidade de alunos por turma é, sem dúvidas, um peso muito grande para o docente, no que tange à regulação, sobretudo quando realizada de forma individual e tal fator se intensifica na prática de produção textual. Se considerarmos, minimamente, uma produção inicial e uma reescrita por alunos, já teríamos uma quantidade de noventa textos, de uma só turma para dar conta (nunca o professor tem apenas uma turma) Unido a isso, somam-se a estrutura predial e as condições de trabalho que, em poucos

aspectos, contribui para o desenvolvimento do processo de ensino (acústica, disposição das cadeiras, material didático, equipamentos multimídia etc.).

No que diz respeito aos fatores internos, neste, citamos, particularmente, os saberes que compõem o repertório do professor, bem como sua capacidade de organização e gerência da turma. Sem ter devido domínio desses aspectos, o mecanismo de regulação se torna ineficaz, pois conseguir manter a atenção de uma turma de adolescentes, disputando atenção com seus colegas ou redes sociais, não é tarefa fácil. Reiteramos que muitos desses aspectos contextuais foram tratados no capítulo 3.

Conjecturamos que, apesar das dificuldades impostas, a regulação aconteceu de modo eficaz, visto considerarmos quatro estratégias distintas e invocando os elementos que tínhamos a nossa disposição e guardadas as devidas dificuldades de ensino que os alunos, tradicionalmente, já trazem ao longo da educação básica e que não são devidamente apreciadas, debatidas e resolvidas, o que geram, por exemplo, resultados externos como aqueles apresentados em capítulo anterior (cf. capítulo 3). No aspecto das regulações e de suas devidas estratégias interativas, aconteceram de quatro maneiras diferentes. Assim, acreditamos que foi possível abranger todas as possibilidades interativas em torno do objeto ensinado. Muito embora, reforçamos que, o desenvolvimento de tais capacidades não depende apenas do professor, cabe também ao aluno, considerando que o processo de ensino não se concretiza se não houver real interesse por parte do discente, independente das estratégias mobilizadas pelo docente.

Com isso, compreendemos, a partir da regulação de ensino, que não é possível sanar todos os problemas de escrita e apropriação de determinado gênero textual por parte do aluno ao longo de uma única SD, ou mesmo ao longo de um único ano de ensino. Nesse sentido, a regulação de ensino permitiu revelar dificuldades que foram mais salientes ao longo do processo e as quais procuramos, ponderadamente, dirimir, guardados os devidos limites de atuação do docente e, por extensão, da escola.

9.2 Das aulas

Conforme já explicitado em momentos anteriores (cf. capítulo 7), as aulas foram pensadas a partir do MDG da Redação do Enem, considerando seus aspectos temáticos, textuais e avaliativos de modo gerais e não específicos, procurando chamar a atenção dos alunos, sobretudo no aspecto argumentativo do gênero textual em estudo e visando a desenvolver a capacidade opinativa do aluno em torno de um dado tema. Assim, as discussões

em torno da argumentação estiveram presentes em todo o percurso de ensino e em cada etapa desenvolvida em ocasião da SD. Além disso, essa perspectiva teve como propósito apresentar e discutir o gênero textual em questão e sua rede discursiva, com base em um tema que pudesse estar relacionado ao processo de produção textual, considerando os aspectos de situação-problema evidenciados pela Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2002), os entornos discursivos das estruturas macrotextuais de composição do gênero – introdução, desenvolvimento e conclusão – e, por fim, aspectos do ponto de vista avaliativo – que aponta, diretamente, para o contexto de produção e de recepção da Redação do Enem.

Ao longo das aulas, considerando tais aspectos gerais, procuramos desenvolver nos alunos capacidades linguístico-discursivas que dizem respeito às propriedades inerentes aos textos de natureza predominantemente argumentativa, que direcionam o olhar para a defesa de um ponto de vista (tese), desenvolvimento de ideias, fatos e opiniões que sustentem tal ponto de vista (argumentos), com vistas a convencer o destinatário do texto, e proposta de intervenção. Tal plano textual, que apresenta uma estratégia discursiva, foi apresentada aos alunos como uma atitude benéfica de instauração da autoria no texto produzido, sobretudo quando tais informações, dados e opiniões são orientados a partir de três atitudes autorais, das quais já falamos: 1) dar voz a outros enunciadores; 2) manter distância do próprio texto e; 3) evitar a mesmice. Desse modo, demos ênfase na ideia de projeto de texto, como estratégia discursiva, conforme pautado na competência 3 da Matriz de Referência do Enem (cf. capítulo 6). Além de que, os mecanismos linguísticos que organizam e articulam as partes do texto, bem como denotam relações semânticas de causa e consequência em relação aos argumentos, foram paulatinamente discutidos ao longo de todas as aulas.

Com essa compreensão, didaticamente, conduzimos as aulas com o intuito de despertar tal consciência nos alunos, sobretudo com base nas produções iniciais (PTI) que, em geral, apontavam certa dispersão em torno do objeto textual a ser construído, não deixando claro o ponto de vista, ou não dando ao texto o devido desenvolvimento claro, coeso, coerente e estratégico, com vistas a convencer o leitor/destinatário da opinião que se quis sustentar, defender no jogo argumentativo. Nesse sentido, o jogo argumentativo é composto por estratégias utilizadas pelo autor do texto e elas ajudam a compor o agir argumentativo desse agente produtor, que, espera-se, aperfeiçoa esse agir no decorrer das aulas, fazendo-lhe compor um plano textual e um estilo que são próprios da ação verbal empreendida a partir do comando da ação (Proposta de Produção Textual), ao considerarmos nosso contexto de ensino e considerando, ainda, o destinatário/leitor, elemento textual fundamental para a validação ou não da tese defendida.

Sob esse viés, entendíamos que, para produzir um texto, é necessário conhecer o assunto sobre o qual tratará; em seguida, faz-se necessário a compreensão sobre os limites e exigências do gênero textual a partir do qual se desenvolverá a produção e, por fim, a compreensão em torno dos aspectos discursivos que povoam cada parte do texto, entendidas a partir de um plano textual. Tais aspectos, a nosso ver, faz desenvolver o aspecto crítico, a contrapartida argumentativa e, assim, atitudes autorais em torno da produção textual. Cientes dessas questões, as aulas se dividiram em oito, as quais se dividiram nos seguintes blocos: 1) contexto de produção e de recepção do gênero Redação do Enem; 2) conteúdo temático referente ao tema proposto (cf. subcapítulo 8.4); 3) plano textual da Redação do Enem e; 4) contexto avaliativo da Redação do Enem.

Para esta nossa exposição, os três primeiros blocos são de importância particular em torno da Redação do Enem e das produções textuais feitas pelos alunos. O contexto avaliativo discutiu assuntos que dizem respeito à avaliação realizada no contexto do Enem, o qual julgamos pertinente que os alunos o compreendam, mas não fundamentam nossas discussões em torno das produções textuais efetivamente redigidas pelos alunos, mas orientam os alunos sobre as exigências feitas ao texto a ser produzido, assim, modelizam uma prática de escrita.

Assim, o percurso didático que assumimos fez despertar nos alunos o fato de possuírem uma opinião, saber defendê-las e, a partir disso, construir argumentos consistentes que conduzam o texto a uma conclusão, desenvolvendo o agir argumentativo e assumindo autoria frente às escolhas, agindo na/pela linguagem no cumprimento da atividade de produção textual escolar. Ou seja, passa por assumir, a partir dos textos estudados, ou mesmo naqueles presentes nos textos motivadores, uma postura crítica de modo a extrair-lhes um problema a ser solucionado – uma postura polissêmica e não meramente parafraseada do objeto consultado.

Propomos apresentar as aulas com base nos objetivos de ensino apontados e nas atividades (entendidas como ações coletivas e/ou individuais) desenvolvidas. Tais atividades conduziam ao alcance de determinado (s) objetivo (s), e constituíam partes diversas de cada aula.

Por fim, um Plano Geral da SD (cf. seção 7.5.2), bem como uma Sinopse (cf. seção 7.5.3) de cada aula foram, previamente, apresentados na metodologia deste trabalho (cf. capítulo 7).

Passemos, então, às aulas.

9.2.1 Aula 01: Conhecendo o gênero Redação do Enem

A aula 01 se baseou na necessidade básica de compreensão e de conhecimento acerca do gênero textual a ser estudado, o qual motivou a produção inicial e motivaria as demais produções no decorrer da SD. Essa aula levou em consideração os aspectos voltados para o contexto de produção e recepção do gênero textual e dos textos que, como ele, tinham aspecto igualmente opinativo e argumentativo. A pergunta que norteou a condução da aula foi: o que é a Redação do Enem?

Nesse entendimento, a aula teve como objetivos levar o aluno a: 1) conhecer um texto, predominantemente, dissertativo-argumentativo; 2) conhecer a Redação do Enem, compreendendo-a como gênero textual; 3) compreender cada parte que compõe a redação do Enem e; 4) reconhecer um ponto de vista sobre algum assunto.

Para atender tais objetivos, desenvolvemos no decorrer da aula - que foi prevista para durar 1h40min, no entanto, devido as atividades a serem desenvolvidas, extrapolou o tempo previsto – cinco atividades, de orientação, exposição e análise de materiais diversos em torno da Redação do Enem.

A primeira atividade visou a apresentar um conjunto de textos, originalmente, redações do Enem de certames passados, além de alguns textos de opinião diversos. Assim, os alunos teriam um primeiro contato com esse material e com o estilo composicional e discursivo das redações do Enem. Tal atividade aponta para o primeiro e para o segundo objetivo da aula.

A segunda atividade desenvolvida, complementou a primeira, visto que tentou organizar a sala em pequenos grupos para que cada um deles lessem e apreciassem diferentes redações nota Mil de certames anteriores. A orientação foi a de que cada grupo elegeisse alguém que pudesse ler para todo o grupo e que, em seguida, propusessem uma discussão acerca do texto produzido e o ponto de vista assumido pelo autor, além de que identificassem cada parte do texto e sua organização em parágrafos, atentando-se para a introdução, para o desenvolvimento e para a conclusão. Tal atividade desenvolvida apontava, além dos dois objetivos iniciais, para o terceiro e para o quarto objetivo supracitados.

Passado esse momento de apreciação, leitura e análise dos textos nota mil em pequenos grupos, procedemos à terceira atividade, em que chamamos atenção dos alunos para algumas imagens, perguntando-lhes o que elas queriam dizer, que informação queriam passar. Essa atitude, despertaria o senso crítico do aluno e far-lhes-ia observar uma imagem ou qualquer outro texto multissemiótico sob um ponto de vista crítico e não meramente

descritivo. Seria aprender a olhar para imagem, para o texto, para o infográfico, dentre outros, reconhecendo potenciais problemas que eles queiram suscitar, ainda que indiretamente – enxergar para além do que estava na materialidade do texto/imagem. É como uma notícia veiculada em um jornal, para além dos fatos apresentados, em que aquilo pode ser benéfico ou maléfico para mim ou para meu grupo? Assim, algumas imagens e textos retirados de jornais ou sítios de notícias da *Internet* que versavam sobre os direitos trabalhistas e sobre o mercado de trabalho de modo geral foram levados para a sala de aula, a fim de que os alunos fossem motivados ao tema em debate.

A quarta atividade visou apresentar um texto dissertativo-argumentativo que versava sobre o tema que norteou as produções realizadas pelos alunos, qual seja, a reforma trabalhista. A sua organização discursiva e os referentes temáticos apontados na escrita do texto faziam referência a alguma das imagens reportadas na atividade anterior e apontavam o tema que seria recorrente na produção textual, no entanto, para além das imagens reportadas, o produtor do texto desenvolveu potenciais problemas decorrentes da possível reforma trabalhista. Assim, a atividade 4 visou, sobretudo, a motivar o aluno a seguinte questão: como identificar uma opinião? E, além disso, compreender como deixar clara essa opinião de modo a desenvolver uma argumentação que a respalde, mobilizando outras vozes enunciativas ao texto, como estratégia argumentativa, distanciar-se do texto, ao passo que destaca elementos do conteúdo temático numa perspectiva avaliativa e de julgamento, e evitar a mesmice, visto que o texto que emana da produção escrita é motivado por um texto pré-existente (texto motivador, proposta de redação, por exemplo), no entanto, entende-se atribuir-lhe um novo significado, a partir de um posicionamento crítico e polissêmico.

Nessa compreensão, a orientação para a análise do texto previa ainda certo planejamento que nortearia, *a posteriori*, a escrita do aluno e o motivava a partir das seguintes indagações: qual tese foi defendida no texto pelo autor? Quais argumentos foram utilizados? O que foi escrito na introdução do texto, com vistas a contextualizar a discussão empreendida? Como os argumentos foram desenvolvidos, a fim de denotar a clareza e a coerência durante todo o percurso argumentativo? Como o texto foi concluído? Tais perguntas que norteariam a análise, dentre outras, constituem elementos que norteariam as produções dos alunos, conforme plano textual argumentativo.

E, por fim, a atividade cinco visou a compreensão sobre as partes que compõem um texto como a Redação do Enem, a partir do plano textual norteadado pelo tema, o ponto de vista assumido pelo autor (tese), argumentos em defesa do ponto de vista e proposta de intervenção. A atividade visou, assim, alcançar o terceiro objetivo da aula. A fim de

sistematizarmos o que fora discutido com toda a turma, propusemos, ainda, uma atividade impressa (APÊNDICE E), em que foram trabalhados esses aspectos em torno do texto modelo.

Além disso, com o apoio do livro didático utilizado na escola, propusemos a realização de uma atividade (ANEXO B), que obtinha o mesmo objetivo de reconhecer as partes do texto, no entanto, a atividade do livro trazia como exemplo uma redação do ano de 2012, cujo tema era “Movimento imigratório para o Brasil no século 21”. Porém, para o nosso objetivo de ensino, não importaria o tema tratado, mas a organização discursiva do texto, o ponto de vista assumido e o desenvolvimento dos argumentos ao longo do texto. Tal atividade extra, reportada do livro didático, foi orientada a ser feita em casa e não durante a referida aula, devido ao tempo restante. Assim, o exercício de compreensão proposto pelo material didático reforçaria a compreensão acerca da estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

Portanto, na aula 01, o aluno foi instigado a analisar criticamente uma imagem ou um texto. O professor o levou à compreensão sobre aquilo que está além dos elementos explícitos e aguçou o seu olhar crítico. O momento da aula foi preparado para a introdução do aluno a textos que possuem a mesma ordem daqueles os quais eles deveriam produzir ao longo da SD. Na aula 01, o aluno foi convidado a ver o gênero e demais textos da ordem do argumentar e a ideia era a de um olhar genérico sobre o todo, pois as partes as quais carecem de intervenções como se percebeu nas produções iniciais serão contempladas ao longo das aulas. Nesse sentido, o módulo se divide em dois momentos: 1) conhecer a Redação do Enem e; 2) reconhecer uma opinião.

9.2.2 Aula 02: Assumindo um ponto de vista

A Aula 02 tinha como objetivo municiar o aluno acerca do conteúdo temático a ser desenvolvido ao longo das produções textuais. Entendíamos, claramente, que sem uma apropriação do conteúdo referente ao assunto seria inevitável a falta de argumentos em torno de um ponto de vista. Ademais, para assumir um ponto de vista crítico sobre um dado objeto e selecionar argumentos capazes de sustentar esse ponto de vista, sem gerar dispersão e sendo coerente com o projeto de texto pensado, fazia-se necessário um aprofundamento sobre o tema. Sabemos que, em ocasião do Enem, o tema é surpresa para todos, no entanto, no processo de ensino e de preparação do aluno para os vários momentos de sua vida, é

necessário que temas diversos sejam apresentados, aprofundados e debatidos, com vistas a desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos.

Tendo em vista tais aspectos, a Aula 02 girou em torno da seguinte questão: como estabelecer teses a partir dos textos motivadores? A necessidade de desenvolver teses a partir dos textos motivadores veio-nos através do fato de que os textos motivadores seriam, em potencial, as únicas informações que os alunos teriam, no momento da produção textual, seja na escola, seja no Enem, acerca do tema a ser tratado e, além disso, a própria proposta de redação recomenda “A partir da leitura dos textos motivadores [...]”, o que aponta não apenas para o repertório sociocultural trazido pelo aluno, mas para uma leitura crítica, atenta e polissêmica acerca dos textos motivadores apresentados. No entanto, ao considerarmos as PTI, o que notamos foi certa retirada de informações dos textos motivadores, sem que fosse proporcionada uma outra leitura possível, o que, de certa forma, prejudica o caráter argumentativo e autoral das produções textuais analisadas.

A Aula 02, então, foi desenvolvida a partir de dois objetivos de ensino, quais sejam: 1) levar os alunos a assumir um ponto de vista frente a uma situação social de natureza controversa com base em materiais textuais diversos; 2) motivar os alunos a estabelecerem teses a partir dos textos motivadores. Para alcançá-los, desenvolvemos cinco atividades ao longo da aula, que teve duração de 1h40min.

A partir da Aula 02, a primeira atividade sempre tem o objetivo de retomar as discussões erigidas na aula anterior e fazer que os alunos rememorem, em uma breve síntese, aquilo que fora discutido. Efetivamente, o conteúdo da aula foi desenvolvido a partir da segunda atividade, na qual apresentamos os objetivos da aula e exibimos três vídeos sobre os direitos trabalhistas, seguidos da apreensão e da discussão em torno do conteúdo temático mobilizado por eles. Após o término de cada vídeo, era motivado o debate acerca de sua apreensão e sobre os direitos trabalhistas conquistados ao longo dos anos. Os vídeos apresentavam, respectivamente, o seguinte conteúdo: i) os problemas da terceirização (contrário à reforma trabalhista e a conseqüente ideia de terceirização, como conteúdo da referida reforma); ii) terceirização: segurança para os trabalhadores (a favor da reforma trabalhista, sobretudo no que toca à terceirização); iii) reforma trabalhista: o que muda? (texto de natureza imparcial, que visa a apresentar as mudanças possíveis operadas pela reforma trabalhista, cabendo ao aluno a compreensão sobre ser positiva ou não para si). Mais que simplesmente assistir aos vídeos, observar as imagens reportadas ou ler outros materiais gráficos diversificados, o objetivo maior era o de motivar os alunos a reconhecerem potenciais problemas que poderiam ser suscitados a partir daquelas informações, suscitando

polêmicas a serem debatidas, defendidas e/ou refutadas. Com isso, pretendemos estabelecer claras diferenças entre informar-se de algo e ter uma opinião sobre algo.

Relativo ao tema abordado, temos consciência de que um elemento da proposta de reforma foi mais debatido que os demais, tratava-se da terceirização. No entanto, os debates e polêmicas em torno da reforma trabalhista apontava de modo mais problemático, por sua natureza dúbia, o tema da terceirização. Todavia, outros pontos também eram citados na reforma e vários outros textos reportados nas aulas tratavam esse aspecto.

A terceira atividade relacionava-se com os dois objetivos de ensino citados acima e conduzia os alunos à mobilização de sua opinião acerca de uma problemática social, esta, no caso, situada no âmbito do mercado de trabalho, direitos trabalhistas, reforma trabalhista, desemprego, informalidade, dentre outras. Assim, aos alunos, foram apresentadas imagens referentes ao tema abordado, com a seguinte questão: o que não está legal na sociedade brasileira? A motivação seria que os alunos pudessem perceber nas imagens, textos, infográficos, dentre outros, algum problema que pudesse suscitar uma tese, uma opinião a ser formulada e, assim, desenvolver o agir argumentativo. O mesmo foi feito na quarta atividade, no entanto, a mobilização da opinião dos alunos foi motivada a partir de outros textos verbais, não verbais e multissemióticos.

Por fim, com o escopo de sistematizar o aprendizado, desenvolvemos a quinta atividade, dessa vez, com o apoio de material impresso (APÊNDICE F), e entregamos para os alunos para que eles respondessem a seguinte indagação: o que não está legal na sociedade brasileira? O questionamento situaria o aluno na discussão empreendida durante a aula, que versou sobre os direitos trabalhistas, a reforma trabalhista e assuntos em torno do mundo do trabalho. Após responder à indagação, o aluno foi orientado a entregar sua ficha para um outro aluno para que ele pudesse responder se ele (o outro aluno) estava de acordo ou não com aquilo que ele escreveu (pensou). Assim, caso o outro aluno respondesse SIM ou NÃO, ele teria de justificar, a partir da indagação: por quê? Esse tipo de atividade, além de promover a interação entre os alunos, mobiliza o aspecto crítico em torno da construção da opinião, bem como o aspecto argumentativo, pois visa a defender o seu ponto de vista por meio de argumentos sólidos, sobretudo quando o outro aluno disser que não concorda com a sua opinião. No mais, proporciona a discussão acerca de questões problemáticas que podem ser evidenciadas a partir de diferentes situações.

Deixamos, então, os alunos livres para debater sobre o tema e argumentarem oralmente sobre o seu ponto de vista. Com essa atividade, os alunos foram levados à

compreensão acerca da ascensão do ponto de vista e a necessidade de defendê-lo, atitudes que devem ser tomadas em um texto de natureza argumentativa como o é a Redação do Enem.

Em síntese, nessa aula, o aluno foi motivado a retirar teses (opiniões) a partir da leitura dos textos apresentados durante a aula. Para tanto, o professor levou para a sala textos diversos em torno do tema a ser trabalhado, o qual foi exigido na produção inicial, e municiou os alunos de informações, com materiais gráficos diversos, tais como revistas, jornais, material impresso de sites, vídeos etc. A partir da leitura e discussão em ciclos de debate, os alunos foram orientados a apontar uma tese a partir dos textos lidos que, eventualmente, poderiam ter sido os textos motivadores da Proposta de Redação. Então, os alunos foram orientados sobre a força do argumento para atender ao princípio da persuasão, compreendendo que há argumentos fortes e argumentos considerados clichês. Além disso, as teses formuladas deveriam representar uma opinião que direcionariam para um problema a ser resolvido, sem que ferissem os direitos humanos. O questionamento central é: O que não está legal? O que precisa ser resolvido? Por quê? Desse modo, o aluno seria instigado à reflexão e, assim, ao posicionamento crítico.

9.2.3 Aula 03: Construindo uma opinião

A Aula 03, assim como a Aula 02, teve como objetivo central continuar a municiar os alunos a respeito do conteúdo temático a ser desenvolvido no texto das produções escritas. Com isso, a ênfase foi dada à construção de uma opinião, motivada pela questão: como posicionar-se sobre um tema? Para o desenvolvimento do conteúdo didático, a aula teve a duração de 2h30min.

Para a Aula 03, foram pensados os seguintes objetivos de ensino, levar o aluno a:

- 1) assumir um ponto de vista frente a uma situação social de natureza controversa, a partir dos textos motivadores;
- 2) construir uma opinião consistente a partir de textos variados;
- 3) avaliar a opinião do colega com base nos parâmetros apresentados em aula;
- 4) construir uma tese e pelo menos três argumentos que a sustentem.

Para atender tais objetivos, desenvolvemos, basicamente, duas atividades, visto que a primeira atividade, conforme já dito, sempre está direcionada a retomar a aula anterior, como atitude didática de condução do processo de ensino e de aprendizagem. Por tal motivo, a segunda atividade visava a socialização das opiniões escritas na atividade impressa de preparação para a produção textual (APÊNDICE G). A referida atividade impressa sistematiza a tese e os argumentos a partir da seguinte

questão: TESE: o que não está legal na sociedade? ARGUMENTOS: por que eu penso assim? Para os três argumentos a serem explicitados.

Consideramos como parâmetros da construção da opinião os seguintes critérios a serem avaliados: eu tenho uma opinião? Trata-se de uma frase declarativa? É um ponto de vista pessoal? Apresenta um problema a ser resolvido? Após esse momento, convidamos os alunos a discutirem com os seus colegas acerca da opinião e dos argumentos selecionados em defesa dessa opinião.

Nesse entendimento, a ideia era mostrar para os alunos que textos como a Redação do Enem são produzidos a partir de um plano textual geral o qual apresenta uma tese relacionada ao tema e alguns argumentos (no máximo três, dado o pouco espaço para desenvolver), que precisarão, após apresentados na introdução de modo pontual e sintético, ser retomados nos parágrafos de desenvolvimento. Assim, o número de parágrafos de desenvolvimento está, diretamente, relacionado aos argumentos a serem desenvolvidos.

Outro aspecto levado em consideração foi a necessidade de convocar diferentes vozes ao texto, a fim de dar-lhe relevância argumentativa. Com isso, os alunos compreenderam que a “voz” no texto não está relacionada apenas à palavra falada ou escrita de indivíduos ou instituições, mas relaciona-se, ainda, com dados de diferentes ciências e podem se manifestar de modo implícito ou explícito. Nesse sentido, as várias vozes tendem a se organizar, assumindo funções específicas, além de serem consolidadas como potenciais estratégias argumentativas. Esse aspecto das vozes presentes em um texto foi considerado nas diversas leituras empreendidas ao longo das aulas, como maneira eficaz de identificar os argumentos, bem como uma atitude autoral frente ao texto. Assim, para bem argumentar, o aluno compreendeu que se faz necessário invocar vozes que possam, assim, contribuir com a sua argumentação, com o fito de convencer o leitor de seu texto.

Quanto à especificação de parágrafos e, considerando o plano de texto, em resumo, orientamos que se forem apresentados dois argumentos, serão necessários dois parágrafos de desenvolvimento. Assim, o aluno seria capaz de produzir um texto com um projeto estratégico, claro e coerente, a fim de desenvolver sua argumentação, sem causar dispersão no conteúdo, bem como estará atento à força persuasiva dos argumentos e não apenas “jogará” informações de forma solta, conforme podemos observar em algumas PTI (cf. subcapítulo 8.6).

Em suma, nesta aula, o aluno foi conduzido a desenvolver os melhores argumentos capazes de sustentar uma tese. Dentre os vários possíveis, qual o mais forte? Como estruturá-lo? Na ocasião, os alunos foram conduzidos a seguinte indagação: “Por que

eu acho isso?”. Com isso, o aluno pôde elencar alguns argumentos. E, por fim, orientamos que seria interessante, devido ao espaço do texto, contar com pelo menos dois argumentos e desenvolvê-los bem ao longo da produção textual, garantindo um projeto de texto coeso, claro, coerente e estratégico, o que permitiria desenvolver a capacidade autoral do texto.

9.2.4 Aula 04: Partes de uma Redação do Enem – a introdução

A partir da Aula 04, o objetivo maior das aulas é fazer com que os alunos observem a organização discursiva do texto da Redação do Enem, compreendendo a sua organização textual em três partes, quais sejam: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Assim, os alunos compreenderiam como cada parte assume o papel de conduzir o leitor do texto à conclusão, compreendendo, de modo integrado, suas partes. Esse aspecto está relacionado ao plano textual e ao necessário desenvolvimento do projeto de texto. Para atendermos aos objetivos de ensino da aula, contamos com um tempo de duração de 2h30min.

Nessa compreensão, insistimos no fato de que, em um texto argumentativo, cada parte assume funções específicas que conduzem o percurso do sentido do texto. A introdução, de modo geral, tem a função de contextualizar, no tempo e no espaço a produção textual, além de apontar, na maioria dos casos, o percurso que será traçado pelo autor do texto. Na maioria dos textos de opinião, bem como nas redações produzidas no contexto do Enem, na introdução, já é apresentada a tese que será defendida, bem como se ventilam os argumentos a serem desenvolvidos. No desenvolvimento, os argumentos são melhor desenvolvidos a serviço do ponto de vista assumido pelo autor, reunindo informações que estão relacionadas a posição assumida. Por fim, a conclusão representa o arremate, a síntese, o ponto final de toda a argumentação desenvolvida e, de modo especial como exigência da Redação do Enem, o aluno deve apresentar uma proposta de intervenção que esteja articulada a discussão e ao tema proposto, o que denota o caráter intervencionista do texto dissertativo-argumentativo.

Nesse entendimento, apontamos os seguintes objetivos da aula, levar o aluno a: 1) compreender como se constrói o parágrafo da introdução de um texto como a Redação do Enem; 2) conhecer alguns tipos de introdução de textos como a Redação do Enem; 3) organizar os argumentos em torno de uma tese, seguindo a linha de raciocínio; 4) hierarquizar os argumentos, do mais forte ao mais fraco; 5) construir o primeiro parágrafo de um texto modelo Enem. Para atingir os objetivos de ensino, desenvolvemos, no decorrer da aula, cinco atividades, das quais quatro estão mais diretamente relacionadas aos objetivos expostos.

A primeira atividade da aula, como de praxe, tem o objetivo de retomar a aula anterior, desse modo, especificamente, a partir da segunda atividade, intentamos alcançar os objetivos de ensino, que visava construir argumentos a partir da tese. Nesse momento, as fichas que foram distribuídas na Aula 03 foram novamente entregues aos alunos, para que eles pudessem rever o seu ponto de vista e os argumentos elencados a partir da tese assumida (o ponto de vista).

Na terceira atividade, o aluno foi convidado a hierarquizar os seus argumentos sob o viés da persuasão, compreendo os argumentos como fortes ou mais fracos acerca da tese assumida, assim, os alunos puderam refletir sobre os efeitos de causa, consequência, contraste, exemplificação e ilustração, que são maneiras as quais os argumentos podem ser organizados em torno da tese.

Na atividade quatro, o aluno foi motivado à primeira organização do parágrafo introdutório, concentrando o foco a partir da tese central (o ponto de vista pessoal) e, de modo sintético, pelo menos dois ou três argumentos que serão desenvolvidos nos parágrafos seguintes.

Por fim, a atividade cinco visou a relacionar os elementos da introdução, de forma a dar-lhes certa articulação. Nesta atividade, os alunos puderam construir e articular os elementos da introdução, conforme um projeto de texto, os quais apontam para a explicitação do tema, a tese a ser defendida e os possíveis argumentos a serem desenvolvidos a serviço da tese. Nesse ponto, os alunos foram apresentados a alguns elementos responsáveis pela progressão referencial e operadores argumentativos, a fim de darem consistência de sentido e devida relação entre os referentes mobilizados no conteúdo temático. Tais elementos articuladores foram trabalhados e, fortemente, reiterados ao longo das aulas, a iniciar nessa, para a qual chamamos atenção que a tese e os possíveis argumentos vistos separadamente não mantêm relações entre si, com isso, observamos a importância de articular tais informações, afim de dar-lhes um sentido convergente, o que os caracterizam como mecanismos linguísticos fundamentais no percurso argumentativo, na clareza, coerência e coesão do texto produzido.

Esses elementos articuladores foram elucidados, sobretudo, com base no material da Olimpíada de Língua Portuguesa – Pontos de Vista⁷⁰, bem como, tal material influenciou nossa prática pedagógica e a de outras propostas por nós consultadas. Assim, chamamos atenção para o uso dos elementos articuladores que podem denotar, dentre outros usos,

⁷⁰ RANGEL, E.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. Pontos de vista. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

tomada de posição, incerteza, probabilidade, causa ou consequência, acréscimo e organização de argumentos. Com isso, tais elementos dão conta da progressão referencial no texto, bem como funcionam como operadores argumentativos, cuja função prioritária é articular o todo textual

A partir da atividade cinco, os alunos foram motivados a pensar um projeto de texto que daria conta de toda a sua produção textual e do qual não poderiam se deslocar sob o risco de não desenvolverem de forma coesa, coerente, clara e estratégica a sua argumentação. Com isso, os alunos foram conduzidos a pensar um projeto de texto organizado a partir do seguinte esquema: TESE + ARGUMENTO 1 + ARGUMENTO 2 + (ARGUMENTO N). E o desenvolvimento do resto do texto, para além da introdução, estaria relacionado a este esquema inicial. Reiteramos que, unido a tal esquema, seria necessária a devida articulação entre essas partes, para conferir-lhes certa relação de unicidade, não sendo, portanto, frases soltas, conforme percebemos em algumas PTI (cf. subcapítulo 8.6). Essa proposta de esquema de texto aponta para a ideia de plano textual e consequente projeto de texto, que conduz o aluno a uma linha convergente de sentido, evitando a dispersão e a falta de desenvolvimento nos argumentos reportados ao texto.

Em síntese, a partir da Aula 04, iniciou-se o processo de construção do texto final, desenvolvendo a prática da escrita conforme exigências do gênero textual em estudo. Nesta etapa, o aluno já viu, leu e discutiu assuntos relacionados ao tema, ou seja, estava munido de informações necessárias para a construção do texto, considerando as perspectivas de ensino. Além disso, nas etapas anteriores, os alunos foram convidados a olhar mais criticamente para os textos e de, a partir deles, extrair sua opinião. Desse modo, eles também poderiam agir diante dos textos motivadores das provas de Redação e diante de situações adversas da vida. Nessa primeira etapa de construção, os alunos foram motivados a construir o primeiro parágrafo, no qual se expõe a tese e os argumentos que serão desenvolvidos no decorrer do texto.

9.2.5 Aula 05: Partes de uma Redação do Enem – o desenvolvimento

Seguindo a lógica organizacional das partes de uma Redação do Enem, a Aula 05 deu conta dos parágrafos de desenvolvimento da Redação. Considerando que os alunos compreenderam a ideia de, a partir da introdução, traçar um projeto de texto que daria conta de toda a produção, propusemos-lhes que cada argumento apresentado na introdução, de modo sintético, fosse desenvolvido em um parágrafo distinto, atribuindo-lhes unidade de

sentido. Assim, o objetivo maior da Aula 05 gira em torno da construção da argumentação nos parágrafos de desenvolvimento. A referida aula teve duração de 2h30min, mas foi antecedida a partir da atividade de pesquisa motivada para melhor fundamentar os argumentos de seus textos. Nesse ponto, aspectos que concernem aos elementos articuladores foram retomados, bem como o foram ao longo de todas as aulas.

Com isso, a Aula 05 apresentou os seguintes objetivos, levar o aluno a: 1) pesquisar sobre o tema para fundamentar os argumentos selecionados; 2) organizar e hierarquizar os dados encontrados, a fim de articulá-los com a tese defendida; 3) compreender a construção do (s) parágrafo (s) de desenvolvimento de um texto modelo Redação do Enem e; 4) compreender a articulação do (s) parágrafo (s) de desenvolvimento com a introdução do texto. Para alcançarmos tais objetivos de ensino, propusemos cinco atividades a serem desenvolvidas no decorrer da aula, as quais nos referimos, pontualmente, a partir da segunda atividade.

A segunda atividade teve o objetivo de levar os alunos à pesquisa. Entendemos que, por mais que tivesse sido solicitado que eles realizassem pesquisas em casa, alguns não o fizeram ou não tinham recursos para fazê-lo. Assim sendo, conduzimos os alunos ao laboratório de informática da escola, bem como trouxemos recortes de revistas, jornais ou sites da Internet impressos para que eles pudessem se apropriar das informações. A pesquisa é essencial no âmbito da informatividade, a fim de que os alunos possam escapar do senso comum. Assim, compreendemos que, para se desenvolver uma boa argumentação, urge dar ao texto uma riqueza informacional, evitando a mesmice, o lugar-comum ou, por assim ser, o senso comum, como fatores que enfraquecem o potencial argumentativo.

Disso, sucedeu-se a atividade três que visava a organizar os dados, informações e opiniões acerca do tema para que pudessem fundamentar os argumentos elencados. Nesse aspecto, frisamos a importância de conceder ao texto diversas vozes, entendidas como posicionamentos e informações acerca de um assunto, o que enriquece o processo argumentativo e impõe-lhe uma atitude autoral, conforme dissemos: dar voz a outros enunciadores – conferindo ao texto seu aspecto dialógico e polifônico. O aspecto das vozes presentes em um texto argumentativo também foi reiterado ao longo de todas as aulas, ganhando espaço nessa aula, especificamente, bem como na Aula 07, que tratou particularmente a ideia da autoria.

A atividade quatro permitiu que os alunos tivessem uma compreensão acerca da necessária organização do parágrafo, bem como a articulação das informações reportadas, a fim de que elas não fiquem “soltas”. Novamente, chamamos atenção para a necessária

progressão referencial e uso de operadores argumentativos. Para que os alunos pudessem vislumbrar tal organização, procedemos à atividade cinco.

Para desenvolvermos a última atividade, apresentamos aos alunos algumas redações nota mil e pedimos para que eles observassem os parágrafos de desenvolvimento das redações e como eles se articulavam. Após esse momento, chamamos atenção para os aspectos que dão conta da construção do desenvolvimento dos textos, que devem estar relacionados aos elementos introduzidos rapidamente na introdução que eles mesmos produziram. Com o intuito de despertar a atenção dos alunos para os direcionamentos retóricos do desenvolvimento, evidenciamos que, particularmente, nesta parte do texto, eles precisariam argumentar e, assim, deveriam apresentar um repertório sociocultural ilustrativo e relacionado às diversas áreas do conhecimento, a fim de atestar a validade daquilo que é afirmado. Nessa compreensão, mostramos aos alunos que esse repertório sociocultural pode ser desenvolvido de várias formas, seja com referências históricas, geográficas, literárias, científicas ou mesmo jornalísticas. Os alunos puderam vislumbrar os argumentos postos a serviço da defesa do ponto de vista do autor, bem como puderam vislumbrar a orquestração das vozes presentes nos variados textos.

Por fim, orientamos aos alunos que não exagerassem nos exemplos, para que não fugissem do foco argumentativo e desenvolvido do texto; e que evitassem o senso comum. Tais estratégias argumentativas além de desenvolverem o agir argumentativo, desenvolvem estratégias autorais ao texto, que podem configurar em ótima recepção por parte do destinatário final do texto, além de apontar conhecimento de mundo e de sujeito sócio historicamente situado no mundo. Por outro lado, as vozes delineiam o agir argumentativo por meio das posições ao contrário (promovendo a refutação) ou a favor de sua argumentação, o que as apontam como estratégias argumentativas que dão força à argumentação, evidenciadas pelo repertório sociocultural e pelo diálogo com outros discursos.

Como atividade a ser desenvolvida, pedimos então que os alunos desenvolvessem a escrita do (s) parágrafo (s) de desenvolvimento, com base na tese e nos argumentos ventilados na introdução, produzida na aula anterior.

Portanto, nessa etapa, os alunos entraram em contato, novamente, com os textos, a fim de que selecionassem informações que dessem respaldo a seus argumentos, utilizando-se dos recursos de autoridade, a fim de que obtivessem êxito e validade no argumento e para que bem pudessem organizá-lo. Por outro lado, apontamos que devido a questões referentes ao calendário escolar, tivemos que apressar um pouco o processo, não desenvolvendo com tanta cautela o procedimento de regulação desses textos em construção. Além disso, essa proposta,

que organiza a produção por partes, apresenta como desafio a infrequência dos alunos, o que prejudica partes fundamentais da atividade.

9.2.6 Aula 06: Partes de uma Redação do Enem – a conclusão

A Aula 06 teve como objeto central a construção da conclusão de um texto como a Redação do Enem, em que dois aspectos são fundamentais: a síntese (ou arremate) e a proposta de intervenção. Essa última como uma atitude particular exigida pelo gênero textual em estudo e que está diretamente relacionada à quinta competência avaliativa. Sua ausência mostra que o aluno não identificou um problema a ser resolvido e, possivelmente, não tenha desenvolvido o texto considerando os aspectos de um projeto que culmina na proposta de intervenção. Isso ficou mais claramente observado nos textos 5, 7 e 8 (PTI de Paula, Carlos e Luísa). Assim, os alunos precisam ser melhor informados sobre a necessidade de considerar, em seu projeto de texto, em seu plano textual, a parte que remete à proposta de intervenção – sua proposta de ação que pode proporcionar uma mudança social – especificamente, o seu agir no mundo, provocando transformação.

Por tais características, entendemos que é, tradicionalmente, na conclusão em que o agente produtor instaura, mais fortemente, sua atitude de autor e, assim, de sujeito ativo e capaz de, ao olhar para a sociedade, propor-lhe uma mudança, a seu ver benéfica. A ausência dessa voz que sugere uma mudança, uma ação, compromete o caráter interventivo que a Redação do Enem visa a alcançar. Ademais, reconhecer a necessidade de uma intervenção confirma o fato de ter reconhecido, dentro de uma proposta, uma questão polêmica a ser solucionada socialmente. Trata-se de uma postura crítica frente à informação e, assim, o percurso argumentativo será, paulatinamente, construído com o fito de solucioná-la, a partir de argumentos e contra-argumentos instaurados no texto.

Dito isso, a Aula 06 teve duração de 2h30min e apresentou os seguintes objetivos, levar o aluno a: 1) compreender a construção do parágrafo de conclusão de um texto modelo Redação do Enem; 2) compreender as partes que compõem a conclusão de um texto dessa natureza; 3) conhecer os elementos da conclusão: agente, ação, meio, finalidade e detalhamento e; 4) construir um esquema textual, dentre vários possíveis, para produzir um texto como a Redação do Enem. Para alcançá-los, propusemos cinco atividades, desenvolvidas ao longo da aula.

A segunda atividade (a primeira sempre retoma a aula anterior) teve como objetivo apresentar aos alunos uma conclusão, fazendo-lhes compreender a sua importância

para dar fechamento ao texto e sua importância para a coerência textual. Em seguida, na atividade três, chamamos atenção dos alunos para dois aspectos que apontam direcionamentos retóricos comuns à Redação do Enem, quais sejam, a síntese do conteúdo e a presença da proposta de intervenção, juntamente aos elementos que a compõem (agente, ação, meio, finalidade e detalhamento).

Na atividade quatro, demos ênfase à identificação dos elementos que compõem a proposta de intervenção, motivando os alunos a identificarem cada um deles nas Redações do Enem trazidas para a sala de aula. Tais elementos são identificáveis por meio de pistas textuais e tais pistas os identificam textualmente, a partir das perguntas: quem? O quê? Como? Para quê? Assim, os alunos puderam identificar tais elementos, ao passo que compreendiam as pistas textuais que os indiciavam.

Por fim, na quinta atividade, novamente demos foco aos parágrafos conclusivos de algumas redações modelos trazidas para sala de aula, as quais os alunos, individualmente, em duplas ou em grupos, passaram a analisar com a ajuda do professor. No segundo momento, foi pedido aos alunos que construíssem, com base nos parágrafos anteriores que eles já haviam construído, o parágrafo de conclusão de seus textos, levando em consideração os aspectos que tinham sido estudados. Com isso, os alunos tinham uma ideia geral do texto e, ao longo das aulas, puderam construí-lo paulatinamente. Esse texto construído tinha uma função didática de aprendizado e de compreensão na escrita de um texto modelo Enem, mas não seria, efetivamente, o texto que tomaríamos para análise, visto que, para este, seria reservado um momento próprio de produção textual, semelhante a um simulado, conforme já informamos no capítulo anterior (cf. capítulo 8).

No entanto, a reflexão acerca da construção do texto e as partes que o compõem, bem como a ideia de esquema textual que pudesse nortear a produção dos alunos foi fundamental no processo de ensino. Ainda que o ensino tenha se dado por etapas, considerando cada estrutura discursiva do texto, devido às questões de ordem didática, eles foram levados a uma compreensão do todo, bem como da devida relação estabelecida em seus parágrafos. O problema dessa construção feita por partes é, novamente, a questão da infrequência dos alunos e, em grande medida, a dispersão da atenção, motivada pela frequência improdutiva, visto que, em certas aulas o aluno X produzia bastante, na outra, o mesmo aluno X encontrava-se desmotivado para produzir. Devido a grande demanda, o professor não tinha um controle efetivo da turma no sentido de regular, individualmente, parte por parte da produção, reservando esse momento apenas nas devolutivas dos textos após produção efetiva, conforme relatamos no subcapítulo anterior (cf. subcapítulo 9.1).

A fim de concluirmos a Aula 06, propusemos aos alunos um possível esquema textual, que pode ser equiparado a um plano textual ou mesmo, nos termos da Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2002), projeto de texto, que o conduzirá no percurso argumentativo, com o escopo de que não fuja de seu projeto de dizer, causando dispersão ao seu texto. Por outro lado, deixamos claro as partes que uma Redação do Enem possui, e apresentamos-lhes modelos, no entanto, existem inúmeras estratégias possíveis e, assim, várias formas de dizer e, com isso, caberia ao aluno desenvolvê-la da forma que melhor lhe aprazera, considerando os limites textuais e as exigências próprias do gênero textual.

Outro aspecto novamente invocado durante a aula foram os elementos articuladores, que contribuem para a progressão referencial, bem como assumem a função de operadores argumentativos e, com isso, tornam a argumentação mais clara e suas partes melhor articuladas. Nesse sentido, a análise das redações nota mil contribuiu de modo bastante positivo, pois tornava certos termos e formas de exposição familiares aos alunos.

Em síntese, o problema inicialmente levantado para a construção da tese e dos argumentos precisam ser resolvidos, daí, urge que seja proposta uma solução para ele. Outro momento importantíssimo para a ação reflexiva do aluno e que deve ser explorado em demasia – na conclusão o aluno, enquanto autor empírico, coloca-se como agente transformador da sociedade em que vive. Na Aula 06, o aluno foi levado a pensar em uma proposta de intervenção para o problema suscitado. O parágrafo de conclusão, assim, foi apresentado em duas partes: 1) retomada do assunto (síntese ou arremate); 2) proposta de intervenção (característica maior do gênero em estudo). Destacamos, ainda, que a proposta de intervenção deveria apresentar quatro elementos básicos, a citar: um agente (quem?); uma ação (o quê?); um modo (como?) e uma finalidade (para quê?).

9.2.7 Aula 07: Compreendendo a autoria em um texto como a Redação do Enem

Antes de tratarmos, especificamente, da aula, faz-se importante a introdução de uma rápida discussão de cunho teórico-metodológico, a qual fazemos a seguir e que remonta aos capítulos teóricos e contextuais já apresentados anteriormente.

A nosso ver, a questão da autoria é tratada de forma bastante tímida no Enem. Conforme expusemos em capítulos anteriores, especificamente no quinto capítulo deste trabalho, a autoria sempre veio sendo tratada de modo lacunar, estando, sobretudo, atrelada ao aspecto argumentativo e de desenvolvimento do texto, considerando-se as suas três partes – introdução, desenvolvimento e conclusão. Assim sendo, o Enem associa a ideia de autoria à

competência terceira da Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2002), ou seja, relaciona-se a algumas ações que devem ser empreendidas pelo agente produtor do texto, quais sejam: selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Assim, a autoria estaria relacionada a um projeto de texto estratégico e cujas informações, fatos e opiniões sejam bastantes desenvolvidas em todo o texto.

No entanto, existem certas atitudes, conforme apresentamos em Possenti (2002), que conferem autoria ao texto e isso pode ser flagrado em várias partes do texto, de modo que, ainda que o texto em sua totalidade não seja apontado como autoral (para uma avaliação do Enem), existe, por traz dele, um autor empírico que, em certa medida, assume estratégias e manobras autorais ao seu texto, conferindo-lhe certa singularidade a despeito de outras produções. Assim, é sobre esse aspecto que intentamos mostrar aos alunos algumas atitudes que podem fazer-lhes conferir autoria a seus textos, as quais implicam categorias que, de modo igualmente produtivo, reportamos do ISD, conforme já expusemos, o que diz respeito às vozes e as modalizações, abarcando, ainda, outros conceitos reportados da AD e que, de certa forma, relacionam-se aos citados acima, a saber, o conceito de polifonia, metaenunciação e historicidade do discurso (POSSENTI, 2002).

De modo geral, a nosso ver, a compreensão de agir por meio da linguagem, a partir de uma tarefa de produção textual, a partir do comando e considerando as diversas exigências do gênero textual, já coloca o agente produtor em uma situação de autoria, pois, em uma atitude responsiva ele já passa a agir a partir da proposta de redação e, assim, já assume atitudes ditas autorais – quando, ainda que minimante, compreende o poder-fazer, o dever-fazer ou o querer-fazer e a negação dessa se daria diante de alguma fato que inviabilize o seu fazer – copiar, integralmente, de outro texto ou mesmo não fazer absolutamente nada (espaço de texto em branco) ou quando sua compreensão acerca do tema sequer é tangenciada, atestando fuga total ao tema. Nesses aspectos mencionados, eventualmente, não falaríamos em autoria, ou diríamos que há autoria-nula. Nos demais casos, não. Há um autor empírico que fala por meio do texto e que, eventualmente, age por meio da linguagem. Nessa compreensão discursiva, compreendemos a autoria.

Feitas tais ponderações, a Aula 07 teve como foco a discussão sobre a autoria, especificamente, no Enem, e o questionamento que deu norte a referida aula foi: como é vista a questão da autoria no Enem? Para desenvolvermos tal tema, ainda que complexo, dispusemos de 2h30min. Demos, então, foco ao plano textual e discursivo, com foco nos mecanismos linguístico-enunciativos envolvidos na construção da autoria. É claro que o

assunto é demasiado complexo para ser tratado em tão pouco tempo, no entanto, tínhamos que dar conta de outros fatores que a escola demandava constantemente. Decerto, buscamos uma discussão objetiva em torno do tema. Assim, a aula apresentou três objetivos – levar o aluno a: 1) compreender o conceito de autoria na Redação do Enem; 2) Entender que a clara compreensão sobre o plano do texto ajuda na configuração da autoria e; 3) relacionar a autoria à competência 3, a partir da qual se avalia tal categoria no texto. Para alcançá-los, propusemos cinco atividades, as quais passamos a apresentá-las.

Na segunda atividade, chamamos a atenção para as competências avaliativas do Enem, dando ênfase àquela que reporta o conceito de autoria – a competência 3. Indicamos para os alunos que para que um texto configure autoria, nos termos e exigências do Enem, ele precisa apresentar um projeto de texto estratégico, com raras falhas, claro, coerente e com suas partes bem desenvolvidas. Ou seja, a nosso ver, um aspecto mais textual que discursivo – o que destoa com a teoria que subjaz a Matriz de Referência. No entanto, não discutiremos a questão da avaliação, porém, chamamos a atenção dos alunos para esses aspectos e demos ênfase, como foi visto nas aulas anteriores, à estruturação desse plano de texto.

Em seguida, na terceira atividade, convocamos Possenti (2002) e o articulamos com os mecanismos enunciativos, conforme Bronckart (2012), e tratamos o conceito de autoria a partir daquilo que Possenti (2002) formula, segundo os aspectos de atitudes frente ao texto: 1) dar voz a outros enunciadores; 2) distanciar-se do próprio texto e; 3) evitar a mesmice. Nesse sentido, demos ênfase às vozes e as modalizações como mecanismos enunciativos capazes de flagrar nos textos tais atitudes, que conferem ao discurso seu caráter polifônico e dialógico, o que nos leva a considerar as vozes enunciativas, as vozes citadas e o destinatário do texto. Ao tratarmos das vozes, reforçamos aquilo que já tínhamos antecipado em aulas anteriores e demos ênfase ao caráter polifônico dos diversos textos, sobretudo, argumentativos, em que várias vozes são postas em cena, concorrendo ou se opondo à tese central defendida pelo autor empírico do texto. Com isso, as vozes têm papel argumentativo, visto que são invocadas pelo agente produtor como meios de dar respaldo e convencimento a sua argumentação.

Didaticamente, observamos que a autoria se constrói, na redação do Enem, a partir de vozes que assumem o ponto de vista pessoal e a partir de vozes que apontam uma intervenção a ser feita e, isso é possível, a partir da construção da argumentação feita no decorrer do texto, o agir argumentativo. A fraqueza de argumentos conduz a certa nulidade autoral, portanto, entender a construção da autoria no texto como a Redação do Enem se relaciona à seleção de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista,

conforme apontamos acima. Para tanto, na busca dessa compreensão, propusemos uma atividade (ANEXO C) retirada do livro didático dos alunos, que versa sobre a construção de argumentos, assim, chamamos atenção para as vozes enunciativas, vozes citadas e o aspecto autoral, polifônico e dialógico presente nos textos.

Dando prosseguimento, na quinta atividade, retomamos os aspectos fundamentais referentes ao conceito de plano de texto (correlato de projeto de texto ou esquema textual, em nossa compreensão), o qual já tínhamos explorado ao longo de todas as aulas, conforme expusemos. Todavia, reiteramos a necessidade de compreender o plano de texto, nos limites da produção textual do Enem, assim, retomamos aquilo que foi trabalhado ao longo das aulas, para citar alguns: 1) reconhecer o espaço que se tem diante da produção textual (máximo de 30 linhas); 2) organizar as ideias e selecionar os melhores argumentos a serem utilizados na defesa do ponto de vista pessoal; 3) apresentar as três partes do texto dissertativo-argumentativo bem desenvolvidas (proposição, desenvolvimento e conclusão); 4) assumir uma ideia central (ponto de vista pessoal) sobre o qual desenvolverá todo o texto, evitando a dispersão e a mesmice; 5) usar elementos coesivos que estabeleçam a relação de progressão do texto entre os períodos e entre os parágrafos e, por fim; 6) ser claro e conciso nas ideias, considerando o aspecto dialógico do texto a ser produzido.

Portanto, fazer que se configure a autoria em um texto, considerando os aspectos avaliativos do Enem é empreender as ações expostas acima, o que requer um trabalho não apenas textual, mas também discursivo e interdisciplinar. Assim, considerando a grande maioria dos textos produzidos pelos alunos, seja no contexto do Enem, seja em sala de aula, há que se considerar que, nos termos técnicos, institucionais e avaliativos conforme preconiza o Enem, eles não gozam de toda essa qualidade técnica, no entanto, se pode flagrar estratégias e/ou manobras autorais que lhes permitem se situarem na tarefa empreendida, que requer conhecimento mínimo sobre o gênero textual.

Por fim, propusemos a atividade seis, que foi uma atividade impressa (APÊNDICE I), cuja regulação ficou a cargo dos próprios alunos que, a partir da PTI dos próprios colegas, iriam analisar as marcas de autoria (ou não) presentes nos textos. Assim, cada aluno recebeu uma produção textual feita por um colega e, com a ajuda de uma regulação (a própria atividade impressa), buscou identificar se os elementos estavam ou não presentes no texto analisado, provocando o debate e a discussão entre eles referentes aos tópicos abordados, proporcionando certo protagonismo na atividade desenvolvida.

Em suma, a Aula 07 mostrou aos alunos como é vista a questão da autoria na Redação do Enem, bem como ela se manifesta textualmente, por meio de atitudes discursivas

que salientam as propriedades discursivas de polifonia e dialogismo, considerando que a autoria se situa em relação direta com esses dois elementos fundamentais de constituição do discurso. Ademais, vimos, com igual força, que apesar dessa característica fortemente discursiva, a autoria no Enem está muito mais relacionada aos aspectos textuais, o que nos motiva a questionar o quanto de importância à autoria em si é dado no certame Enem – questionamentos a serem retomados *a posteriori*. A Aula 07 conclui as discussões didáticas em torno da Redação do Enem e coube à Aula 08 um aprofundamento sobre as questões avaliativas do Enem.

9.2.8 Aula 08: A Redação do Enem – o contexto avaliativo

A Aula 08 teve como foco mostrar aos alunos os aspectos avaliativos que estão em torno da Redação do Enem, bem como o papel dos destinatários dos textos que, nesse contexto, são produzidos, cuja função é aquela de avaliar e atribuir uma nota, conforme as competências avaliativas do Enem. Nesse sentido, após falarmos dos aspectos temáticos e textuais que envolvem um texto como a Redação do Enem, entendemos como importante tratar os aspectos relacionados a sua avaliação. Para tanto, essa aula teve aspecto, sobretudo, elucidativo, para qual dispomos um tempo de 1h40min, bem como contamos com a ajuda do livro didático para exercitarmos o aprendizado.

Para a Aula 08, propusemos os seguintes objetivos de ensino, levar o aluno a: 1) compreender o contexto avaliativo da Redação do Enem; 2) examinar trechos da Cartilha do Participante, a fim de conhecer os critérios avaliativos; 3) compreender cada nível das cinco competências avaliadas na Redação do Enem e; 4) conhecer as razões que levam à nota zero, a fim de evitá-las. Para alcançá-los, propusemos cinco atividades, das quais, a primeira retomou a discussão em torno da autoria e da necessidade de se pensar um plano textual claro, coerente, coeso e estratégico.

A segunda atividade visou ao reconhecimento da estrutura básica do texto dissertativo-argumentativo, conforme exposto da Cartilha do Participante. Nesse ponto, demos ênfase novamente ao plano textual que deve estar de acordo com tal estrutura básica. Essa atividade se desenvolveu de modo oral e expositivo, mostrando aos alunos tais aspectos em evidência na Cartilha do Participante.

De igual modo, procedemos às atividades 3 e 4. Na atividade 3, explicamos cada uma das competências, as quais os alunos já tinham certo conhecimento, devido o trato sobre elas de modo apenas ventilado ao longo das aulas. Além disso, salientamos que cada uma

delas possui seis níveis que variam de 0 a 200 pontos e, quanto mais próximo dos 200 pontos as produções deles chegarem a cada competência, mais próximo estarão da nota mil. Nesse aspecto, falamos ainda que, no mínimo, os textos por eles produzidos teriam, em potencial, dois avaliadores inicialmente e, caso houvesse alguma discrepância entre as notas, passaria para um terceiro avaliador e/ou para uma banca de professores. No mais, enfatizamos que o circuito de leitores de seus textos poderia ser ampliado como textos modelos a serem ensinados, debatidos, dentre outros objetivos, a depender do resultado final apresentado.

Por fim, para fixar as discussões empreendidas em sala em torno do contexto avaliativo do Enem, propusemos a atividade 5, atividade impressa (ANEXO D), extraída do livro didático de uso dos alunos, que trata, exatamente, sobre o contexto avaliativo do certame, ou seja, as competências da Redação do Enem.

Em síntese, na Aula 08, última aula dedicada à Redação do Enem antes da produção final dos alunos, o intuito foi o de chamar a atenção dos alunos para os aspectos avaliativos da Prova de Redação, bem como os fatores que poderiam conduzi-los à nota zero. Ao término dessa aula, os alunos receberam um roteiro de produção textual, com algumas recomendações. Esse roteiro foi adaptado do material recebido pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE), que tratava sobre a Redação do Enem, cujos módulos também orientaram nossa prática de ensino, conforme já expusemos.

9.2.9 Em síntese: o que dizer sobre as aulas que compuseram a SD?

As aulas pensadas durante a SD tiveram o objetivo de sanar alguns dos problemas de escrita do gênero Redação do Enem observados a partir das PTI, bem como com base em algumas das dificuldades apontadas pelos alunos diante da prática de produção textual, conforme respostas dadas ao QP1 e confirmadas pelas produções iniciais. No entanto, tínhamos em mente que não seríamos capazes de sanar todos os problemas, bem como seria didaticamente impossível tratá-los em particularidades visto o pouco tempo que tínhamos para isso, bem como devido às demais obrigações curriculares apontadas pela escola – aspecto que restringe o poder de autonomia do professor. Além de outros projetos no âmbito institucional que precisariam ser desenvolvidos.

Para tanto, notamos uma falta de objetividade e clareza em grande parte das PTI, bem como entendíamos que os alunos não assumiam com segurança sem ponto de vista pessoal, a partir do qual traçariam um plano de texto estratégico e que desenvolvessem uma argumentação consistente que sustentasse o ponto de vista eleito. Assim, as aulas tomaram

como foco três aspectos que poderiam nortear os alunos: 1) aspecto temático; 2) aspecto textual e; 3) aspecto avaliativo. Desse modo, visou a despertar o aluno para que assumisse um ponto de vista pessoal, através do qual se desenvolveria a sua argumentação. Fizemo-lo, por compreendermos que a autoria do texto passa por uma perspectiva polissêmica a partir do texto fonte (textos motivadores), uma problemática social a ser assumida (tese/problema) e uma solução a ser proposta (proposta de intervenção). Assim, sob tal plano textual, desenvolvemos as aulas da SD.

Nesse sentido, entendemos que as aulas que ministramos ao longo da SD tiveram como base as operações da produção textual, apontadas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), que, segundo os estudiosos, são centrais no contexto de ensino e de aprendizagem em torno da produção de textos, que requer, dentre outras possíveis operações a: 1) contextualização – apresentação da situação de comunicação; 2) elaboração e tratamento de conteúdos temáticos – enquete de escolha do tema a ser abordado, Aula 01, Aula 02 e Aula 03; 3) planificação – Aula 04; Aula 05 e Aula 06; 4) textualização – Aula 04, Aula 06 e Aula 07 e; 5) releitura, revisão e reescrita do texto – Aula 07, Aula 08, PTF e PTR.

Portanto, apesar do pouco tempo e das demais obrigações que competem ao professor, bem como a despeito de alguns problemas encarados (escassez de material, indisciplina, infrequência, frequência improdutiva, plano anual de aulas, projetos interdisciplinares, provas bimestrais, quantidade de alunos por turma), conseguimos dar conta dos objetivos de ensino e da SD pensada para tal ensino de produção do texto escrito. Com isso, não acreditamos ter sanado todos os problemas observados, mas acreditamos que pudemos dar uma boa contribuição para a bagagem de aprendizado do aluno, sobretudo no que tange a um conhecimento mais apurado sobre a Redação do Enem e seus aspectos fundamentais, contribuindo para a construção de sua autoria frente ao texto produzido, não apenas no Enem, mas nas diversas práticas sociais e discursivas.

9.3 Das Produções Textuais Finais (PTF) e das Produções Textuais de Reescrita (PTR)

As etapas de produção textual final e de reescrita tiveram aspectos de semelhança no processo de ensino, motivo pelo qual julgamos pertinentes analisá-las no mesmo espaço. Conforme dissemos, as etapas de produção ao longo da SD, guardaram semelhança com a execução de um simulado de preparação para o Enem, assim sendo, os contextos de produção efetivos eram tidos como momentos de prova, com a turma organizada, silenciosa e apenas com o material para elaborar o texto. Assim, aconteceu com a PTI, com a PTInt e também

com a PTF. Os textos elaborados pelos alunos em cada etapa não eram consultados nas etapas subsequentes. No entanto, na PTR, os alunos tiveram em mãos as suas PTF e, após avaliação do professor, conforme as competências avaliativas do Enem – guardadas as devidas proporções – bem como de uma orientação individual sobre os aspectos que mereciam atenção, deixamos os alunos à vontade, na sala de aula, no pátio ou na biblioteca, a fim de que ele pudesse proceder à releitura e à revisão do texto, que conduzia ao processo de releitura, revisão e reescrita, realizada por meio da PTR, compreendida como a versão final.

Tendo em vista esse processo, era muito comum que os alunos simplesmente reescrevessem tal e qual se encontrava no texto anterior (motivo pelo qual evitamos a consulta em outras etapas), modificando uma ou outra coisa, mas sem realizar uma devida reflexão em torno de seu texto e aspectos a serem melhorados, mesmo tendo sido orientados pelo professor, bem como compartilhando com os colegas da sua produção textual, conforme uma espécie de regulação em pares. Feito isso, a PTR era entregue ao professor, tendo em vista que o aluno acreditava que tinha cumprido eficazmente a tarefa de produção, com base nas orientações dadas, seja em grupo, seja individualmente.

Com isso, passamos, então, para a análise dos textos conforme divisão já realizada no capítulo anterior, qual seja: 1) Alunos frequentes – Grupo A; 2) Alunos frequentes – Grupo B; 3) Alunos infrequentes – Grupo A e; 4) Alunos infrequentes – Grupo B.

9.3.1 Alunos frequentes – Grupo A

Conforme sabido, pertencem a esse grupo os textos de Felipe e de José. Para tanto, passamos, então, as transcrições e análises da PTF e da PTR de Felipe e, em seguida, a PTF e a PTR de José, seguindo a ordem já estabelecida no capítulo anterior de disposição dos textos, até aquele de número 24 (vinte e quatro).

Passemos à PTF de Felipe.

Texto 9 – PTF de Felipe (grifos nossos):

Desde o período colônial o Brasil vem passando por várias transformações em relação aos direitos que o trabalhador brasileiro tem e com a reforma trabalhista de 2017, não irá somente perder os direitos já conquistados, mas também prejudicará a saúde e a vida social do trabalhador brasileiro.

Desse modo, **de acordo com críticos entrevistados pelo site G1**, enxergam a possibilidade de terceirização da atividade-fim uma abertura generalizada que **precariza** uma modalidade de trabalho já fragilizado, sendo assim, diminuindo os direitos do trabalhador de forma **“sutilmente”**.

Ademais, **é importante ressaltar que**, com a terceirização o trabalhador poderá trabalhar mais por um salário menor, aumentando o estresse afetando em seu cotidiano, podendo levar a sérios problemas cardíacos e psicológicos, diminuindo sua produtividade, causando prejuízos a empresa, sem mencionar que ele não terá tempo para sua vida pessoal fora do âmbito profissional.

Tendo em vista a problemática citada anteriormente, a população brasileira **deve promover** manifestações eventos populares, através de redes sociais, para que a reforma trabalhista seja revogada, protegendo os direitos que o trabalhador brasileiro lutou para conseguir.

Texto 10 – PTR de Felipe (grifos nossos):

Desde o período colonial, o Brasil vem passando por várias transformações em relação aos direitos que o trabalhador brasileiro tem e, com **a reforma trabalhista de 2017**, não irá somente perder os direitos já conquistados, mas também prejudicará a saúde e a vida social do trabalhador brasileiro.

Desse modo, **alguns críticos entrevistados pelo site de notícias G1** enxergam a possibilidade de terceirização da atividade-fim uma abertura generalizada que **precariza** uma modalidade de trabalho já fragilizada e, assim, diminui os direitos do trabalhador de forma paulatina.

Ademais, **é importante ressaltar que**, com a terceirização, o trabalhador poderá trabalhar mais por um salário menor, aumentando o estresse, afetando seu cotidiano, o que pode levar a sérios problemas cardíacos e psicológicos, diminuindo sua produtividade e causando prejuízos à empresa. Além disso, ele não terá tempo para sua vida pessoal fora do âmbito profissional.

Tendo em vista a problemática citada anteriormente, a população brasileira deve promover manifestações, eventos populares, através das redes sociais, para que a reforma trabalhista seja revogada, protegendo os direitos que o trabalhador brasileiro lutou para conseguir.

Com base nos textos 09 e 10, é inevitável, a partir de uma releitura, uma revisão e potencial reescrita do texto, que o processo de afastamento do agente produtor do próprio texto, inicialmente, construído não se manifeste de maneira, minimamente, eficaz. Desse modo, conjecturamos e ratificamos que o processo de afastamento provocado pela quinta operação referente à produção textual, sem dúvidas, motiva o processo de tomada de consciência e de desenvolvimento do agir argumentativo instaurado nos textos dissertativo-argumentativos, e não apenas, contribuindo, assim, para o processo de construção da autoria nos textos. Essas transformações podem se dar de modo mais ou menos salientes, mas ao longo de todo o processo mediado pela SD, é possível apontar melhorias, sobretudo no processo discursivo.

Quanto mudanças mais evidentes, a PTR de Felipe apresenta, sobretudo, ajustes de ordem ortográfica ou sintática que foram bastante salientes na PTF. Observamos que na PTF de Felipe, a ausência de sinais gráficos é corriqueira, conforme notamos nas palavras “período”, “também”, “saúde”, “críticos”, dentre outras. Além disso, notamos a hipercorreção por analogia a palavras derivadas ou primitivas, como é o caso de “colônial”, em que o aluno acentua graficamente, certamente, pela memória da escrita da palavra “colônia” que deve ser

acentuada. Também podemos notar ajustes na estruturação sintática em que o trecho, “de acordo com críticos entrevistados pelo site G1, enxergam a possibilidade de terceirização [...]”, que apresenta problemas de coesão motivado pelo uso indevido da vírgula e a não concordância verbal motivado pelo uso de “de acordo”, que não foi feito de modo coeso. Esse trecho foi, então, substituído por “alguns críticos entrevistados pelo site de notícias G1 enxergam a possibilidade de terceirização [...]”, ocasionando o ajuste sintático desse trecho. Os dois exemplos ilustram que apenas ajustes de ordem ortográfica ou sintática foram, efetivamente, executados da PTF para a PTR, dentre outros ajustes de mesma ordem que poderiam ser ilustrados.

O texto de Felipe, tanto na PTF quanto na sua reescrita (PTR), apresenta, discursivamente, quatro partes, que podem ser divididas em: introdução (primeiro parágrafo), desenvolvimento (segundo e terceiro parágrafo) e conclusão (quarto parágrafo). Assim, a planificação do texto atende aos limites de organização textual da Redação do Enem, apresentando uma predominância de discurso teórico, o que condiz com o caráter tipológico argumentativo do texto produzido.

Ao introduzir o texto, o autor, numa tentativa de mostrar seu repertório sociocultural, faz alusão ao período histórico (período colonial), colocando em cena uma voz social (alusão histórica), como estratégia argumentativa de referência a um repertório legitimado. Embora saibamos que as condições de trabalho no período colonial não eram as mesmas que temos hoje em dia, em decorrência, sobretudo, das mudanças advindas com os diferentes modos de produção, compreendemos que o agente produtor tentou fazer referência as dificuldades impostas ao trabalhador, que não se limitam a nossa sociedade atual, mas guardam origens muito remotas, que estão relacionadas ao processo de colonização do povo brasileiro. Além disso, ao fazer tal retomada, o aluno mostra outras leituras e outros saberes que dão respaldo a sua argumentação. Essa estratégia pode estar relacionada a Aula 04, em que foram apresentadas aos alunos as diferentes possibilidades de iniciar o texto dissertativo-argumentativo e, dentre as possibilidades, existia a introdução por alusão histórica, que poderia contextualizar o tema, historicamente, ao passo que poderia ser relacionado a nossa realidade na atualidade. Esse manejo, certamente, auxiliou no processo de desenvolvimento do agir argumentativo de Felipe, visto que no Texto 01, do mesmo autor, não se via tal contextualização do tema ou qualquer referência a aspectos históricos.

Desse modo, ao fazer tal alusão histórica, o aluno ao passo que mostra certo repertório sociocultural legitimado, relaciona-o ao seu ponto de vista pessoal, situando o leitor sobre o tema “reforma trabalhista de 2017” e de seu caráter negativo, no que tange à perda de

direitos adquiridos, mas, ainda, com agravantes que estão relacionados à saúde e à vida social do trabalhador brasileiro. Com isso, ao passo que o autor do texto lança mão de seu ponto de vista pessoal (tese), introduz alguns argumentos que darão sustentação a sua tese ao longo do texto e que são evidenciados pelo elemento adverbial “somente” e pelo operador argumentativo de adversidade, “mas”. Desse modo, para o autor, a reforma trabalhista de 2017 não apenas fará que os trabalhadores percam direitos conquistados, mas trará prejuízos à saúde e à vida social do trabalhador brasileiro. Com isso, percebemos claramente o ponto de vista do autor frente ao tema, sobre o qual ele se manifesta de modo contrário à reforma trabalhista. No entanto, nos parágrafos de desenvolvimento, o autor introduz termos que se relacionam com a reforma trabalhistas, mas que não foram evidenciados inicialmente, todavia são pontos chaves de sua argumentação, ou da problemática social evidenciada pela reforma, qual seja “a terceirização”, que é um ponto abordado na referida proposta de projeto de lei.

No parágrafo seguinte, o autor introduz o parágrafo com o elemento de progressão referencial interparágrafos, “desse modo”, recorrendo aos recursos linguísticos necessários à argumentação e que dão linearidade ao texto, bem como conferem clareza ao percurso argumentativo traçado pelo autor. Em seguida, Felipe introduz a voz de personagem (críticos entrevistados pelo site G1), por meio do marcador de escopo de responsabilidade enunciativa, “de acordo com” (Texto 09), o qual é retirado na reescrita (Texto 10), visto que seu uso não foi realizado de modo adequado na primeira versão, devido a problemas de ordem textual (falta de coesão, motivada pelo uso indevido da vírgula e pela falta de concordância verbal). Com isso, o autor optou, na reescrita, em trazer a voz de personagem, representado textualmente por “alguns críticos entrevistados pelo site de notícias G1” e, dessa forma, ao passo que invoca outros enunciadores no processo argumentativo, recorre a argumentos de autoridades legitimadas (Portal de Notícias G1), a fim de dar respaldo argumentativo ao seu dizer, denotando, mais uma vez, a presença de repertório sociocultural legitimado e denotando estratégias discursivas que foram trabalhadas ao longo das aulas.

No entanto, o aluno introduz apenas no segundo parágrafo pontos chaves de sua argumentação que versa em torno do referente “terceirização da atividade-fim”, conforme apontamos anteriormente, e não deixa claro para o leitor o que seria, de fato, nem a terceirização, nem a atividade-fim, que poderiam ser melhor introduzidas como elementos importantes da reforma trabalhista de 2017, conforme foram tratados ao longo das aulas. Logo, a terceirização seria um dos aspectos mais problemáticos da reforma trabalhista e que, assim, geraria maiores discussões em torno da eventual flexibilização ou perdas de garantias. Por outro lado, a ideia de que os direitos dos trabalhadores serão perdidos é ratificada por

meio do uso do verbo “precarizar”, que já traz em seu significado um aspecto negativo e que é reforçado pelas modalizações apreciativas, textualizadas na expressão, “já fragilizada”, a qual manifesta uma avaliação subjetiva da voz que é a fonte desse julgamento que, no caso, são os ditos “críticos entrevistados pelo site de notícias G1”, a quem o autor empírico dá voz, assumindo, assim, uma atitude autoral, nos termos de Possenti (2002). Esse argumento contrário à reforma e, especificamente, contra a terceirização da atividade-fim é concluído a partir do uso do operador argumentativo “assim”, conferindo-lhe caráter de consequência, ou seja, a terceirização já é fator negativo e tê-la de modo legitimado pela lei terá como consequência a diminuição dos direitos do trabalhador de forma lenta, gradual - nas palavras do produtor do texto – “de forma paulatina”.

O argumento reportado no segundo parágrafo, na voz de personagem (críticos entrevistados pelo site de notícias G1), bem como as modalizações apreciativas de caráter negativo referentes à reforma e seus mecanismos (terceirização da atividade-fim, por exemplo), reforçam a tese defendida por Felipe, segundo a qual, a reforma trabalhista de 2017 fará com que direitos garantidos sejam retirados. É importante colocar em relevo o próprio tema da PPT (APÊNDICE D) que já conduz o aluno a se posicionar a favor, entendendo que a reforma pode flexibilizar certos direitos ou, ao contrário, entendê-la como uma ameaça aos direitos trabalhistas. Para posicionamentos a favor ou contra, há argumentos que podem ser considerados pelo agente produtor, conforme observamos ao longo das Aulas 01, 02 e 03. Caberia, então, ao aluno assumir um ponto de vista que poderia ser até complacente com a reforma, destacando pontos positivos e negativos.

Ainda a respeito da terceirização, o Texto Motivacional III da PPT é o único que faz referência direta à terceirização e o representa por meio de uma charge que, de modo crítico, vê na terceirização um fator negativo. Vista no aspecto legal, a terceirização é uma modalidade de contrato em que uma empresa contrata outra que oferece determinado serviço, assim, a empresa terceirizada ficaria responsável pelos contratos de trabalho de seus funcionários que, por sua vez, prestariam os serviços à empresa contratante. Assim, a empresa contratante repassaria os valores do serviço à empresa terceirizada e essa, por outro lado, se encarregaria dos contratos e pagamentos de seus colaboradores. A reforma trabalhista de 2017 aponta a terceirização como um suposto mecanismo de flexibilização que traria inúmeras vantagens ao mercado de trabalho. De modo contrário, alguns críticos a enxergam de forma negativa, apontando-a como maléfica aos trabalhadores e positiva apenas aos patrões. Todos esses fatores foram fortemente discutidos em sala de aula, sobretudo nas Aulas 01, 02 e 03, em que tratávamos, diretamente, sobre tais assuntos.

Dando continuidade ao seu percurso argumentativo, Felipe introduz o terceiro parágrafo com o organizador textual “ademais”, que o faz acrescentar outro fato à argumentação, relacionando os elementos de modo interparágrafos, considerando os aspectos necessários à progressão referencial do texto. Ao prosseguir, o autor introduz o novo argumento por meio da expressão “é importante ressaltar que”, modalização lógica que confere valor de verdade a algum elemento do conteúdo temático, apoiado nos critérios do mundo objetivo, compreendendo tal informação como verdadeira, certa e fundamental. Tal fator reforça o aspecto argumentativo e confere respaldo, clareza e objetividade ao elemento que será apresentado, conferindo-lhe certa persuasão. Dessa forma, Felipe desenvolve o argumento, segundo o qual, “com a terceirização, o trabalhador poderá trabalhar mais por um salário menor”. Esse terá como consequência o aumento do estresse, o que, conforme orientação argumentativa de Felipe, pode levar a sérios problemas cardíacos e psicológicos. Tais argumentos ratificam aqueles, inicialmente, apontados na introdução do texto que, conforme dito, a reforma prejudicará a saúde do trabalhador. Dando continuidade, Felipe, por meio do organizador textual aditivo, “além disso”, acrescentado apenas na PTR (Texto 10), retoma o argumento introdutório, segundo o qual, a reforma trabalhista também traria prejuízos à vida pessoal do trabalhador (referência à vida social), caracterizada como aquela que está fora do âmbito profissional.

De forma capsulada, compreendida como uma retomada bastante sintética e não específica dos elementos trazidos ao longo da argumentação, textualmente representada pela expressão “Tendo em vista a problemática citada anteriormente”, Felipe dá pistas de conclusão ao seu texto, mesmo sem que o tenha textualizado por meio de algum operador argumentativo de conclusão (portanto, então, enfim...) e após tal retomada rápida textualmente manifestada na expressão acima, ele já aponta o que viria a consolidar a proposta de intervenção do seu texto, considerado os elementos que a compõem, conforme exigência da Prova de Redação do Enem. Nesse aspecto, observamos certo avanço se comparado à primeira produção de Felipe (Texto 01), em que não foram evidenciados todos os elementos que compõem a proposta de intervenção, de acordo com os critérios avaliativos do Enem – agente, ação, meio/modo, finalidade e detalhamento.

Assim, por meio de modalização pragmática, o autor do texto sugere que “a população brasileira (agente) deve promover manifestações, eventos populares (ação), através das redes sociais (meio/modo), para que a reforma trabalhista seja revogada (finalidade), protegendo os direitos que o trabalhador brasileiro lutou para conseguir.” (detalhamento da finalidade). Com tal proposta de caráter interventivo, temos que o agente produtor do texto

delega à população brasileira a competência para agir e o faz por meio de modalização deôntica, da ordem do dever, da obrigação social “deve promover” e ratifica o seu posicionamento contrário à reforma trabalhista, apontando como a finalidade da ação proposta o fato de fazer que seja revogada a reforma trabalhista, a qual o autor durante todo o percurso argumentativo se colocou contra, o que conferiu coerência a sua argumentação e mostrou certo percurso pelo qual se conduziria o seu agir argumentativo.

Portanto, observamos que o agir argumentativo de Felipe apresenta avanços se comparado à primeira escrita (Texto 01 - PTI de Felipe) e que alguns aspectos de ordem discursiva foram melhor direcionados. Observamos a tentativa de um plano textual centrado na tese principal, contrária à reforma trabalhista de 2017 e dois argumentos secundários que dariam sustentação à tese ao longo do percurso argumentativo. Essa estratégia foi pensada ao longo das aulas como uma maneira de ter um projeto que pudesse conduzir a argumentação sem que o aluno acrescentasse tantas informações semnexo ou relação com aquilo que visava a defender. Além disso, notamos a tentativa do autor de dar voz a outros enunciadores, daí a voz de personagem posta em cena e corroborando com o posicionamento assumido pelo agente produtor, bem como a voz social representada na alusão histórica introduzida pelo autor (referência ao período colonial). Por fim, o autor evita a mesmice e seleciona argumentos que estão para além daqueles elencados nos textos motivadores e, ainda que possa se servir deles, uma leitura polissêmica o conduziu a um problema evidenciado em torno da reforma trabalhista, qual seja, os trabalhadores perderiam seus direitos e isso acarretaria problemas de saúde e interfeririam na vida social/pessoal desses trabalhadores. A partir dessa questão, o autor conduziu seu percurso argumentativo.

No aspecto referente ao distanciamento do texto, podemos notar, além dos recursos discursivos de se distanciar do dito, imprimindo objetividade ao texto, como características discursiva dos textos argumentativos, notamos a presença das modalizações lógica, apreciativa, pragmática e deôntica como recursos de avaliação/ julgamento de aspectos do conteúdo temático, assim sendo, aspectos de reflexão, ou seja, distanciamento. Tais aspectos apontam melhorias na produção escrita no que diz respeito à PPT, bem como ao conteúdo tratado, no entanto, não demonstra que o texto esteja pronto e sem problemas, mas desperta o caráter sempre contínuo e ininterrupto do processo de produção textual, sobretudo no que tange ao ensino e à aprendizagem.

Passemos, então, aos textos 11 e 12.

Texto 11 – PTF de José (grifos nossos):

A Reforma Trabalhista de 2017 foi um projeto de lei que permitiu uma flexibilização dos direitos dos trabalhadores. **Mas será que realmente foi uma flexibilização?** A Reforma não interfere no artigo 7º da Constituição, **mas será que não pode fazer isso de forma discreta, tirando direitos que foram conquistados aos longos dos anos como salário mínimo, 13º, férias e entre outros direitos?**

Nessas perspectivas, uma das grandes questões que foram discutidas foi sobre a terceirização, que é quando uma empresa contrata outra para ficar responsável por certas atividades-meio. Com a Reforma, os terceirizados podem agir em atividades-fins sendo que eles tem uma carga horária maior e um salário menor do que um trabalhador efetivo **já que** os responsáveis por eles é a empresa que foi contratada.

Entretanto, um outro ponto que foi bastante discutido que é relacionados com os terceirizados, é o tempo que o trabalhador é contratado, que em certos caso poderá ser intermitente. Eles são contratados por um tempo específico que pode ir de anos para dias. **Por exemplo: vamos** dizer que **você** precisa de TI's para fazer um conserto dos computadores, então **você** os contrata por duas semanas e quando o trabalho é feito, eles saem sem os direitos a salário mínimo, férias ou aposentadoria **pois** o mínimo que pode ser considerado "experiência profissional" é seis meses de trabalho.

Portanto, apesar da Reforma causar uma quantidade de vagas para empregos relativamente maior, muitos direitos foram revogados do trabalhador e **por isso o Ministério do Trabalho deve fazer** fiscalizações de tempos em tempos nas empresas, principalmente as que usa terceirizado, para que o trabalhador não seja explorado e tenham seus direitos garantidos.

Texto 12 – PTR de José (grifos nossos):

A Reforma Trabalhista de 2017 foi um projeto de lei que permitiu uma flexibilização dos direitos dos trabalhadores. **Mas será que realmente foi uma flexibilização?** A Reforma não interfere no artigo 7º da Constituição, **mas será que não pode fazer isso de forma discreta, tirando direitos que foram conquistados ao longo dos anos, como salário mínimo, 13º, férias e entre outros direitos?**

Nessa perspectiva, uma das grandes questões que foram discutidas foi sobre a terceirização, que é quando uma empresa contrata outra para ficar responsável por certas atividades meio. Com a Reforma, os terceirizados podem agir em atividades-fins, sendo que eles têm uma carga horária maior e um salário menor do que um trabalhador efetivo, já que a responsável por eles é a empresa contratada.

Entretanto, um outro ponto que foi bastante discutido, que é relacionado com os terceirizados, é o tempo que o trabalhador é contratado que, em certos casos, poderá ser intermitente. Eles são contratados por um tempo específico que pode ir de anos para dias. **Um exemplo: vamos** dizer que **você** precisa de TI's para fazer o conserto dos computadores, então **você** os contrata por um tempo e quando o trabalho é feito, eles saem sem os direitos a salário mínimo, férias ou aposentadoria, **pois** o mínimo que pode ser considerado "experiência profissional" é 6 meses de trabalho.

Portanto, apesar da Reforma proporcionar uma quantidade de vagas para emprego maior, muitos direitos foram revogados do trabalhador e, **por isso, o Ministério do Trabalho deve fiscalizar** as empresas de tempos em tempos, principalmente as que usam serviço terceirizado, para que o trabalhador não seja explorado e tenha seus direitos garantidos.

O texto de José se apresenta organizado, nas duas versões, em quatro parágrafos, conforme organização textual básica de um texto dissertativo-argumentativo nesses moldes, dado o limite textual de 30 linhas, conforme sabido. Discursivamente, o texto se apresenta, predominantemente em discurso teórico, demonstrando autonomia no que tange à organização

actorial, em que não se verifica a implicação do agente produtor, em sua grande parte, e certa conjunção com o mundo do expor, o que faz que sejam acionados os mecanismos linguísticos característicos da composição desse gênero textual. No entanto, ao lançar mão de sua argumentação, no terceiro parágrafo, verificamos certa implicação do agente produtor por meio da forma verbal em primeira pessoa “nós” e o acionamento de um “você” genérico – que se direciona a qualquer leitor/destinatário do texto. Tal estratégia argumentativa foi também utilizada por José em sua primeira produção (Texto 2 – PTI de José), no entanto, o arranjo textual, provocado pela expressão “um exemplo”, evidenciou o caráter da argumentação por exemplificação exposta pelo agente produtor, o que motivou usos linguísticos característicos do discurso interativo. De modo pontual, passamos a tratar cada uma dessas questões, introdutoriamente, evidenciadas.

Observamos que, assim como agiu Felipe nos textos anteriores, José também não apresenta modificações bastante consideráveis em seu texto na versão de reescrita (PTR), apenas algumas modificações de cunho textual/ortográfico, mas basicamente nada referente ao conteúdo temático discursivizado. De modo geral, parece-nos que as preocupações dos alunos em relação aos seus textos repousam, sobretudo, nos aspectos que dizem respeito à norma ortográfica e isso também é reflexo do ensino que, por muito tempo, priorizou uma abordagem tradicional do ensino de línguas, prezando, prioritariamente, por aspectos relacionados à forma ortográfica e/ou textual, sem considerar tanto o conteúdo. Esse fator também pode ter sido priorizado no processo de reescrita, tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor. É válido ressaltar que os alunos não estavam habituados a reescreverem seus textos, uma vez que produziam algo e eram avaliados, a partir daí, já findavam o processo de escrita. Tentar chamar a atenção dos alunos para a reescrita como forma de rever o texto, sua clareza e mobilizar eventuais mudanças foi um tratamento um tanto quanto problemático nas aulas, o que se verificou por bastante resistência e incompreensão.

Ao dar início a sua argumentação, na introdução, José contextualiza o tema em discussão, qual seja a Reforma Trabalhista de 2017, compreendendo-a, eventualmente, como um projeto de lei que permitiu a flexibilização dos direitos dos trabalhadores. Essa afirmação de José é tida, substancialmente, a partir da leitura do Texto Motivador I (APÊNDICE D), em que o entusiasta do projeto de lei, Carlos Wahle, assume, de modo bastante contundente, que a reforma trabalhista “vai flexibilizar algumas regras”. Carlos Wahle assume essa afirmação, tendo-a de modo “certo e indiscutível”. Ou seja, o que José faz é trazer, de modo implícito, a afirmação feita por Carlos Wahle, utilizando-se de sua voz de autoridade, sem, no entanto, mencioná-la. O leitor do texto de José e da PPT pode retomar essa afirmação ao retomar os

textos motivadores da proposta. Todavia, ao seguir em seu percurso argumentativo, o autor problematiza tal “flexibilização”, talvez por influência do Texto Motivador II, que discute a real flexibilização da reforma trabalhista, introduzindo uma questão por meio do operador argumentativo de adversidade, “mas”, questionando o caráter “flexível” da Reforma Trabalhista. Ao continuar sua argumentação, José afirma que a Reforma não interfere no artigo 7º da Constituição e, ao fazê-lo, observamos que o aluno se utiliza da orientação argumentativa do Texto Motivador II, que traz a voz do procurador Paulo Joarês Vieira, o qual afirma que a Reforma não retira “diretamente” o que está previsto no artigo 7º, no entanto, segundo o especialista, o PL (Projeto de Lei) o faz de forma “indireta”, conforme o próprio especialista, Paulo Joarês, o faz de modo sutil e malicioso, o que José caracteriza como “de forma discreta”, novamente retomando, implicitamente, a voz de uma autoridade, dessa vez, reportada pelo Texto Motivador II, que faz contraponto ao Texto Motivador I. Com base nesses duas posições antagônicas, José constrói seu percurso argumentativo, caracterizado pela problematização, materializada em perguntas sobre o tema.

Esse tipo de introdução, motivada a partir de sequências de perguntas referentes ao tema foi um dos tipos de introdução que foi trabalhada tanto na Aula 04 como na Aula 07. Na Aula 07, especialmente, em que trabalhamos a construção da autoria, demos ênfase nos aspectos de construção da argumentação e, dentre outras atividades, propusemos a Atividade de Preparação para a Produção Textual – Aula 07 (ANEXO C). De certa forma, tais objetos de conhecimento tratados ao longo das aulas podem, de certo modo, ter influenciado o agir argumentativo do aluno, ou mesmo tê-lo feito reforçar um conhecimento já prévio, no que tange a sua argumentação, vez que tal recurso de introdução por perguntas já havia sido executado pelo aluno em sua PTI (Texto 2 – PTI de José).

No segundo parágrafo, dando continuidade a seu percurso argumentativo, introduzido pelo elemento articulador interparágrafos “nessa perspectiva”, José introduz o referente “terceirização”, compreendido como um dos pontos mais conflitantes dentro do projeto de lei em discussão, consoante foi tratado ao longo das aulas (Aula 01, 02 e 03), bem como ficou evidenciado no Texto Motivador III da PPT (APÊNDICE D). Por ser bastante problemático, havia posicionamentos a favor da terceirização, sobretudo pela égide da criação de vagas de trabalho e diminuição da fila de desemprego, mas, por outro lado, havia posicionamentos contra, sobretudo relacionados à precarização do serviço, aumento da carga horária de trabalho, diminuição de salários e perdas indiretas de direitos adquiridos. Tendo ciência dessas questões e desses argumentos (pró e contra), o aluno poderia assumir a sua posição frente ao tema.

Ao falar sobre a terceirização, o aluno parece compreendê-la, conforme mecanismo bastante utilizado pelas empresas, no entanto, visto sob o ponto de vista do trabalhador, não fica clara a posição do aluno frente à terceirização como algo positivo, benéfico ou não, pois, aparentemente sua argumentação não está concluída, visto que José apresenta a terceirização, fala como funciona, mas não a aponta como benéfica ou não e sob qual ponto de vista. Aponta, tão somente, que os trabalhadores passam a ter uma carga horária maior e um salário menor que um trabalhador efetivo e se tem a conclusão disso a partir do operador argumentativo “já que”, seguido da conclusão de que a responsável por tais profissionais é a empresa contratada. O que poderia demonstrar a força argumentativa, bem como o percurso argumentativo, claramente, indicado por José, seria indicar os malefícios e/ou benefícios que isso poderia acarretar. Todavia, parece-nos que a intenção maior de José é provocar o seu leitor.

Ao iniciar o terceiro parágrafo, com o conector argumentativo “entretanto”, o autor do texto retoma a situação trabalhista dos terceirizados e traz outra problemática referente aos contratos intermitentes e, novamente, o aluno mostra saber o que possa significar o contrato intermitente, lançando mão, inclusive, de um exemplo factível, chamando o potencial leitor para o diálogo (“você” de valor genérico) e trazendo um exemplo a partir dos TI’s (técnicos de informática) – sigla utilizada pelo autor do texto, considerando que o seu potencial leitor saiba o que significa, visto que não fez comentário metaenunciativo algum que pudesse esclarecer o seu significado, ainda que fosse, ao longo das aulas, sempre reiterada a necessidade de tornar seu texto claro e compreensível àqueles que iriam lê-lo. No entanto, o fato de lançar mão de um exemplo, demonstra essa característica metaenunciativa de distanciar-se do próprio texto, considerando a compreensão de seu leitor/destinatário potencial.

O que nos parece, ao analisar os textos de José, é que as problematizações colocadas no primeiro parágrafo são retomadas por conceitualizações de pontos problemáticos da reforma (terceirização e contrato intermitente) e que o autor apenas lança mão desses conceitos e definições sem assumir efetivamente uma posição a favor ou contrariamente, explicitando-a e mostrando conhecimento acerca do tema abordado. No entanto, o uso de operadores argumentativos, tais como, “mas”, “entretanto”, “já que”, “portanto (como veremos a seguir), apresentam-nos uma força argumentativa que, conforme Adam (2011), acumulam funções de segmentação/ligação, de responsabilidade enunciativa e de direção argumentativa, o que evidencia, ainda que indiretamente, o ponto de vista do autor do texto que se coloca contrário à reforma, sobretudo, no que diz respeito a tais pontos, como

a terceirização e o contrato intermitente, pelos elementos que a representam, em consequência, a citar: “carga horária maior”, “salário menor”, “saem sem direitos”. Tais informações são sempre ratificadas por meio de elementos conclusivos, tais como, “pois”, “já que”, os quais demonstram o caráter certo, factível e lógico das informações reportadas pelo agente produtor, caracterizando modalizações lógicas nas definições apresentadas.

Nessa perspectiva, é apenas no último parágrafo, introduzido pelo operador argumentativo marcador de conclusão, “portanto”, que José direciona também sua orientação argumentativa, considerando os aspectos positivos da Reforma (maior quantidade de vagas para emprego), mas destacando o seu caráter negativo para os trabalhadores (“muitos direitos foram revogados”) e é para essa última questão que José lança mão de sua proposta de intervenção, o que reforça a sua direção argumentativa a favor da manutenção dos direitos dos trabalhadores, o que é reforçado pelo articulador textual, “por isso”, que ratifica o dito, ao passo que o justifica, entendendo a sua urgência e necessidade.

Assim, por meio de modalização pragmática, José direciona ao ministério do Trabalho (agente) a obrigação de fiscalizar as empresas, (ação), de tempos em tempos (modo/maneira) – relacionado à ideia temporal de frequência – “principalmente as que usam serviço terceirizado” (detalhamento da ação), “para que o trabalhador não seja explorado e tenha seus direitos garantidos (finalidade). Assim, observamos que o autor do texto encaminha a sua argumentação de modo a provocar a reflexão crítica do leitor, apontando argumentos pró e contra, ao passo que se mantém, até certo momento, imparcial sobre o assunto, no entanto, dando pistas textuais de sua orientação argumentativa que se deu, efetivamente, no último parágrafo. A obrigação de fazer, de executar a ação direcionada ao Ministério do Trabalho é realizada pela modalização deontica, textualmente marcada pelo modalizador verbal “deve”, seguido do verbo “fiscalizar” que aponta a ação a ser executada.

Portanto, os textos de José (Texto 11 e 12), trazem outras vozes, no entanto, de modo implícito, reportadas das vozes de autoridades (especialistas) trazidos explicitamente pelos textos motivadores da PPT (Texto Motivador I e II). Tais vozes, de maneira implícita, são reportadas como valores de verdade, por meio de modalizações lógicas. Novamente, as modalizações pragmática e deontica aparecem na conclusão do texto, na exposição da proposta de intervenção. A modalização pragmática também aparece quando é atribuída à Reforma Trabalhista de 2017 ora a flexibilização dos direitos trabalhistas, ora a retirada desses direitos, considerando seus componentes (terceirização e contrato intermitente) como agentes responsáveis pela precarização do trabalhador brasileiro, exposto a mais horas de trabalho e menor salário, além de perdas de alguns direitos que seriam garantidos, caso o

tempo de serviço ocorresse de modo a garantir-lhe tais direitos, o que seria inviabilizado pelo contrato intermitente.

Passamos, então, a análise dos textos dos alunos frequentes – Grupo B, o qual é composto pelos textos de Antônio e de Maria.

9.3.2 Alunos frequentes – Grupo B

Seguindo a disposição de análise, conforme a apresentamos desde o capítulo anterior (capítulo 8), pertencem a esse Grupo os textos de Antônio e de Maria (os quais passamos a analisar na versão PTF e na PTR), que possuem frequência produtiva nas aulas, porém com as notas atribuídas mais baixas para esse grupo, considerando a matriz avaliativa do ENEM. Assim, iniciamos com os textos de Antônio, os quais passamos a transcrevê-los.

Texto 13 – PTF de Antônio (grifos nossos):

A Reforma dos direitos trabalhista culminada em 2017 vem se mostrando inversamente proporcional aos trabalhadores, atingindo indiretamente e **negativamente** em seus direitos. Por ventura a mudança não atinge o que está previsto no artigo 7º da Constituição.

Entretanto, a reforma beneficia mais aos empresários, onde os mesmos não estão responsáveis pelas futuras ocorrências, no que se diz respeito a segurança de seus empregados, pois eles podem estar em mais, ou constantemente envolvidos em trabalhos que pode acomete-los à possíveis propensões à contraimento de doenças ou algo como o falecimento. Tais citações, nos remetem à empregados contratados de forma terceirizada, onde possuem, **geralmente**, os seus direitos reduzidos pela metade.

Portanto, é possível constatar com base nos argumentos citados anteriores, que de um modo geral, **a reforma dos direitos trabalhistas tem indiretamente a intenção de beneficiar mais especificamente aos empresário** e às grandes empresas com a redução das garantias dos trabalhadores. **Cabe a População** reivindicar por meio de greves e manifestações a sua insatisfação perante esta decisão, para que o **ministério Público do trabalho**, possa rever e tomar alguma posição e decisão favorável entre empresa e empregado.

Texto 14 – PTR de Antônio (grifos nossos):

A Reforma dos direitos trabalhistas, culminada em 2017, vem se mostrando inversamente proporcional aos trabalhadores, atingindo indiretamente e **negativamente** em seus direitos. Por ventura, a mudança não atinge o que está previsto no artigo 7º da constituição.

Entretanto, a reforma beneficia mais os empresários, em que os mesmos não estão responsáveis pelas futuras ocorrências, no que diz respeito à segurança de seus empregados, pois eles podem estar em mais, ou constantemente envolvidos em trabalhos que podem acometê-los a possíveis propensões ao contraimento de doenças ou algo como o falecimento. Tais citações nos remetem a empregados contratados de forma terceirizada, os quais possuem, **geralmente**, os seus direitos reduzidos pela metade.

Portanto, é possível constatar, com base nos argumentos citados anteriormente, que de um modo geral, **a reforma dos direitos trabalhistas tem indiretamente a intenção de beneficiar mais especificamente os empresários** e as grandes empresas, com a redução das garantias dos trabalhadores. **Cabe à população** reivindicar, por meio de greves e manifestações, a sua insatisfação perante esta decisão, para que o **Ministério Público do Trabalho** possa ver e tomar alguma posição e decisão favorável entre empresa e empregado.

Conforme podemos constatar, os textos de Antônio, tanto na versão PTF como na PTR, organizam-se em três parágrafos, apresentando, especificamente, as três partes de um texto dissertativo-argumentativo (conforme o fez também na PTI – Texto 03). Discursivamente, o discurso teórico predomina no texto, no entanto, pouco se observa de vozes outras trazidas, explicitamente, em favor da argumentação. Assim como pudemos notar nos textos anteriores, as versões PTF e PTR apresentam, praticamente, o mesmo plano discursivo e temático, com algumas alterações no que tange à estrutura sintática e à ortográfica. Referente à primeira produção de Antônio (Texto 03), o aluno também constrói sua argumentação em três parágrafos, posicionando-se contrariamente à reforma trabalhista.

Já no primeiro parágrafo, é possível observarmos a contextualização feita por Antônio no que toca à temática acerca da reforma trabalhista, bem como sua posição (a da reforma) claramente contrária aos interesses dos trabalhadores. Para tanto, a modalização apreciativa “negativamente”, caracteriza tal reforma como algo danoso aos direitos dos trabalhadores. Nesse entendimento, parece-nos que Antônio, apesar do distanciamento enunciativo, faz soar, claramente, a voz do trabalhador brasileiro, colocando do lado oposto a reforma, os empresários e as grandes empresas.

Ainda no mesmo parágrafo, Antônio faz referência ao artigo 7º da Constituição Federal, o mesmo que é citado no Texto Motivador II, que reporta a fala do procurador Paulo Vieira, especialista no assunto, e que reitera o fato de a reforma não retirar diretamente os direitos sociais previstos no artigo 7º (salário mínimo, 13º, férias etc). Desse modo, ao reportar implicitamente a afirmação de Vieira, Antônio o assume com valor de verdade, reportando-a, tendo como certo o fato de a proposta de reforma não atingir o que está previsto no referido artigo da Constituição. Porém, ao trazê-la ao texto, Antônio a deixa de modo solto e descontextualizado, o que pode prejudicar a compreensão de seu leitor, ainda que, na compreensão dialógica de Antônio, o seu leitor potencial seja o professor que, espera-se, tenha conhecimento sobre a atividade que requisitou. Por outro lado, esse fator de presunção do potencial leitor enfraquece a força argumentativa de seu texto, bem como o seu projeto de texto.

No segundo parágrafo, Antônio o introduz por meio do articulador, “entretanto” que, na trajetória textual de Antônio, ao passo que funciona como um elemento coesivo interparágrafo, atua como conector argumentativo, acumulando as funções de segmentação//ligação e de responsabilidade enunciativa, nos termos de Adam (2011). Desse modo, o parágrafo parece ter a função de contra-argumentar a afirmação relevada no parágrafo anterior, segundo a qual, a reforma não atingirá direitos sociais básicos e, assim, coloca em relevo o fato de que a reforma beneficiará mais os empresários e retira responsabilidades laborais que estariam relacionadas a esses empregadores. No entanto, Antônio faz essas relações de modo um tanto quanto confuso, o que prejudica o entendimento de seu leitor, pois as informações são colocadas de modo que deixa clara sua posição quanto ao fato de a reforma beneficiar os empresários, mas os argumentos selecionados a fim de ratificar essa afirmação não clarificam seu posicionamento – o que pode estar relacionado a dificuldade de organizar as ideias para desenvolver a argumentação, conforme apontado como uma das dificuldades dos alunos diante da Redação do Enem (cf. QP1).

Ao continuar seu percurso argumentativo, ainda no segundo parágrafo, Antônio reforça que os problemas advindos com a reforma, a retirada de responsabilidades laborais dos empresários e os possíveis acometimentos na saúde física dos trabalhadores são alguns problemas relacionados à terceirização, um ponto bastante problemático da reforma, tratado em diversos momentos em sala de aula (cf. Aula 02 e 03) e que também é reportado no Texto Motivador III (cf. PPT). Tal referência aos trabalhadores terceirizados é reforçado ao término do parágrafo, a partir da referência direta aos trabalhadores terceirizados - por meio de modalização lógica, com valor de verdade, apoiado em critérios e conhecimentos elaborados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo - assumindo que esses, “geralmente”, têm seus direitos reduzidos pela metade, sendo, desse modo, a categoria de trabalhadores que mais será prejudicada e, assim, protótipos de trabalhadores oriundos da reforma trabalhista proposta.

Ao dar encerramento ao percurso argumentativo no texto, Antônio, no terceiro e último parágrafo, introduz sua conclusão a partir do articulador, “portanto”, o qual cumpre função de elemento coesivo interparágrafo, conforme exigência do gênero textual em análise e conforme sugestões apresentadas em sala de aula (cf. Aula 03, 04, 05 e 06). Além disso, conforme Adam (2011), “portanto” é um conector argumentativo que, assim como “entretanto”, acumula função de ligação/segmentação e de responsabilidade enunciativa, o que orienta a argumentação do autor do texto. Para tanto, tal conector é um marcador

discursivo de conclusão, o que anuncia o ponto de chegada dentro do percurso argumentativo instaurado pelo agente produtor.

Desse modo, no parágrafo de conclusão, o autor faz uma síntese (ou arremate) daquilo que entendeu discutir ao longo do texto e ratifica a sua tese inicial, segundo a qual “a reforma dos direitos trabalhistas tem a intenção de beneficiar os empresários e as grandes empresas” e, para isso, usa como recurso a “redução das garantias dos trabalhadores”.

Conforme exigência do gênero textual, após o arremate, os alunos propõem uma intervenção para a solução do problema. Assim, mobilizando a modalização pragmática, o agente produtor do texto direciona à população a responsabilidade de agir na posição de reivindicadores, cobrando a quem possui, de fato, a responsabilidade, na visão do autor, de provocar alguma mudança: o ministério público do trabalho. Decerto, as reivindicações, manifestações e greves seriam o instrumento por meio do qual a população – como representante da classe trabalhadora – faria com que o ministério público do trabalho revisse a situação dessas pessoas, aplicando uma medida “favorável” entre empregados e empregadores.

Por fim, observamos que a orientação argumentativa de Antônio é contra a reforma trabalhista e, para tanto, o autor faz sentir a voz do trabalhador que se sente prejudicado com a reforma trabalhista, entendida como negativa para os trabalhadores, sobretudo aqueles terceirizados, e benéfica aos empresários e às grandes empresas. O problema enxergado pelo autor e reiterado ao longo do texto, através de várias estratégias argumentativas que culminam na conclusão de sua argumentação é passível de solução, conforme se intentou fazer na conclusão. Apesar de não trazer explicitamente outras vozes ao texto, como recurso argumentativo eficaz à tipologia textual, a voz de especialistas desfavoráveis à reforma trabalhista e que foram reportados nos textos motivadores da PPT, convenceram Antônio a assumir uma postura contrária à reforma trabalhista, fazendo-lhe reverberar a voz do trabalhador brasileiro.

Passamos, assim, aos textos de Maria.

Texto 15 – PTF de Maria (grifos nossos):

Com relação à reforma trabalhista pode se observar **pontos positivos mas também negativos**. Alguns veem como uma **boa alternativa** devido a crise que assola o país, porém **outros veem** como uma **má forma**, pois acreditam que é **uma afronta** para com os direitos dos trabalhadores brasileiros.

Para a maioria dos trabalhadores dificultou, pois iriam trabalhar mais por um preço inferior, também quando uma mulher estiver grávida para exercer seu cargo novamente precisa de um laudo médico. **O presidente Temer afirmou**

que não haverá nenhum direito a menos e isso não está sendo visível com a realidade.

Relativo aos pontos positivos pode se destacar o direito das férias que pode ser dividido em até 3 vezes, a indenização paga em acidentes é equivalente ao salário do funcionário, o FGTS e o 13º permanecem inegociáveis.

Mesmo com todos esses pontos negativos **os trabalhadores devem lutar pelos seus direitos, pois há uma desigualdade**, os filhos do que tem mais condições iram receber mais do que os trabalhadores com menos condições e esses ainda iram trabalhar mais.

Cabe a população em parceria com a mídia reverter esse quadro, realizando campanhas para que nenhum trabalhador perda seus direitos e para que haja desigualdade.

Texto 16 – PTR de Maria (grifos nossos):

Com relação à reforma trabalhista, pode se observar **pontos positivos**, mas também **pontos negativos**. **Alguns veem** como uma **boa alternativa** devido à crise que assola o país, porém **outros veem** como uma **má forma**, pois acreditam que é uma **afronta** para com os direitos dos trabalhadores brasileiros.

Para a maioria dos trabalhadores dificultou, pois iriam trabalhar mais por um preço inferior. **Além disso**, quando uma mulher estiver grávida para exercer seu cargo novamente precisa de um laudo médico. **O presidente Michel Temer** afirmou que não haverá nenhum direito a menos e isso não corresponde à realidade.

Relativo aos pontos positivos, pode se destacar o direito das férias, que pode ser dividido em 3 vezes, a indenização paga em acidentes é equivalente ao salário do funcionário, o FGTS e o 13º permanecem inegociáveis.

Mesmo com todos esses pontos negativos, os trabalhadores devem lutar pelos seus direitos, pois há uma desigualdade, os filhos dos que têm mais condições irão receber mais do que os trabalhadores com menos condições e esses ainda irão trabalhar mais.

Portanto, cabe à população, em parceria com a mídia, reverter esse quadro, ampliando campanhas, para que nenhum trabalhador perca seus direitos e para que haja igualdade.

Os textos de Maria apresentam-se, nas duas versões, organizados em cinco parágrafos, com predominância de discurso teórico e com fragrantíssimas tentativas textuais de reportar ao texto a voz de outros enunciadores, tais como a menção ao, à época, presidente da República, Michel Temer, conforme referência reportada a partir do diálogo com os textos motivadores da PPT. Sua escrita possui fortes características das estratégias argumentativas empreendidas pelo autor do texto-exemplo da atividade de preparação para a produção textual – Aula 01 (APÊNDICE E), que enaltece seja pontos positivos que pontos negativos da proposta, o que apresenta indícios dessa influência no seu percurso argumentativo. Além disso, mostra clara influência dos tipos de introdução apresentados na Aula 04, que dentre outras estratégias textuais, apresenta a introdução por contraste de ideias (pontos positivos e negativos da reforma).

No primeiro parágrafo, a autora faz já referência ao tema objeto de discussão, qual seja, a reforma trabalhista. Para tanto, lança mão do organizador textual enumerativo “com

relação à”, para situar o leitor no percurso temático a ser explorado. Em seguida, aponta a possibilidade de encontrar seja pontos positivos, como pontos negativos e, nesse aspecto, não deixa claro, de antemão, sua posição frente ao assunto. Sem se implicar ou implicar algum outro agente, opta pelo pronome indefinido, “alguns”, para ratificar o caráter positivo da reforma como uma possível solução à crise econômica que assola o país e, por outro lado, com o agente indefinido, “outros”, destaca o caráter negativo da proposta, sobretudo no que tange aos direitos dos trabalhadores brasileiros. Assim, a autora se situa no tema e na proposta, não deixando ainda clara a sua posição sobre o assunto.

Ao iniciar o parágrafo segundo, a autora faz referência às dificuldades enfrentadas pela maioria dos trabalhadores, argumentando que eles iriam trabalhar mais por um preço inferior – informação reportada de alguma fonte que a autora não fez referência explícita no texto – o que, conforme já reiteramos, prejudica o respaldo de sua argumentação. Em seguida, dando mais exemplos dessas dificuldades, Maria faz referência às mulheres grávidas, que precisarão de laudo médico para retomarem o trabalho, mas não aponta com clareza o verdadeiro aspecto negativo dessa questão, enfraquecendo a força persuasiva do exemplo reportado.

Ao dar continuidade ao segundo parágrafo, a autora dá voz a outros enunciadores e invoca explicitamente a voz de personagem, Michel Temer, à época, presidente da República, e a ele direciona a responsabilidade do dizer, segundo o qual, “não haverá nenhum direito a menos” – fala reportada do Texto Motivador II. No entanto, logo em seguida, a autora assume a responsabilidade do dizer e afirma, categoricamente, “e isso não corresponde com a realidade”, desautorizando a fala da autoridade do presidente da República. Por outro lado, ao vermos o Texto Motivador II, observamos que a fala que desautoriza aquela de Michel Temer, na verdade, pertence ao especialista reportado no Texto Motivador II, Paulo Vieira e, claramente, na produção de Maria, ela assume esse dizer por meio da voz do autor empírico, que termina por apagar a potencial voz de personagem explícita no texto, a qual só conseguimos ter acesso por meio da análise dos textos que subjazem as produções escritas dos alunos e com os quais eles passam a dialogar no ato da produção textual. Desse modo, o que fica claro para nós, observando, particularmente, a produção de Maria, é que, a partir desse momento, ela se posiciona contrariamente Michel Temer ou a qualquer outra voz que aponte como positiva aos trabalhadores brasileiros a reforma trabalhista em questão.

No parágrafo terceiro e no quarto, a autora parece incorrer do mesmo problema em que esbarrou em sua primeira produção (ver Texto 04), ela parece ter muitas informações acerca do tema, mas não consegue elaborá-las de modo a conduzir a sua argumentação. Desse

modo, o parágrafo terceiro parece estar “solto” e mal desenvolvido, o que aponta para algumas das dificuldades apontadas pelos alunos tanto no QP1, quanto confirmadas nas PTI.

O terceiro parágrafo é iniciado com o marcador de mudança de topicalização, relativo aos”, como recurso de organização textual e retomada de referente, conduzindo a progressão temática do texto, no entanto, especificamente, nesse espaço, a autora faz referência aos pontos positivos da reforma, reforçando direitos que permanecem inalterados, bem com a possibilidade de dividir as férias do trabalhador por até três vezes ao longo do ano. Na verdade, tais pontos positivos fazem referências a direitos e garantias já conquistados que, na fala de especialistas, mantém-se inalterados, o que é ratificado pela autora em seu texto, amparado em seu repertório pessoal, bem como nas leituras executadas durante as aulas.

Ao iniciar o parágrafo seguinte, o quarto parágrafo, a autora introduz “mesmo com todos esses pontos negativos”, no entanto, no parágrafo anterior foram apontados pontos positivos, e aqueles negativos que, por ventura foram elucidados no segundo parágrafo, não ficaram devidamente evidenciados. Porém, a autora dá continuidade a sua argumentação e reafirma sua posição contrária a reforma trabalhista e, por meio de modalização pragmática conclama os trabalhadores a lutarem pelos seus direitos. Maria o faz por meio de modalização deôntica, amparada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social e apresenta os elementos como sendo do domínio da obrigação social, “devem lutar por seus direitos”. Como modo de ressaltar sua posição, justifica, através do articulador explicativo, “pois”, que há desigualdade – “os filhos dos que têm mais condições irão receber mais do que os trabalhadores com menos condições e esses ainda irão trabalhar mais”. Essa conclusão reverbera a voz de autor empírico que está na origem da fala e do texto, a própria aluna, colocando-se na posição de trabalhador/ filho (a) de trabalhador assalariado e consciente das desigualdades sociais, ainda que de forma clichê, assevera o imaginário popular – as vozes sociais – segundo as quais, “os filhos dos que têm mais condições irão receber mais e trabalhar menos”, a despeito da maioria do povo trabalhador brasileiro. Essa sua fala vai de encontro com a conclusão tomada pelos enunciadores do Texto Motivador IV, segundo a qual, existe certa desigualdade no mercado de trabalho, visto que, “funcionários com salários melhores têm mais poder de barganha para negociar de igual para igual com os patrões [...]”.

Ainda sobre o quarto parágrafo, parece-nos que ele tem entornos discursivos de conclusão do texto, visto que ele faz uma pequena retomada da discussão empreendida (ou pelo menos tenta), ao passo que apresenta uma medida a ser tomada. No entanto, é no quinto parágrafo que, realmente, a autora direciona para o término de seu percurso argumentativo.

Ao concluir o seu texto, Maria abre o parágrafo final com o conector argumentativo e marcador de conclusão, “portanto”, o que orienta a conclusão do texto de Maria. Sem fazer a devida síntese, conforme orientações dos textos prescritos, a autora já dirige à população a responsabilidade da ação a ser empreendida. Introduce, assim, a modalização pragmática por meio do elemento “cabe à”, indicando o agente responsável pela possível mudança, bem como arrola a mídia como potencial agente de mudança. Com isso, fica clara a posição da autora em defesa dos trabalhadores brasileiros, sobretudo, aqueles de piores condições, bem como é reiterada a ideia de desigualdade que precisa ser combatida.

Nesse aspecto, é importante mencionar que, na PTF, Maria incorre de uma incoerência na argumentação, quando, no último parágrafo afirma: “Cabe a população em parceria com a mídia reverter esse quadro, realizando campanhas para que nenhum trabalhador perda seus direitos e para que haja desigualdade”. Ou seja, a aluna fala para que haja “desigualdade” e não igualdade. Mas ao refazer sua produção, por meio de uma releitura e refacção do texto, ela pôde tomar consciência desse equívoco e ressignificar sua escolha, o que, sem dúvidas, contribui para o seu processo de construção da autoria e da consciência da escrita e, assim, na PTR, pôde reelaborar essa posição.

Por fim, novamente, a partir das produções de Maria, observamos a forte tradição de refacção que, em geral, melhora questões de ordem sintática e ortográfica do texto, mantendo os aspectos temáticos e de direcionamentos discursivos quase que inalterados, o que, de certo modo, é influência de um longo período ensino tradicional, que priorizava a forma em detrimento do conteúdo, o que, ainda hoje, vitimiza professores e alunos.

Feita a análise do grupo de alunos frequentes, passamos ao terceiro subgrupo de alunos tomados para análise do processo de escrita.

9.3.3 Alunos infrequentes – Grupo A

Passamos, então, para o terceiro grupo de alunos, aqueles ditos infrequentes, com baixa produtividade durante as aulas de produção textual, mas que, dentro desse referido grupo, tiveram as maiores notas atribuídas, conforme critérios avaliativos do Enem, aplicados em sala de aula. A seguir, passamos a analisar os textos de Rodrigo e de Paula.

Texto 17 – PTF de Rodrigo (grifos nossos):

Com a reforma trabalhista aprovada pelo congresso, os **trabalhadores que possuem ensino superior**, podendo negociar com seu patrão e

os **trabalhadores que possuem apenas o ensino básico** com alguns cursos, **precisam do apoio do sindicato** para que não perdam seus direitos.

Assim, os cidadão brasileiro que possui ensino avançado tende a crescer cada vez mais a sua jornada de trabalho.

Já **o cidadão** que possui apenas o ensino básico, perdem os direitos que ainda lhe pertencem, precisando da ajuda do sindicato para lhe dar voz e vez.

Conclui-se que os trabalhadores por meio do sindicato, poderiam realizar manifestações com cartazes, entrevistas em jornais, para que possam reivindicar seus direitos e o congresso brasileiro veja a insatisfação de todos com a reforma.

Texto 18 – PTR de Rodrigo (grifos nossos):

Com a reforma trabalhista aprovada pelo congresso, os **trabalhadores que possuem ensino superior** podem negociar com o seu patrão e os **trabalhadores que possuem apenas o ensino básico** com alguns cursos, precisam do apoio do sindicato para que não percam seus direitos.

Assim, o cidadão brasileiro que possui ensino avançado, tende a crescer, cada vez mais a sua jornada de trabalho. **Já o cidadão** que possui apenas o ensino básico perde os direitos básicos que ainda lhe pertencem, precisando da ajuda do sindicato para lhe dar voz e vez.

Sendo assim, o ministério do trabalho com a aprovação da lei junto com o **Congresso não avaliou** o que era a melhor solução para todos e sim o que era melhor para um.

Conclui-se que os trabalhadores, por meio do sindicato, poderiam realizar manifestações com cartazes, entrevistas em jornais, para que possam reivindicar seus direitos, e o Congresso Brasileiro veja a insatisfação de todos com a reforma.

As produções textuais de Rodrigo apresentam-se organizadas em quatro parágrafos, no entanto, a despeito do que fizeram os demais alunos até aqui analisados, Rodrigo empreende uma nova estratégia argumentativa em sua PTR, além, claro, das corriqueiras mudanças sintáticas e ortográficas que, em geral, são realizadas pelos alunos no momento da refacção do texto. Nesse entendimento, ao rever seu texto, parece-nos que Rodrigo sente a necessidade de reforçar sua argumentação, o que faz com que construa o terceiro parágrafo, cujo conteúdo não compartilha igualmente na PTF. Assim, apesar de pouco desenvolvido, o parágrafo traz certas conclusões do próprio autor no que se refere ao problema observado desde o primeiro parágrafo do texto – a desigualdade entre os trabalhadores.

Além da organização em quatro parágrafos, o autor mobiliza, predominantemente, o discurso teórico, conforme exigência do gênero textual em análise, mas, novamente, notamos a dificuldade de dar voz a outros enunciadores como estratégia argumentativa para o gênero textual em construção, muito embora, suas convicções e conclusões estejam amparadas, sobretudo, nos textos motivadores, com os quais Rodrigo mostra bastante diálogo.

O primeiro parágrafo do texto é iniciado, claramente, com informações reportadas do Texto Motivador IV, segundo o qual, a reforma permite a negociação direta com o patrão para funcionários de nível superior, enquanto aqueles de escolaridade mais inferior e, conseqüentemente, de salários mais baixos precisariam da representação do sindicato para reivindicar seus direitos. Desse modo, vemos a situação de duas classes de trabalhadores, uma das quais tem vez e voz, conforme defende Rodrigo em sua argumentação; enquanto a outra tem seu direito a voz concedido a um terceiro, qual seja, o sindicato. Tal situação social nos convida a inúmeras reflexões de ordem social, que diz respeito sobretudo a ideia de autoria e protagonismo com qual a BNCC, por exemplo, exige que os professores trabalhem com seus alunos, apesar de a sociedade em que vivemos mostrar-se deveras desigual, tirando a autonomia e protagonismo de certas classes que, infelizmente, será ocupada, em sua maioria, por esses mesmos estudantes da rede pública de ensino, conforme apontam os dados que tratamos, demasiadamente, ao longo deste trabalho.

Nesse entendimento, e seguindo a orientação de encontrar um problema proveniente de uma proposta de produção textual, a fim de dar conta de sua escrita, Rodrigo aponta como problema da reforma exatamente o mesmo que os enunciadores críticos à proposta da reforma apontaram no Texto Motivador IV. Concordar com uma posição, a nosso ver, é também se impor e, nesse entendimento, Rodrigo traça seu plano textual, ainda que lhe falte ferramentas linguísticas que tornem seu texto mais claro, coeso e objetivo. Por outro lado, há claras tentativas de responder à tarefa de produção textual que lhe foi solicitada, sobretudo, quando tratamos também de uma atividade de reescrita. É válido clarificar, no entanto, que no primeiro parágrafo ainda não há um claro posicionamento sobre a situação, de um ponto de vista assumido pelo autor como positivo ou negativo e o porquê. Por outro lado, ao dar seqüência a seu percurso argumentativo, esse posicionamento indicia ficar mais claro.

O segundo parágrafo se apresenta como uma consequência da situação apresentada no primeiro e talvez por falta de manejo linguístico, o autor não tenha conseguido construí-lo de modo mais desenvolvido. No entanto, os elementos articuladores de conclusão e de consequência, “assim” e “já”, reforçam o aspecto entendido como problemático por parte do autor do texto. Desse modo, Rodrigo se posiciona de modo mais contundente no terceiro parágrafo ao afirmar que tanto o Ministério do Trabalho quanto o Congresso não avaliaram o que era a melhor situação para todos e sim para apenas um deles. Observamos, aqui, que, a despeito dos textos anteriores, não há uma oposição entre empregado e empregador ou grandes empresas, mas há uma oposição na própria classe trabalhadora, no que tange a disparidade salarial que há para uns em relação a outros – o que ratifica, novamente, a grande

desigualdade social presente em todas as esferas sociais de nosso País e que pôde ser observada pelo autor do texto que, inclusive, aponta o caráter não democrático da decisão dos representantes maiores dos cidadãos (não viu o que era melhor para todos, mas para um).

Por fim, no último parágrafo, o autor apresenta sua conclusão a partir da marca textual do próprio verbo “concluir”, em sua forma impessoal, “Conclui-se” – talvez numa estratégia de atender as exigências de escrita objetiva do gênero argumentativo em questão, bem como conforme possíveis orientações recebidas para a escrita. Dessa forma, Rodrigo direciona aos trabalhadores, por meio de modalização pragmática o poder-fazer, a responsabilidade de agir, afim de que reivindiquem seus direitos e façam com que o Congresso note a sua insatisfação. E nesse ponto, releva-se, a partir do substantivo empregado pelo autor, “insatisfação”, a avaliação negativa e oriunda do mundo subjetivo do autor, com a qual faz a avaliação do elemento reforma trabalhista como algo ruim, danoso, negativo para uma parte dessa massa de trabalhadores.

Portanto, fica clara no texto a voz do trabalhador, não aquele de salários mais altos e de nível superior, mas aquele das classes mais populares, cuja voz e vez é direcionada a terceiros para que esses possam, de certa forma, representá-los. Tal situação é entendida pelo autor do texto como insatisfatória, devendo, assim, ser revista e reclamada. Com isso se vislumbra o seu posicionamento frente a temática, bem como o reconhecimento de sua classe, ou mesmo da classe de onde é oriundo.

Passamos, a seguir, aos textos de Paula.

Texto 19 – PTF de Paula (grifos nossos):

É possível afirmar que a reforma trabalhista pode, em alguns aspectos, ser **ruim** para alguns trabalhadores, **Temer deixou bem claro que não haverá nenhum direito a menos**, e de fato a reforma não retira as leis que está prevista no artigo 7º, como o salário mínimo, 13º e férias.

A reforma basicamente pode acontecer entre negociações de funcionários que têm o salário maior e entre chefes, e **é por aí que entra a desigualdade onde os trabalhadores que ganham menos, não tem direito de falar ou negociar alguma coisa, e tem que aceitar do jeito que a autoridade decidir.**

Os trabalhadores não somente tem que reclamar, e sim agir, tomar atitude diante daqueles que querem ganhar por cima, por que eles fazem isso justamente para ganhar mais, para o governo ter lucros maiores, **a reforma trabalhista precisa mudar, mudar para melhor** para ter um país melhor com mais igualdade nos direitos e não para piorar ainda mais.

Texto 20 – PTR de Paula (grifos nossos):

É possível afirmar que a reforma trabalhista pode, em alguns aspectos, ser **ruim** para alguns trabalhadores. **Temer deixou bem claro que não haverá nenhum direito a menos**, e que não irá prejudicar nas leis o que está previsto no artigo 7º, como o salário mínimo, 13º e férias.

A reforma basicamente pode acontecer entre negociações de funcionários que têm o salário maior e entre chefes, **e é nesse caso que acontece a desigualdade, em que os trabalhadores que ganham menos não têm direito de falar ou negociar alguma coisa, e tem que aceitar do jeito que a autoridade decidir.**

Os trabalhadores não somente têm que reclamar, e sim, agir, tomar atitudes diante daqueles que querem ganhar por cima, porque eles fazem isso justamente para ganhar mais, para o governo ter lucros maiores.

Portanto, **a reforma trabalhista precisa mudar, mudar para melhor**, para ter um país melhor com mais igualdade nos direitos e não piorar ainda mais.

Assim como nos textos de Rodrigo, os de Paula apresentam mudanças estruturais na versão de reescrita, particularmente. A PTF se organiza em três parágrafos, enquanto a PTR em quatro parágrafos, com pouco desenvolvimento, mas com claras marcas de posicionamento. Desse modo, discursivamente, as produções apresentam, predominantemente o discurso teórico na organização do texto e, mais uma vez a voz do então presidente Temer é retomada, mas no intuito de contra-argumentar e não de concordar com sua fala, o que se observa ao longo da argumentação. Os parágrafos encontram-se pouco desenvolvidos, sobretudo, o parágrafo de conclusão. O que nos parece é que o terceiro e o quarto parágrafo da versão PTR eram apenas um na versão PTF. Tal divisão resultou da releitura do aluno no processo de refacção.

No primeiro parágrafo, a autora já enuncia a tese, segundo a qual, a reforma trabalhista pode, em alguns aspectos, ser ruim para os trabalhadores e tal informação é mediada pela expressão “É possível afirmar”, como uma forma de neutralizar o discurso, ao passo que é uma estratégia textual de introdução do assunto ou da tese, corriqueiramente apresentada nas aulas de redação. Lembremo-nos que, na PTI de Paula, a autora se implica no texto por meio da construção “Na minha opinião”, que, nas PTF e PTR foram substituídas, talvez, por influência da leitura de outros textos, em que são mais comuns expressões como aquela destacada para introduzir a tese. Desse modo, Paula, ao passo que apresenta seu ponto de vista negativo quanto à reforma, introduz o tema a ser abordado de modo a se situar na PPT.

Sem fazer uso de nenhum elemento de caráter lógico-argumentativo, a autora já introduz a voz de personagem, “Temer”, reportada do Texto Motivador II, no entanto, a fala de Temer conforme trazida pela autora, não cumpre função argumentativa alguma, para reforçar a afirmação feita anteriormente, no mínimo, o que poderíamos denotar seria um aspecto contraditório inicialmente afirmar que a reforma pode ser ruim para alguns

trabalhadores e depois trazer uma outra voz dizendo que ela não retirará direitos, visto que a autora não se posiciona quanto à fala do presidente.

Assim, é no segundo parágrafo que a autora reforça a afirmação primeiramente feita e coloca em cena argumentos reportados do Texto Motivador IV, que trata da possibilidade de negociação entre trabalhadores com salários mais elevados e seus respectivos patrões. Após reportar tal informação vista como problemática por parte da autora, ela se posiciona de modo veemente, enxergando o problema da desigualdade que assola a sociedade e assevera: “e é nesse caso que acontece a desigualdade, em que os trabalhadores que ganham menos não têm direito de falar ou negociar alguma coisa, e tem que aceitar do jeito que a autoridade decidir.” A nosso ver, a partir da leitura crítica realizada pela autora dos textos motivadores, ela reforça o aspecto negativo da reforma, especialmente, para aqueles trabalhadores mais carentes. Apesar do posicionamento claro, a falta de manejo linguístico e de elementos textuais que possam materializar seu posicionamento, faz que ela se represente de modo a não dar a devida polidez argumentativa ao texto. E desse mesmo modo, no terceiro parágrafo, a autora convoca os trabalhadores a tomarem atitudes enérgicas contra a problemática apontada, colocando-os como agentes responsáveis pela mudança, a partir da tomada de atitude, visto que, apenas reclamar, ao ver da autora do texto, não resolverá a situação.

Por fim, um parágrafo de conclusão é construído de forma bem embrionária na versão PTR, com partes daquilo que era o terceiro parágrafo na versão PTF, acrescido do articulador argumentativo, “portanto”. É importante pontuar a grande importância desses elementos articuladores, pois, ainda que o texto seja incipiente, de certo modo, eles conseguem dar certa direção argumentativa e enunciativa, o que melhora substancialmente a argumentação apresentada no texto. Com isso, a autora encerra seu texto de forma bastante pontual e pouco desenvolvida, mas assumindo um posicionamento claro, de necessária mudança, e reforça, mudança para a melhor. No entendimento da autora, a mudança para a melhor reflete numa proposta mais igualitária e não desigual consoante se apresenta a reforma em discussão.

Nesse sentido, a autora foi fiel a seu posicionamento ao longo do texto, apesar do pouco desenvolvimento dos parágrafos e, conseqüentemente, da argumentação. Isso reforça a ideia, segundo a qual, os alunos têm certo posicionamento frente algumas questões sociais, sobretudo quando se trata de desigualdades sociais, preconceitos etc., falta, no entanto, maior manejo linguístico para a organização textual das ideias, bem como outras leituras para aprofundar suas questões. É fato que tais questões não são resolvidas em apenas uma

sequência didática, ou apenas em um ano escolar, mas são pontos a serem motivados ao longo da vida escolar, não se restringindo apenas ao ambiente da escola, mas envolvendo outras práticas sociais e, portanto, discursivas.

Novamente, notamos a dificuldade dos alunos de dar voz a outros enunciadores como estratégia argumentativa e como configuração de autoria e essa ausência de vozes explícitas indicia no texto a voz do autor empírico que, claro, constrói-se a partir de outras vozes sociais já sentidas, lidas ou com as quais tenha concordado em alguma situação de interação com outros textos e/ou outros enunciadores. Mais uma vez a modalização pragmática é instaurada para direcionar a responsabilidade do agir contra a proposta de reforma aos trabalhadores, o que reforça, ainda, a voz do trabalhador que se encontra em situação desigual com os seus superiores, o que, na visão da autora, reforça a desigualdade social.

Passamos, então, ao último subgrupo de alunos.

9.3.4 Alunos infrequentes – Grupo B

Reforçamos que tal subgrupo é composto pelos alunos com infrequência durante as aulas de produção textual e, portanto, de pouca produtividade nas discussões e/ou atividades desenvolvidas com o fito de melhorarem as capacidades de linguagem necessárias para a produção de um texto argumentativo. Nesse subgrupo, analisamos os textos de Carlos e de Luísa, cujas notas foram as menores atribuídas para esse grupo específico de alunos, conforme os requisitos avaliativos da Matriz de Referência do Enem.

Passamos aos textos de Carlos.

Texto 21 – PTF de Carlos (grifos nossos):

No Brasil, **a reforma trabalhista tem seus pontos fortes e seus pontos fracos**. um de seus pontos fracos é que cada vez mais tem trabalhadores procurando emprego, muitas vezes é por falta de profissionais qualificados para o mercado de trabalho ou por falta de emprego mesmo.

Uma forma de mudar isso e com a terceirização que e um dos setores que mais dão emprego aqui no Brasil, **entretanto** boa parte das pessoas principalmente dos já empregado se sentem ameaçado em seus postos de trabalho já que os funcionário da terceirização tendem a trabalha mais com salário inferior.

Dessa forma **e preciso procurar o melhor para o país**. Nesse sentido, **a terceirização parece ser a melhor forma para ajudar o país já que ela gerará mais oportunidades de emprego**.

Texto 22 – PTR de Carlos (grifos nossos):

No Brasil, **a reforma trabalhista tem seus pontos fortes e seus pontos fracos.** Um de seus pontos fracos é que, cada vez mais, tem trabalhadores procurando emprego, muitas vezes é por falta de profissionais qualificados para o mercado de trabalho ou por falta de emprego mesmo.

Uma forma de mudar isso é com a terceirização que é um dos setores que mais dão emprego aqui no Brasil, **entretanto** boa parte das pessoas, principalmente, dos já empregados que se sentem ameaçados em seus postos de trabalho, já que os funcionários da terceirização tendem a trabalhar mais com salário inferior.

Dessa forma, **é preciso procurar o melhor para o país,** nesse sentido, **a terceirização parece ser a melhor forma para ajudá-lo, já que ela gerará mais oportunidades de emprego.**

Os textos de Carlos, em ambas as versões, organizam-se em três parágrafos. Discursivamente, há predomínio de discurso teórico, consoante ocorreu com os demais textos analisados. Além disso, sua escrita nos parece estar muito influenciada por um dos textos de apoio utilizado durante as aulas de preparação para a produção textual, especialmente, o texto modelo apresentado, lido e discutido em ocasião da Aula 01 (APÊNDICE E), sobretudo nos aspectos relacionados à introdução por contraste, conforme pudemos verificar também a influência nos textos de Maria (Texto 15 e Texto 16), bem como na parte da conclusão do texto. Disso, denotamos o quanto os textos modelos podem influenciar a escrita do aluno, mas de modo irrefletido, podem prejudicar o aspecto autoral de sua argumentação e posicionamento, ao passo que (o aluno) se sente motivado a se utilizar do discurso, do argumento e da construção autoral de outro sujeito, com quem dialoga, mas sem fazer as cabíveis menções. Nesse sentido, compete ao professor orientar no sentido de que os textos são modelos que servem como motivação e não como cópia de ideias e de argumentos que, caso utilizados em demasia, pode enfraquecer seu agir argumentativo. Lembramo-nos que o comando da Proposta de Redação do Enem orienta aos alunos que “A partir da leitura dos textos motivadores...” construam sua argumentação baseada no repertório social acumulado ao longo de sua formação. Ou seja, há uma necessária intenção de diálogo com os textos motivadores, ao passo que se exige na Matriz de Referência que não reduza seus argumentos àqueles dos textos motivadores, sob pena de ter sua nota final diminuída em algumas das competências avaliativas.

Ao revisitarmos a PTI de Carlos (Texto 07), verificamos, novamente, que o autor se utiliza de argumentos apresentados nos textos motivadores, visto que, naquele momento, pareciam ser os únicos textos com os quais poderia dialogar no ato da produção textual. O decorrer das aulas apresentou-lhe um maior repertório, no entanto, novamente alguns elementos linguísticos, bem como falta de repertório mesmo acerca do assunto, possam ter

prejudicado um pouco sua argumentação. Por outro lado, é possível identificarmos avanços no texto, sobretudo no que toca às partes de um texto argumentativo, visto que em sua primeira produção, além de partes pouco desenvolvidas, tínhamos um texto sem a devida conclusão.

Ainda, em linhas gerais, cabe mencionar alguns problemas de escrita que se mantêm bastante constantes ao longo da escrita de Carlos e que, mesmo com a refacção não foram sanados – tarefa que não é simples de extinguir no último ano do ensino médio e que o acompanhou, aparentemente, até tal etapa - no entanto, a compreensão geral sobre o tema e sobre uma organização discursiva mínima que pudesse pensar um plano de texto argumentativo é possível observarmos na escrita de Carlos. No entanto, parece-nos que Carlos se interessa mais em entregar um produto final que refletir sobre seu posicionamento frente ao texto, o que pode ser flagrado por algumas partes do texto que guardam forte relação com o texto exemplo da atividade de preparação para a produção textual e que, por estarem um tanto quanto desconexas, prejudicam a linha argumentativa do texto. Tal situação nos faz flagrar uma prática bastante corriqueira nas escolas, que é a prática da cópia, ainda que não integral de algum texto, a fim de dar conta daquilo que é exigido pelo professor que, devido a grande demanda de alunos e textos, acaba por não conseguir dar uma atenção particular aquilo que fora produzido pelo aluno.

Considerando, ainda, sua produção, no primeiro parágrafo, Carlos apresenta de modo um tanto quanto descontextualizado a discussão, atribuindo à reforma pontos fortes e pontos fracos. Ao dar relevo ao ponto fraco, o autor apresenta problemas que são de ordem social (falta de emprego e falta de mão de obra qualificada) e não decorrentes propriamente da reforma, o que inviabiliza seu argumento. No entanto, já no segundo parágrafo, para o autor, uma forma de mudar essa situação, de modo mais particular, referente ao desemprego, é a terceirização, visto que, como Carlos elucida no texto, é um dos setores que mais emprega no Brasil. Por outro lado, ele contra-argumenta, dizendo que para os empregados já efetivos, a terceirização é vista de forma negativa, vez que os terceirizados trabalham mais por menos. Tais argumentos, fatos e opiniões são trazidas pelo autor sem que haja uma necessária articulação entre eles, o que prejudica claramente sua argumentação, sua autoria e o reconhecimento de seu posicionamento no texto, reforçando que as partes de seu texto foram construídas com base em um outro texto já previamente existente, sem que houvesse um esforço de reflexão nem mesmo na refacção do texto. Por outro lado, é de conjecturarmos ainda que o autor seja favorável à terceirização como meio de diminuir o desemprego no

Brasil, ainda que esse ponto de vista não tenha sido defendido como se espera em textos dessa natureza.

No último parágrafo, o texto de Carlos segue trazendo bastante semelhança com o texto exemplo da atividade de preparação, cuja linha de raciocínio ratifica a terceirização como algo positivo para a maioria, entendida como sendo uma forma de gerar mais empregos. Em relação ao texto do qual acreditamos que Carlos toma referência constantemente, reiteramos que pode ter feito parte da memória de suas leituras, ou por outros acessos, visto que, no momento reservado à produção, o aluno só poderia acessar o material necessário para a escrita e, como textos que pudessem ser usados como referência, tínhamos apenas os textos motivadores da PPT, que em nenhum momento foram reportados por Carlos em sua escrita.

Essa observação nos faz compreender como bastante complexa a discussão em torno da autoria em um mundo de informações em excesso e voláteis. Pelo menos no caráter da singularidade seria, no mínimo, impossível para o professor avaliar a capacidade do aluno de ter sido singular no seu percurso de escrita, visto que estamos, constantemente, arrolados numa rede discursiva bastante dialógica. Sob esse viés é conveniente e cabível a noção de indícios de autoria reportado por Possenti (2002).

Para dar ainda mais fôlego a essa questão, basta que vejamos a conclusão do texto exemplo (APÊNDICE E) e do texto de Carlos (Texto 21 e Texto 22), não se trata de uma cópia integral, mas se consegue claramente notar as semelhanças com pequenas alterações. Caso não tivéssemos acesso ao texto fonte, como poderíamos avaliar a configuração da autoria ou não no texto em análise? É um fator caro a ser problematizado, pois esse texto reflete tantas outras situações que podem acontecer e que acontecem no contexto escolar de modo geral.

Ademais, é válido apontar que, na conclusão, o autor aponta de modo impessoal - “É preciso procurar o melhor para o Brasil” - a necessidade da mudança, e compreende a terceirização como a melhor forma de resolver a problemática estabelecida ainda que de modo embrionário – o desemprego. O agente responsável pela ação não foi destacado, atribuindo ao elemento “terceirização” como algo positivo e viável no contexto apresentado. Nesse sentido, reverbera-se a voz que se opõe àquela do trabalhador, visto que ainda que “se trabalhe mais e ganhe menos”, pelo que parece ter sido compreendido por parte do autor do texto, ele reforça como positiva e necessária para a maioria a terceirização, ideia defendida pelo autor do texto exemplo a que nos referimos anteriormente. Porém, Carlos não assume uma postura crítica frente ao texto no sentido de provocar a polissemia e a abertura para outras questões a serem debatidas, optando por se resumir aos argumentos e estratégias argumentativas bastante

semelhantes àquelas do outro autor, o que, de certo modo, prejudica seu percurso criativo, mas não o inviabiliza. Além disso, algumas confusões no que tange à reforma, à terceirização, ao mercado de trabalho, à mão de obra qualificada e ao desemprego foram presentes no texto, o que parece indiciar a não apropriação do aluno sobre o tema tratado e, portanto, seu desestímulo em relação à produção textual e o recurso da cópia de ideias, ainda que parcial, não deixando claro seu posicionamento frente ao tema abordado, ou mesmo se utilizando do posicionamento de outrem.

Portanto, o que se pode concluir a partir do texto em análise é a dificuldade de desenvolver um tema sobre o qual não se tem domínio e que, a fim de dar conta da tarefa exigida pelo professor, o aluno recorre, muitas vezes, a algumas estratégias que terminam por anular seu processo criativo e, conseqüentemente, sua autoria frente às produções solicitadas. Esse aspecto negativo não é mérito apenas desse aluno e nessa escola especificamente, mas reflete a realidade de inúmeros estudantes brasileiros que, devido a vários fatores de ordem social, podem ter seu processo de ensino, de certo modo, também prejudicado e, assim, optam em não ter voz e direcioná-las a outros ou simplesmente se apropriam, indevidamente, delas. Tal fator não pode ser negligenciado pela escola, mas também não pode lhe atribuir total responsabilidade.

Passamos aos dois últimos textos, quais sejam, aqueles de Luísa.

Texto 23 – PTF de Luísa (grifos nossos):

No Brasil de hoje, não está sendo nem um pouco fácil a situação com a reforma trabalhista acha que com ela não vai piora as condições de trabalho para as pessoas a reforma trabalhista foi aprovada pelo congresso e recebeu a sanção do presidente que iria flexibilizar uma regras que temos hoje no Brasil **o que a reforma trabalhista, permitirá** que mediante os acordos com o sindicato que outros acordos individuais, pra algumas matérias trabalhadores que lutam por seus direitos trabalhistas que querem direito para poder ter um emprego melhor muitos trabalham dia após dia para terem seu próprio dinheiro outros fazem seu próprio negócio, vendem o que for pra ter um dinheiro na mão por que está difícil encontrar um emprego para poderem ter onde trabalhar.

E aqueles funcionários com salários melhores tem o poder para negociar igual pra igual com seus patrões mais aqueles que ganham salário menor precisam do apoio do sindicato para não poderem sair perdendo e com isso podem melhorar a condição deles hoje os que tem um emprego melhor são aqueles de perfil, bom mais pra aqueles que não tem é mais difícil pra poder conseguir um emprego e poderem, esta trabalhando como os demais de perfil melhor **isso prejudicar muitos trabalhadores para encontrar um ótimo emprego.**

Texto 24 – PTR de Luísa (grifos nossos):

No Brasil de hoje, não está sendo nem um pouco fácil a situação com a reforma trabalhista. **Acredita-se que com ela não vai piorar as condições de trabalho para as pessoas.** A reforma trabalhista foi aprovada pelo congresso e **recebeu a sanção do presidente que iria flexibilizar uma regras que temos hoje no Brasil** o que a **reforma trabalhista permitirá** que mediante os acordos com o sindicato que outros acordos individuais para algumas matérias trabalhadores que lutam por seus direitos trabalhistas que querem direito para poder ter um emprego melhor muitos trabalham, dia após dia para terem seu próprio dinheiro, outros fazem seu próprio negócio vendem o que for para ter um dinheiro na mão por que está difícil encontrar um emprego para poderem ter onde trabalhar.

E aqueles funcionários com salários melhores tem o poder para negociar igual para igual com seus patrões mais aqueles que ganham salário menor precisam do apoio do sindicato para não poderem sair perdendo e com isso podem melhorar a condição deles hoje os que tem um emprego melhor são aqueles de perfil bom mais para aqueles que não tem é mais difícil poder conseguir um emprego e poderem esta trabalhando como os demais de perfil melhor isso prejudica muitos trabalhadores para **encontrar um excelente emprego.**

Os textos de Luísa, em suas duas versões, apresentam-se, quanto ao conteúdo, quase sem alteração. É possível notarmos algumas mudanças no que tange à organização de parágrafos ou de estruturas sintáticas, mas são bastante tímidas. Conforme verificamos, na PTF, não há sequer indicação de parágrafos e a autora salta uma linha como uma estratégia para indicar um novo parágrafo, no entanto, ele reflete uma continuidade do assunto tratado naquele anterior, ou seja, há uma criação de novo parágrafo sem a devida necessidade retórica de criá-lo, talvez o fez simplesmente pelo conhecimento adquirido da necessidade de paragrafação dos textos. Podemos notar, em linhas gerais, bem como o foi em sua PTI (Texto 08), presença rara de elementos coesivos, o que prejudica o caráter argumentativo, bem como o projeto de texto, fazendo que seu desenvolvimento fique comprometido e não transmitindo clareza e objetividade no percurso da escrita. Discursivamente, há predomínio do discurso teórico e a autora tenta reportar ao texto algumas vezes, como a do presidente Temer, no entanto, notamos a dificuldade de empregar recursos linguísticos nessa tentativa.

Conforme orientação retórica trazida pela autora, seu texto parece ser organizado por ela em dois parágrafos, no entanto, observando o conteúdo, verificamos que seu texto tenha uma maior característica daquilo que é apontado como um texto “monobloco”, ou seja, aqueles textos que não discriminam parágrafos e partes propriamente do texto, tais como introdução, desenvolvimento e conclusão. Tal aspecto prejudica tanto o desenvolvimento argumentativo no que tange ao projeto de texto e ao desenvolvimento das ideias, quanto o aspecto coesivo necessário para a construção da argumentação. Além disso, os mecanismos linguísticos que dão conta da argumentação – articuladores argumentativos – também contribuem, como observamos em alguns textos anteriores, para a direção enunciativa e indiciam as partes retóricas do texto, ao passo que conduzem a argumentação. Tais aspectos não são observados nos Textos 23 e 24, o que acaba por apresentar um texto sem direção,

construído a partir de partes soltas e desconexas, seja de trechos dos textos motivadores, seja de reflexões reportadas do repertório pessoal da autora.

Nesse entendimento, é o que podemos observar, por exemplo, no início do texto, quando a autora diz: *“No Brasil de hoje, não está sendo nem um pouco fácil a situação com a reforma trabalhista”*. Nesse trecho, é possível flagrar um posicionamento da autora, baseado em seu mundo subjetivo, conforme modalização apreciativa marcada pela expressão “nem um pouco fácil”, o que aponta uma posição contrária à reforma trabalhista, colocando-a como negativa e danosa.

Depois, no mesmo bloco, a autora, após apontar algumas informações reportadas pelos trechos motivadores, acrescenta mais elementos de seu repertório pessoal: *“trabalhadores que lutam por seus direitos trabalhistas que querem direito para poder ter um emprego melhor muitos trabalham, dia após dia para terem seu próprio dinheiro, outros fazem seu próprio negócio vendem o que for para ter um dinheiro na mão por que está difícil encontrar um emprego para poderem ter onde trabalhar.”* Nesse trecho, podemos observar que a voz do autor empírico se manifesta como voz do trabalhador que não tendo formação ou um perfil entendido como “bom” para conseguir um emprego que atenda suas necessidades, termina por tentar investir no próprio negócio, a fim de receber, honestamente, o seu dinheiro. A realidade reportada pela autora reflete na de milhões de famílias brasileiras, que enveredam na tentativa de montar seu próprio negócio com o fito de driblar o desemprego, abrindo as possibilidades do mercado informal. Esse fator é avaliado pela autora como sendo resultado da dificuldade de encontrar um emprego entendido como formal que, a nosso ver, está relacionado ao emprego de carteira assinada, com todos seus direitos assegurados.

No segundo bloco, a autora continua sua escrita, utilizando-se da mesma estratégia encontrada no primeiro bloco textual, com o auxílio de partes de alguns textos motivadores. Nesse ponto, ela traz informações reportadas do Texto Motivador IV (APÊNDICE D), referente ao poder de negociação de uns trabalhadores que ganham mais diretamente com o patrão, e daqueles que ganham menos apenas com o apoio do sindicato. E, novamente, a autora introduz, com base nessas questões, reflexões de seu repertório pessoal, conforme trecho: *“hoje os que tem um emprego melhor são aqueles de perfil bom mais para aqueles que não tem é mais difícil poder conseguir um emprego e poderem esta trabalhando como os demais de perfil melhor isso prejudica muitos trabalhadores para encontrar um excelente emprego.”* A autora, então, tece um comentário acerca do que entende ser “um melhor emprego” para aqueles de “perfil bom”, e a falta de oportunidade para os demais, o que acarreta na dificuldade, segundo a autora, de encontrar um “excelente emprego”.

Os textos de Luísa são terminados sem uma indicação de conclusão, o que destoa com as orientações encaminhadas ao longo das aulas, bem como pelo professor nas interações didáticas individuais (cf. subcapítulo 9.1). Além disso, algumas dificuldades de escrita, sobretudo no que toca à segmentação do texto, a sua estrutura em partes, bem como ao uso dos elementos coesivos persistem desde a sua PTI (Texto 08). É indiscutível que a infrequência da aluna e sua pouca interação no ambiente de sala de aula prejudicam no desenvolvimentos das suas capacidades de escrita, por outro lado, algumas interações, bem como a participação nas produções levaram-na, de certa forma, a refletir o assunto discutido, bem como refletir a sua escrita em algum aspecto, visto que não se espera sanar tantos problemas/dificuldades de escrita em pouco tempo de prática, vez que compreendemos a complexidade que envolve o ato de escrever, sobretudo acerca de um tema que não se tenha tanto domínio.

9.3.5 Em síntese: o que dizem as PTF e as PTR dos alunos?

De posse das PTF e das PTR, podemos apontar algumas considerações no que toca ao percurso argumentativo e de escrita traçado pelos oito alunos que destacamos para essas análises. De modo geral, observamos que, da versão PTF para a versão PTR, foi possível verificar apenas alguns ajustes de ordem sintática ou ortográfica, sem maiores modificações nos aspectos temáticos e/ou discursivos. Por outro lado, tais versões apontam melhorias na produção escrita no que diz respeito à PPT (APÊNDICE D), bem como ao conteúdo tratado, no entanto, não demonstram que o texto esteja pronto e sem problemas, mas chama atenção ao caráter sempre contínuo e ininterrupto do processo criativo de produção textual.

Particularmente, no que toca às PTR, as preocupações dos alunos em relação a seus textos repousam, sobretudo, nos aspectos que dizem respeito à norma ortográfica vigente e isso é, também, reflexo do ensino que, por muito tempo, priorizou uma abordagem tradicional (cf. capítulo 4) do ensino de línguas, prezando por aspectos relacionados à forma ortográfica e/ou textual, sem levar em consideração, de modo prioritário, o conteúdo daquilo que se expressa. Apesar da mudança de paradigma sentida a partir da LDB e de alguns documentos norteadores (PCN, PCN+, PCNEM, dentre outros), particularmente pela grande influência dos estudos linguísticos e, especialmente, da Linguística Aplicada, tais mudanças são sentidas aos poucos e muitos professores, pais e alunos ainda foram formados a partir de um paradigma tradicional de ensino.

Ao tratarmos mais especificamente dos textos produzidos numa perspectiva enunciativa, considerando a autoria, a argumentação, bem como o posicionamento assumido pelos alunos, entendemos que as exemplificações, reportadas ao longo de alguns dos textos (Texto 11 e Texto 12, por exemplo), podem ser entendidas como estratégias metaenunciativas do agente produtor do texto, o que promove, nos termos de Possenti (2002), certo distanciamento que pode indiciar autoria. Nesse tocante, também é válido pôr em relevo o predomínio de discurso teórico ao longo das produções, como estratégia discursiva de distanciamento e não implicatura do sujeito em seu dizer, caracterizando um discurso mais objetivo e amparado, em geral, em vozes de autoridades.

Outro aspecto a colocar em relevo é a maior produtividade de operadores argumentativos nas PTF e PTR e comparação com as PTI. O uso de tais elementos, como: “mas”, “entretanto”, “já que”, “portanto”, “assim” etc., apresentam força argumentativa que, conforme Adam (2011) acumulam funções de segmentação/ligação, de responsabilidade enunciativa e de direção argumentativa, o que reforça o agir argumentativo discursivizado do aluno, além de evidenciar o ponto de vista do autor empírico – aquele que está por trás da produção - e marca, de fato, sua origem – nos termos de Bronckart (2012). Tais elementos marcam posicionamentos linguisticamente, tornando-os mais claros. Nesse sentido, observamos que o grupo de alunos frequentes (cf. 9.3.1 e 9.3.2) apresentam maior produtividade no uso de elementos articuladores, o que demonstra conhecimento acerca dos elementos linguísticos necessários à argumentação.

Ao analisarmos os textos, é possível observarmos que as modalizações apreciativas reverberam o caráter negativo que os alunos atribuem à reforma trabalhista de 2017 e, sobre ela, a maioria absoluta dos alunos se revelou contrária, especialmente ao se referirem à terceirização, fazendo reverberar a voz do trabalhador brasileiro de formação mais elementar e de salário mais baixo e, portanto, colocando-se contrário às ditas flexibilizações que, na medida que flexibilizam certas vantagens em prol do empregador e das grandes empresas, prejudicam a vida de grande parte dos trabalhadores brasileiros.

No grupo de alunos ditos infrequentes (cf. 9.3.3 e 9.3.4), identificamos indícios de posicionamentos ao longo do agir argumentativo impresso nos textos, porém, a falta de elementos textuais que possam materializar seu posicionamento faz que ele se represente sem dar a devida polidez ao texto. Ademais, vale pontuar que, alguns elementos articuladores, mesmo em textos um tanto deficitários, conseguem dar certa direção argumentativa, o que melhora a argumentação presente no texto, porém, são elementos raros, o que confirma essa deficiência linguística.

Enfim, observamos a dificuldade dos alunos em dar voz a outros enunciadores como estratégia argumentativa e como estratégia de configuração da autoria. Essa ausência de vozes explícitas indicia no texto a voz do autor empírico que se constrói a partir de outras vozes sociais e de personagens com as quais tenha concordado em diferentes situações de interação. Dessa forma, acreditamos que a voz do autor empírico é assumida pelo aluno nos textos muitas vezes para apagar a voz de personagem explícita a partir da leitura feita de algum outro texto. Com isso, o aluno assume o dizer do outro sem prestar-lhe a devida referência o que pode indiciar a dificuldade de reportar a voz de outrem de modo explícito no texto.

9.4 Do Questionário de Pesquisa 2 (QP2)

Conforme já apontamos em outros momentos deste trabalho, o QP2 (APÊNDICE B) foi aplicado após a última produção textual realizada pelos alunos, a PTR, e foi respondido por todos aqueles que estavam presentes no momento de discussão e de avaliação da prática de ensino e de aprendizagem de produção textual e que tenham participado de todas as etapas de produção textual, as quais já enumeramos (cf. subcapítulos 7.5.2 e 7.5.3). Por ser avaliativo e autoavaliativo da prática de produção textual, ele funciona, ainda, como um mecanismo de regulação da prática de ensino, em que reverberam as vozes de alunos acerca do agir do professor e da própria prática de produção de textos deles.

O QP2 apresentou nove questões, entre questões abertas e fechadas, e permitiu que os alunos avaliassem a prática de escrita, ao passo que também se autoavaliassem. Para tanto, algumas questões já presentes no QP1 (APÊNDICE A) foram novamente empregadas no QP2, a fim de tomarmos consciência sobre a representação tida pelo aluno após as aulas de Redação.

Passamos, então, a expor os dados, seguindo a ordem de apresentação das perguntas, que foram respondidas pelo total de trinta e sete alunos.

Perguntamos, inicialmente, aos alunos se as aulas de Redação ministradas pelo professor da disciplina ajudaram-nos a compreender melhor a Redação do Enem e seus critérios de avaliação. Apontamos uma opção de resposta binômica, sim ou não, o que, a posteriori, entendemos como deficiente por não apresentar um meio termo, ou seja, uma opção que pudesse permitir outras colocações dos alunos para além do SIM ou do NÃO. No entanto, para as opções dadas, do total de trinta e sete alunos, 34 (trinta e quatro) responderam que SIM, que as aulas contribuíram para a aprendizagem, ao passo que para 03 (três) alunos,

as aulas parecem não ter dado contribuição alguma, pois responderam NÃO. No entanto, para a maioria absoluta da turma, as aulas foram importantes para seu processo de formação e aperfeiçoamento da prática de escrita, muito embora não deva estar limitada a elas.

Em seguida, perguntamos como os alunos avaliam as aulas do professor e, para ela, fornecemos as seguintes opções: ÓTIMAS, BOAS, REGULARES e RUINS. A maioria dos alunos, 26, avaliaram como ÓTIMAS; 09 (nove) como BOAS; 02 (dois) como REGULARES; e nenhum aluno avaliou como RUINS. Isso nos aponta a necessidade constante de avaliarmos e autoavaliarmos nossa prática docente, compreendendo que a melhor metodologia é aquela que possa ser significativa para os nossos alunos e que esteja devidamente relacionada ao contexto de ensino e de aprendizagem, sem se distanciar tanto da realidade social do aluno.

Na questão três, perguntamos aos alunos se, após as aulas de Redação, eles se sentiam mais confiantes para escrever um texto como a Redação do Enem. Novamente incorremos no mesmo problema da primeira questão, em que apontamos, binariamente, apenas duas opções aos alunos, sem abrir a possibilidade para o meio termo. Com base nas opções SIM ou NÃO, a maioria dos alunos, 31 (trinta e um), disseram que SIM, que se sentem mais confiantes, ao passo que 06 (seis) disseram que NÃO.

Logo depois, na questão quatro, perguntamos como eles avaliam seus desempenhos ao produzir um texto como a Redação do Enem. Para essa questão, propusemos as opções: ÓTIMO, BOM, REGULAR e RUIM. Para a maioria dos alunos, 19 (dezenove), seu desempenho é BOM; para 12 (doze) alunos, seu desempenho é REGULAR; para 03 (três) alunos, seu desempenho é RUIM e; igualmente para outros 03 (três) alunos, seu desempenho é ÓTIMO. Nesse aspecto, destacamos novamente a sensação de incapacidade que grande parte dos alunos de escola pública tem diante da escrita, sobretudo, de textos complexos como o da Redação do Enem e, infelizmente, essa angústia se reflete nos resultados obtidos, tanto no cotidiano da sala de aula, como pudemos ver com alguns exemplos aqui reportados, como no próprio certame do Enem, conforme resultados já trazidos em capítulos anteriores. A nosso ver, a construção da autoria passa, necessariamente, pela confiança na escrita, na atividade a desenvolver, sem a qual o aspecto autoral se torna inviável, ou mesmo, inatingível.

Na quinta questão, reproduzimos umas das questões que compuseram o QP1 (questão 13) e perguntamos, novamente, qual prova o (a) deixa mais preocupado devido ao grau de dificuldade. Para tanto, apresentamos como opções as cinco provas aplicadas no Exame, quais sejam: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e; Redação. Em ocasião do QP1, antes

da prática de produção textual, 17 (dezesete) alunos, a maioria dos que responderam, apontaram a Redação como a prova que lhes causava mais preocupação no aspecto da dificuldade. No QP2, apenas 08 (oito) alunos citaram a Redação; a maioria, 24 (vinte e quatro) alunos apontaram Matemática e suas Tecnologias; 04 (quatro) apontaram Ciências Humanas como fonte de suas dificuldades; apenas 01 (um) aluno citou a prova de Linguagens e Códigos e, por fim; nenhum aluno apontou a prova de Ciências da Natureza. Esse aspecto pode denotar que, de certa forma, para parte dos alunos, a Redação não continuou sendo esse “bicho de sete cabeças”, o que pode permitir um maior engajamento ou abertura para a prática de produção textual, sem bloqueios iniciais e, assim, despertar o interesse criativo do aluno.

A questão seis, assim como a anterior, reportamos do QP1 (questão 14). Pudemos notar que, apesar de não indiciar no comando da questão, alguns alunos marcaram mais de uma opção referente às dificuldades/impedimentos encontradas (os) em produzir um texto como a Redação do Enem. Dentre tais dificuldades listadas, todas foram marcadas pelo menos uma vez por algum aluno. Ainda sobre as opções, apresentamos aquela relacionada a não terem mais nenhuma dificuldade em fazê-la e 02 (dois) alunos a marcaram. Desse modo, continua sendo uma dificuldade para a maioria dos alunos, 22 (vinte e dois), propor uma intervenção ao problema em discussão; em segundo lugar, para 19 (dezenove) alunos, é uma dificuldade saber desenvolver o tema proposto – o que pôde ser observado em alguns produções analisadas acima, e o que, conforme defendemos, prejudica o projeto de texto e, conseqüentemente a configuração da autoria. Para 16 (dezesesseis) alunos, a maior dificuldade se concentra em defender o seu ponto de vista sobre determinado tema. Em seguida, para 10 (dez) alunos é complicado organizar as ideias na folha de Redação e, por fim, para 05 (cinco) alunos é difícil escrever qualquer texto, bem como é um impedimento compreender o tema proposto.

Observamos que tais aspectos estão diretamente relacionados às competências avaliativas da Redação do Enem que dão conta do aspecto argumentativo (competências II, III e V) e, por assim ser, de configuração da autoria nos textos produzidos. Esses elementos estão relacionados aos aspectos temáticos e sem o seu devido domínio o aluno está sujeito, dentre outras coisas, a zerar a sua redação e ter sua autoria nula em resposta ao certame. Desse modo, faz-se sempre mais urgente o trabalho de produção textual fortemente relacionado ao trabalho de leitura crítica, para que a partir da leitura de diversos textos os alunos possam assumir uma posição mais crítica frente aos problemas sociais, podendo se posicionar adequadamente, utilizando-se das mais variadas possibilidades de gêneros textuais, a depender da situação comunicativa.

Interessante rememorar, que em ocasião do QP1, a maioria dos estudantes (vinte alunos) apontou como dificuldade maior saber desenvolver o tema proposto e apenas três apontaram como dificuldade propor uma intervenção ao problema em discussão. Isso pode ter se dado pelo fato de muitos não terem a consciência de que a Redação do Enem exige, em sua conclusão geralmente e conforme Competência V, que seja apontada uma intervenção para solucionar a problemática social estabelecida no texto produzido. Isso refletiu na ausência de proposta de intervenção em algumas PTI (Texto 04, por exemplo). Por outro lado, ao tomarem consciência de sua existência, os alunos passaram a apontá-lo como dificuldade, desse modo, entendemos que a dificuldade pode ser manifestada pelo conhecimento de algo, mas também pelo seu desconhecimento.

A questão sete se situou no contexto físico de produção textual dos alunos, qual seja, a sala de aula. Assim, perguntamos se o ambiente de ensino foi prejudicial para a prática de produção. Essa pergunta foi pensada, visto que, para muitos, a sala de aula, devido a vários aspectos tais como a indisciplina de alguns alunos, pode se tornar um ambiente inóspito à concentração e, assim sendo, ao processo criativo. Desse modo, para a grande maioria dos alunos, a sala de aula foi um ambiente favorável, pois permitiu a interação dos alunos entre si e com o professor, a troca de experiências e as discussões acerca dos temas trabalhados. Por outro lado, alguns alunos (quatro) apontaram como um ambiente prejudicial, por conta do barulho e da indisciplina de alguns alunos, sobretudo aqueles que terminavam antes suas atividades e acabavam por atrapalhar os demais que tentavam se concentrar na escrita do texto. Conforme apontamos em outro momento, o fator da indisciplina tanto prejudica as condições de trabalho do professor como prejudica o contexto de produção dos alunos, sendo um fator bastante negativo, mas, infelizmente, bastante comum nas salas de aula do Brasil.

Na questão oito, penúltima questão, pedimos aos alunos para citar ao menos um fator relevante sobre as aulas de Redação, algo que tenha lhes chamado a atenção, seja positivo ou negativo. A questão foi aberta e vinte e oito alunos responderam-na, ao passo que nove alunos a deixaram em branco. Os alunos destacaram, dentre outros pontos positivos, os modelos de redação produzidos pelos alunos em ocasião do Enem – textos nota Mil; o modo de desenvolver o tema abordado; as aulas apresentadas em *Data Show*, com animações, exemplificações e vídeos, com slides explicativos e elucidativos; as vídeos aulas sobre Redação do Enem e sobre a temática trabalhada; as competências da Redação do Enem estudadas uma a uma; a explicação acerca de como introduzir, desenvolver e concluir uma redação; dicas para fazer uma proposta de intervenção; a forma de elaborar uma tese; a maneira como o professor interage com o aluno para que tire suas dúvidas; a prática de escrita

e de reescrita dos textos; a elaboração de atividades em que se elaborou uma parte específica da redação; o empenho do professor de trazer aulas mais dinâmicas e com clareza, dentre outros. Esses foram alguns pontos positivos tocados pelos alunos em sua escrita. No que tange aos pontos negativos, não foram evidenciados pelos alunos.

Interessante considerar, a partir das respostas dos alunos, é exatamente o percurso de desenvolvimento das práticas de produção textual que foram evidenciadas neste capítulo, que, de certa forma, dão conta de muitos dos aspectos mencionados pelos alunos e que, ainda, contribuíram para o desenvolvimento de suas capacidades de escrita frente à produção textual.

Por fim, na última questão, perguntamos acerca de uma das etapas de produção textual, que estava relacionada à reescrita do texto. Perguntamos aos alunos se eles gostaram da experiência de reescreverem seus textos após alguns comentários avaliativos feitos pelo professor, além disso, abrimos espaço para que eles justificassem suas respostas. Assim, todos os alunos responderam SIM ou NÃO. Apenas dois alunos responderam que não gostaram, enquanto que trinta e cinco disseram que gostaram. Quanto à justificativa, quatro alunos não a fizeram. Dentre as justificativas, os alunos que responderam SIM justificam que gostaram pois puderam perceber seus erros cometidos nas frases, pontuações; puderam associar melhor as palavras, onde colocar vírgula; melhoraram na escrita e no desempenho; puderam ver a melhor forma de organizar os argumentos; ficaram mais seguros em ser avaliados e verem em que podem melhorar; perceberam que a reescrita ajuda no melhor desenvolvimento do texto; puderam ter uma chance de melhorar o texto para que na próxima escrita fizessem um texto melhor, dentre outras considerações.

É notável que a reescrita tem um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem de produção textual. Do ponto de vista do aluno, isso é inegável e bastante valioso quando encarado com seriedade e na busca de dirimir eventuais problemas de escrita. No caso de algumas das produções de reescrita que apresentamos acima, o que vimos foi, em geral, uma leve repetição do texto, sem muitas reflexões em torno de escolhas linguísticas e de reformulações. Eventualmente, quando explicitado pelo professor, havia alguma mudança; quando não, o problema textual era, simplesmente, replicado como uma mera cópia do próprio texto. Dessa forma, do ponto de vista do professor, é importante mensurar que o trabalho é dobrado e, assim sendo, o profissional não tem condições de dar um retorno rápido com o máximo de sugestões e melhoramentos, pois as condições de trabalho não permitem, com facilidade, tal expediente. Com isso, as práticas de produção textual devem estar, cada vez mais, relacionadas às práticas de laboratórios de textos mesmo, com carga horária própria, professores e monitores à disposição dos alunos, em público limitado, para que haja avanço

significativo nas produções escritas desses alunos, caso contrário, tais práticas não conseguirão avançar, sobrecarregando o profissional que não conseguirá dar o retorno necessário a esses alunos e, por outro lado, os alunos sem poderem ter o retorno merecido em relação as suas produções.

Para termos como exemplo a escola acolhedora de nossa pesquisa, a carga horária voltada para a Redação era de apenas 1h/a (uma hora aula) semanal, para dar conta de leitura, discussão, produção, reescrita, avaliação etc., de várias turmas de, no mínimo, 42 (quarenta e dois) alunos. Nesse sentido, urge uma mudança na organização escolar, sobretudo a fim de que sejam priorizadas as práticas de linguagem fundamentais que são leitura e escrita.

9.4.1 Em síntese: o que dizem os Questionários de Pesquisa 2?

Consoante apontamos acima, o QP2 tinha a função de avaliar a prática de ensino e de aprendizagem da Redação do Enem, ao passo que abria espaço para uma autoavaliação dos próprios alunos referente às suas experiências de escrita. Além disso, o QP2, por ser avaliativo/autoavaliativo, permite uma espécie de regulação de ensino, em que os alunos passam a reverberar suas opiniões acerca do processo de aprendizagem. Para tanto, com base nos dados produzidos, algumas considerações nos são pertinentes e reforçam uma prévia análise e discussão, a respeito das quais, passamos a refletir.

Quanto à estrutura do QP2, extensível ao QP1, algumas perguntas fechadas de caráter binômio (sim ou não) são um tanto quanto deficitárias e desconsidera o leque maior de possibilidades que uma resposta pode apresentar. Desse modo, na elaboração de questionários é sempre bom refletir em demasia sobre perguntas binômias e seu real significado do ponto de vista opinativo.

Por fim, os questionários de pesquisa cumprem função bastante importante nesta investigação especialmente, pois, ao passo que fazem com que os alunos se manifestem sobre a prática de ensino e de aprendizagem, eles promovem também uma reflexão acerca do assunto, bem como funcionam como mecanismo de regulação para o professor, e de autoavaliação de seu ofício. Desse modo, compreendemos sua eficácia, seja no início do processo de ensino, como meio diagnóstico, seja ao término dele, como medida de desenvolvimento da aprendizagem, de regulação de ensino e de avaliação/autoavaliação, por parte dos alunos ou por parte do professor e deveria, seguramente, fazer parte da prática pedagógica para além de fins científicos.

10 CONCLUSÃO

“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu. É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu [...]” (Ana Vilela).

Ao chegar neste espaço, peço permissão ao leitor deste texto para introduzir a primeira pessoa do discurso. Tenho certeza da clareza e da objetividade necessárias ao trabalho científico e do uso feito, até então, do “nós majestático” tão caro à escrita científica. Por outro lado, assim como o “nós majestático” reflete tantas outras vozes trazidas ao longo deste trabalho, citadas explicitamente ou não; tenho certeza de que o mesmo efeito de sentido possa ser criado ao implicar-me em primeira pessoa, inter cruzando nesse “eu” tantas outras vozes com as quais dialoguei, o que implica, de modo especial, aquelas de meus orientadores. Nesse entendimento, reconheço o aspecto dialógico da linguagem em seu grau mais complexo, compreendendo que o meu discurso reverbera tantos outros discursos, e minha posição reverbera tantas outras posições. Dito isso, caminho para algumas considerações pertinentes a este trabalho, que estão longe de serem conclusivas, e, neste “eu” implicado, alguns papéis sociais assumidos e justificados na Introdução desta Tese far-se-ão ouvidos: o de aluno da escola pública, o de estudante de um curso de licenciatura de uma universidade pública, o de professor da rede pública de ensino, o de conhecedor do sistema avaliativo da Redação do Enem e, por fim, o de jovem pesquisador da grande área da Linguística Aplicada.

O presente trabalho tinha como objetivo geral “*Analisar a construção da autoria nos textos dissertativo-argumentativos produzidos por estudantes do terceiro ano do ensino médio, por meio do contexto de produção, das vozes e das modalizações e do agir argumentativo que pautam a cena de aprendizagem do gênero textual em estudo*”. Tendo-o como objetivo central, este trabalho está situado na grande área do ensino e da aprendizagem de português como língua materna e, especificamente, na prática de linguagem que se situa na produção de textos multissemióticos, colocando em relevo, dentre tantas outras, uma prática de ensino muito corriqueira nas escolas brasileiras, públicas ou privadas, que é a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, certame que tem influência imensurável no contexto de ensino e de aprendizagem do Brasil, seja do ponto de vista do professor, seja do ponto de vista do aluno e que, desse modo, não pode ser desconsiderado pelas pesquisas na área da Linguística Aplicada, visto que não dá para falar de ensino de produção textual, hoje, no Brasil, sem falar da Prova de Redação do Enem e em sua influência no contexto de ensino.

Sob esse viés, ao passo que me situo na perspectiva de ensino e de aprendizagem de um gênero textual institucional tão particular como o é a Redação do Enem, esse objetivo geral me fez refletir sobre as condições de trabalho do professor, pensando sobre o meu próprio “*métier*” e sobre o meu próprio agir no ensino de produção textual, visto que esta se trata de uma pesquisa-ação; fez-me refletir sobre as condições de produção dos alunos, com os quais compartilho o fato de serem alunos da rede pública de ensino como também o fui e, assim, conhecedor das inúmeras oportunidades que ela pode nos oferecer, mas também ciente das inumeráveis dificuldades para além daquelas que ultrapassam os muros da escola e, além disso; tal objetivo me permitiu uma reflexão acerca dos textos prescritivos que subjazem as produções textuais feitas em ocasião do Enem e que são, constantemente, discutidos por alunos e professores ao longo das aulas de língua portuguesa, voltadas para a produção textual. Nesse sentido, incluo, aqui, dentre outros, a Matriz de Referência da Redação do Enem, o Documento Básico do Enem e a própria Prova de Redação, os quais tive a oportunidade de referenciá-los e trazê-los às discussões teóricas e metodológicas empreendidas ao longo dos capítulos.

Assim, para além das discussões levantadas a partir dos dados produzidos em ocasião do processo de ensino e de aprendizagem mediado pela sequência didática, os capítulos teóricos que constituem esta tese me permitiram tecer discussões que abarcam: a) a teoria maior sob a qual se fundamenta nossa perspectiva de ensino e de análise de gêneros textuais, sobretudo no âmbito do mecanismos enunciativos, que dão conta de aspectos referentes à autoria e ao posicionamento – o Interacionismo Sociodiscursivo (capítulo 2); b) o contexto de ensino e aprendizagem que abrange questões não apenas pedagógicas mas, sobretudo, sociais, a citar, ainda, os dados educacionais que, de certo modo, caracterizam tais instituições escolares (capítulo 3); c) as mais variadas metodologias de ensino que deram conta do cenário pedagógico da produção textual em língua materna no contexto brasileiro, minha opção de ensino abarcada pela perspectiva interacionista sociodiscursiva e, ainda, os documentos curriculares e o espaço da produção textual neles (capítulo 4); d) as terminologias que versam sobre os textos dissertativo-argumentativos, especialmente a Redação do Enem, e sua configuração enquanto dissertação escolar, bem como referente ao espaço da autoria nesses textos e sua influência no contexto de ensino de produção textual no Brasil (capítulo 5) e, por fim; uma discussão acerca da Redação do Enem, como um Modelo Didático de Gênero (MDG), vista sob a égide da história e da modelização do gênero escolar (capítulo 6).

Nessa perspectiva, com base no objetivo geral, tracei três objetivos específicos que me fizeram caminhar ao longo dessa investigação científica, quais sejam: 1) “*Analisar os*

elementos relacionados ao contexto de produção, seus desdobramentos e suas implicações no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa, no que compete à produção do gênero textual Redação do Enem”; 2) *“Identificar as vozes e as modalizações, nos textos produzidos, que podem dar pistas à autoria, sob a perspectiva dos mecanismos enunciativos e sua articulação com elementos de caráter lógico-discursivo, como meios de posicionamento frente ao conteúdo temático mobilizado”* e; 3) *“Investigar o agir argumentativo discursivizado dos alunos influenciado pelo ensino de produção textual, com vistas ao desenvolvimento das capacidades argumentativas e desejada apropriação do gênero textual em estudo - a Redação do Enem”*. Com isso, os dados preliminares e os de desenlace deram conta de todos os objetivos traçados, no entanto, relacionam-se mais ao primeiro objetivo específico os dados referentes ao contexto de produção de ensino, ao passo que o segundo e o terceiro objetivo específico estão mais centrados nos textos oriundos desse processo de ensino e de aprendizagem. Decerto, os dados se inter-relacionam na medida em que os textos empíricos produzidos pelos alunos emergiram dessa prática pedagógica, sem as quais os mesmos textos não existiriam.

Em função dos objetivos específicos, os dados foram organizados considerando o contexto maior em que se situou a pesquisa, qual seja, o cenário de ensino e de aprendizagem do gênero textual Redação do Enem, o que não me limitou à análise dos textos dos alunos à luz dos mecanismos enunciativos, mas, para além disso, levou-me a considerar o contexto de produção que aponta a interação didática permitida a partir do dispositivo didático escolhido como metodologia de ensino, ao passo que foi, também, o dispositivo que permitiu a geração dos dados – a sequência didática para o ensino do gênero textual Redação do Enem. Desse modo, organizei a análise e discussão dos dados em dois momentos distintos, a partir daquilo que denominei “dados preliminares” e “dados de desenlace”, os quais me apresentaram o cenário de preparação e diagnóstico da prática de produção textual e, por outro lado, o cenário de desenvolvimento da prática de produção textual.

Nesse percurso metodológico, para discussão e análise dos dados, foi imprescindível considerar os elementos que fizeram parte do contexto de produção, que está situado, sobretudo, na interação didática provocada em sala de aula, bem como relacionam-se com os materiais desenvolvidos ao longo do processo de ensino e que, assim, dialogam diretamente com os textos empíricos produzidos pelos alunos, especialmente, em resposta à PPT, consoante texto prescritivo da prática de produção textual, que norteou, a exemplo da própria Prova de Redação do Enem, as produções escritas escolares.

Decerto, tais elementos, a partir dos quais foram gerados dados, influenciaram o processo de escrita dos alunos ao longo dos dois cenários de ensino e de aprendizagem, aquele de preparação e diagnóstico para a prática de produção textual, e aquele de desenvolvimento da prática de produção textual. Assim, o QP1 e o QP2 estão mais relacionados ao diagnóstico, desenvolvimento, avaliação e autoavaliação da prática de produção textual e a relação dos alunos com a leitura e com a produção de textos, ao passo que a Situação Comunicativa, a Enquete de escolha do tema e a Proposta de Produção Textual são elementos prescritivos da atividade de linguagem a ser desenvolvida pelos alunos e com os quais, necessariamente, os alunos precisam dialogar, a fim de dar conta da tarefa de ensino.

Por outro lado, os dados de desenlace indicaram a influência da prática docente no cenário de ensino, bem como o são as ferramentas e objetos de conhecimento. Elas materializaram-se na prática docente, dentre outras possibilidades, no cenário de desenvolvimento da prática de produção textual ao longo da Regulação de Ensino e das Aulas ministradas e, de certo modo, influenciaram a produção textual dos alunos ao longo das etapas de produção, sobretudo, as PTInt, as PTF e as PTR. Assim, tais dados fazem parte de um contexto macro da pesquisa, ao passo que atendem, especificamente, ao objetivo específico um e, em partes ao objetivo específico três. Com isso, entendo não ser possível falar sobre autoria e argumentação em textos escolares sem considerar os elementos contextuais com os quais os textos produzidos dialogam, ratificando o dialogismo e a polifonia na grande rede discursiva em que se engendram.

Para fins de análise do processo de aprendizagem, considere, do conjunto geral dos textos produzidos pelos alunos em ocasião da SD e de suas etapas de produção, inicialmente, oito alunos, os quais foram selecionados com base nos critérios de nota atribuída a seus textos ao longo da SD, conforme os critérios avaliativos da Matriz de Referência da Redação do Enem (guardadas as devidas proporções), e com base nos critérios de frequência e infrequência ao longo das aulas, considerando que, infelizmente, não existe esse contexto perfeito segundo o qual o aluno tenha frequência de 100% (cem por cento) durante as aulas, sobretudo ao considerar o contexto escolar em que se situava a escola acolhedora desta pesquisa. Nesse entendimento, a pesquisa apontou como essencialmente importante considerar os alunos para além daqueles que mantém frequência produtiva ao longo do processo de ensino. Assim, os alunos foram subdivididos em quatro subgrupos: a) alunos frequentes – Grupo A; b) Alunos frequentes – Grupo B; c) Alunos infrequentes – Grupo A e; d) Alunos infrequentes – Grupo B.

Dessa forma, para atender aos objetivos de pesquisa, particularmente o objetivo específico dois, considere, para a análise micro dos dados, referente aos mecanismos enunciativos das vozes e das modalizações, 24 (vinte e quatro) textos, produzidos em três etapas de produção distintas em que uma delas, a PTI, situou-se no cenário de preparação e diagnóstico da prática de produção textual e as demais, PTF e PTR, situaram-se no contexto de desenvolvimento da mesma prática, acompanhando o percurso de escrita dos alunos ao longo do processo de ensino, mediado pela SD, atendendo, especificamente ao objetivo específico três.

Destaco, ainda, o caráter descendente de análise dos textos empíricos produzidos pelos alunos, que estão implicados em três aspectos distintos, quais sejam: 1) contexto de produção; 2) vozes e modalizações e; 3) agir argumentativo; os quais dão conta, respectivamente, das práticas sociais (sala de aula, processo de escrita e contexto de interação de ensino e de aprendizagem); mecanismos enunciativos e; dialogismo/responsividade à Proposta de Produção Textual (PPT) para o processo de agir na/pela linguagem como resultado dos textos empíricos produzidos. De modo que, reitero, para a análise da construção da autoria e da argumentação é mister considerar os textos com quais os alunos dialogam ao longo do processo de escrita, que implica, para além dos textos motivadores da PPT, aqueles que constituíram seu repertório sociocultural ao longo das aulas, o que ratifica o processo complexo que envolve a produção de textos.

Além disso, o volume de dados referentes ao contexto através do qual orbitam os textos empíricos produzidos confirma a analogia, segundo a qual o texto representa apenas a ponta do *Iceberg*, sendo o contexto muito maior e complexo para além daquilo que se vê na materialidade textual, o que conclamou uma análise macro que abrangesse o processo de ensino e de aprendizagem e uma análise micro que deu conta dos mecanismos enunciativos na construção da autoria na argumentação. Ao perceber isso sob a égide da autoria, o contexto de produção e os textos com os quais se dialogou ao longo do processo de ensino foram fundamentais nessa análise, visto que a autoria se constitui a partir de uma relação polifônica e dialógica e, sem considerá-los, qualquer análise seria, no mínimo, insuficiente.

Passo, então, a responder algumas questões de pesquisa que motivaram a eleição dos objetivos específicos, relacionando-as às suposições de trabalho específicas que embasaram minhas indagações.

Referente ao primeiro objetivo específico, questionei-me: “*Que elementos compõem o contexto de produção do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa, no que compete à produção do gênero textual Redação do Enem?*”. Para tal questão, tinha como

suposição de trabalho específica que: *“No processo de escrita é necessário que o aluno ative seus conhecimentos prévios, bem como se faz necessário o acompanhamento do professor e de outros agentes que possam auxiliá-los. Além disso, é fundamental considerar os elementos que modelizam o gênero textual ensinado, seja com base nos textos prescritivos, seja com base nos modelos de gêneros disponíveis. Assim, seus desdobramentos e implicações tornam-se, igualmente relevantes ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.”* Com base nos dados, sejam eles os preliminares, sejam os de desenlace, pude ratificar a importância e a influência desses elementos que participam do contexto de produção didática, o que aponta para a relação dos alunos com a leitura e com a escrita para além da escola; os conhecimentos prévios acerca da tipologia textual dissertativo-argumentativa; os conhecimentos prévios acerca da Redação do Enem; os impedimentos e/ou dificuldades que os alunos acreditavam ter diante da Redação do Enem, dentre outros dados reportados a partir do QP1.

Para além desses, é válido considerar os elementos norteadores e planificadores da atividade de produção textual, que influenciaram o agir dos alunos no processo de escrita, bem como do professor no processo de ensino, quais sejam, os documentos prescritivos que embasam, no contexto do Enem, a Prova de Redação e, no contexto de ensino como o desta pesquisa, a Proposta de Produção Textual, que foi direcionada com o fito de motivar a atividade de produção textual dos alunos. Bem como, vale lembrar, a Enquete acerca do tema a ser trabalhado, que reflete no conteúdo temático daquilo que viria a ser produzido.

Ainda sob esse viés, incluo as Aulas em preparação para a produção textual - que dentre outros recursos, reportaram aos alunos um conjunto de textos-exemplos, produzidos em ocasião do Enem, os quais foram avaliados com nota máxima e, assim, passam a ser modelos de ensino - e as Regulações de Ensino, que dão conta da transposição didática e permitem a interação entre o professor e a turma de formas diversas, a depender do objetivo de ensino. Como resultado dessas interações, têm-se, então, os textos empíricos produzidos pelos alunos em ocasião da atividade de produção textual, os quais representam respostas à Proposta de Produção Textual direcionada nesse contexto específico.

Referente ao segundo objetivo específico, indaguei-me: *“Quais as vozes e as modalizações que se articulam com outros mecanismos linguísticos no processo de construção da autoria nos textos?”*. Como suposição de trabalho específica apontei que: *“As vozes e as modalizações, como categorias constituintes dos mecanismos enunciativos, contribuem para a coerência pragmática do texto, além de que estão atreladas ao posicionamento enunciativo e ao julgamento daquilo que é mobilizado no conteúdo temático. Nesse sentido, ambas são categorias analíticas da autoria, visto que a consideramos uma*

categoria discursiva, ou seja, está além do texto e se realiza no discurso. Para além disso, os operadores argumentativos constituem-se como elementos de caráter lógico-discursivo, pois além de relacionar partes do texto, permitem a direção argumentativa, bem como o posicionamento enunciativo e, assim, indiciam marcas de autoria nos textos.” De fato, os dados me permitem afirmar que as vozes e as modalizações indiciam autoria nos textos, sobretudo como estratégia argumentativa e sua não produtividade pode estar relacionada à ausência dessas marcas, sobretudo motivada pelas dificuldades de escrita. No que tange às vozes, elas representam a polifonia e o dialogismo no discurso que podem ser flagradas nos textos, indiciando autoria e posicionamento. No que concerne às modalizações, elas refletem avaliações reportadas pela voz que está na origem da produção textual acerca de algum aspecto do conteúdo temático e, nessas manifestações, pode se revelar a voz do autor empírico e o ponto de vista que marca a direção argumentativa.

Tanto as vozes como as modalizações, bem como os elementos de caráter lógico-discursivo tiveram uma maior produtividade nos textos de autoria dos alunos ditos frequentes, nesse sentido, a influência do processo de ensino, bem como de outras ferramentas por eles utilizadas, municiaram-nos de elementos linguísticos que podem ser colocados a serviço da argumentação, o que reforça o aspecto institucional do gênero textual em estudo e compete para uma maior configuração da autoria frente aos textos produzidos, considerados os aspectos discursivos que dão conta do processo criativo. No entanto, em geral, o que pude observar é uma tentativa de legitimação por parte dos alunos na empreitada de produzir textos tão complexos como a Redação do Enem, que possuem alto nível de estabilidade e coação, nos termos de Bakhtin (2003), limitando a entonação expressiva e, assim, permitindo apenas marcas discretas da individualidade de quem fala.

Decerto, os mecanismos linguísticos necessários para a explicitação da gestão dialógica e polifônica nas PTI foram quase que totalmente desconsiderados, o que prejudica o agir argumentativo dos alunos, bem como a construção da autoria necessária a textos dessa natureza, cujo ponto de vista pessoal indica a reflexão de um sujeito que confronta suas experiências com um tema em discussão e revela, nos textos produzidos, uma autoconsciência da linguagem, ou seja, um ser de razão, considerando os aspectos textuais e discursivos necessários para a explicitação desse sujeito. Tais fatores foram vistos, ainda que timidamente, nos textos dos alunos frequentes, como dito, mas, aparentemente, tornaram-se bem alheios aos textos do grupo de alunos infrequentes. Assim, tais dimensões discursivas dos textos, de modo geral, precisam ser melhor aprofundadas, contribuindo para a autoconsciência da linguagem do aluno e desenvolvendo o seu aspecto autoral.

No que compete ao distanciamento enunciativo do texto, é válido pôr em relevo o predomínio de discurso teórico ao longo das produções, como estratégia discursiva de distanciamento e não implicatura do sujeito em seu dizer, caracterizando um discurso mais objetivo e amparado, em geral, em vozes de autoridades ou que emanam delas. Tais configurações apontam, novamente, tentativas de legitimação por parte dos alunos, no intuito de responderem à tarefa direcionada, no entanto, esbarram em alguns problemas de escrita que terminam por flagrar grandes dificuldades dos alunos diante da escrita institucional do gênero textual em estudo e, em consequência, temos um sujeito cuja voz é apagada ou mesmo desconsiderada, o que promove a exclusão.

Outra questão a evidenciar é a maior produtividade de operadores argumentativos nas PTF e PTR em comparação com as PTI. O uso de tais elementos confere força argumentativa que, conforme Adam (2011) acumulam funções de segmentação/ligação, de responsabilidade enunciativa e de direção argumentativa, o que reforça o agir argumentativo discursivizado do aluno, além de evidenciar o ponto de vista do autor empírico – aquele que está por trás da produção - e marca, de fato, sua origem – nos termos de Bronckart (2012). Tais elementos marcam linguisticamente posicionamentos, tornando-os mais evidentes. Nessa óptica, observei que o grupo de alunos frequentes apresenta maior produtividade no uso desses elementos articuladores inter e intraparágrafos, o que demonstra certo conhecimento acerca dos elementos linguísticos necessários à argumentação e, por assim ser, fundamentais na formatação do ponto de vista a ser defendido.

Ao longo dos textos, é possível observar que as modalizações apreciativas demonstram o caráter negativo que os alunos atribuem à reforma trabalhista de 2017 e, sobre ela, a maioria absoluta dos alunos se revelou contrária, a partir da análise de seus textos, especialmente ao se referirem ao aspecto da terceirização, fazendo reverberar a voz do trabalhador brasileiro de formação mais rudimentar e de salário mais baixo e, portanto, colocando-se contrário às ditas flexibilizações que, ao passo que flexibilizam certas vantagens em prol do empregador e das grandes empresas, prejudicam a vida de grande parte dos trabalhadores brasileiros, conforme exposto ao longo dos textos analisados. De outro modo, as modalizações pragmáticas e deônticas se localizam mais produtivamente no final dos textos, em que se situa, tradicionalmente, a conclusão e, por exigência do gênero textual, a proposta de intervenção. Já as modalizações lógicas estão mais a serviço da argumentação e das posições assumidas como verdade e certas por parte do enunciador e se localizam, em geral, na introdução e no desenvolvimento do texto.

A produtividade de modalizações pragmáticas ligadas ao conteúdo temático que, em geral, aponta um agente como responsável por uma ação (proposta de intervenção), reforça o caráter particular desse grupo de modalizações que se diferencia das demais quanto ao seu aspecto mais relacionado ao agir ou quanto à responsabilização desse agir e não no âmbito do julgamento e/ou avaliação de algum aspecto do conteúdo temático, conforme ocorre com as demais – lógica, deontica e apreciativa - o que motiva a problematização em torno do verdadeiro estatuto das ditas “modalizações pragmáticas”.

Quanto aos alunos ditos infrequentes, é possível identificarmos indícios de posicionamentos ao longo do agir argumentativo instaurado nos textos, no entanto, a falta de manejo linguístico e de elementos textuais que possam materializar seu posicionamento faz que ele se represente sem dar a devida polidez argumentativa ao texto. Assim, é importante sempre e mais nas escolas a promoção de debates de ideias, baseadas em argumentos fortes, amparados na polidez e na preservação da face, bem como no respeito às ideias dos outros, visto que não basta defender um ponto de vista, é preciso cortesia e manejo linguístico para fazê-lo, sobretudo ao se pensar numa sociedade plural e democrática em que vivemos. Por outro lado, vale pontuar que, alguns elementos articuladores, mesmo em textos um tanto incipientes ou deficitários, conseguem dar certa direção argumentativa, o que melhora substancialmente a argumentação apresentada no texto, no entanto, são elementos raros, o que ratifica essa deficiência linguística.

Ademais, ao longo de alguns textos, particularmente aqueles do grupo de alunos infrequentes, é possível flagrar marcas de posicionamento por parte dos alunos, ainda que eles não estejam a serviço de um projeto de texto claro, estratégico, objetivo e desenvolvido como exigido pelo Enem – reitero: a falta de habilidades linguísticas, provocada pela deficiência da leitura crítica e polissêmica, bem como pela ausência de uma prática constante de escrita prejudica o agir argumentativo dos alunos e a construção de sua autoria nesses espaços.

Por fim, de modo geral, notei a dificuldade dos alunos em dar voz a outros enunciadores como estratégia argumentativa e como estratégia de configuração da autoria, e essa ausência de vozes explícitas indicia no texto a voz do autor empírico que se constrói a partir de outras vozes sociais e de personagens já sentidas, lidas ou com as quais tenha concordado em diferentes situações de interação, seja na escola, no trabalho, nos jornais, em casa ou no grupo de amigos. Desse modo, conjecturo que a voz do autor empírico é assumida pelo aluno nos textos muitas vezes para apagar a voz de personagem explícita a partir da leitura feita de algum outro texto. Assim, o aluno assume o dizer do outro sem prestar-lhe a devida referência e tal elemento ratifica o dialogismo imanente ao discurso, ao passo que pode

indiciar a dificuldade de reportar a voz de outrem de modo explícito no texto. Para ambos os casos, cabe a problematização.

Por último, referente ao terceiro objetivo específico, questionei-me: *“De que maneira o agir argumentativo discursivizado dos alunos é influenciado pelo ensino de produção textual, com vistas à apropriação do gênero textual Redação do Enem?”*. Para o qual, pensei a seguinte suposição de trabalho específica: *“A sequência didática – enquanto dispositivo de ensino – auxilia o professor no processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo no que tange à transposição didática, desse modo, postulamos que ela influencia de modo positivo o aluno no processo de apropriação da língua por meio do gênero textual em estudo, no entanto, reconhecem-se algumas limitações de sua aplicação no contexto brasileiro e, sob esse viés, convém observarmos de que maneira a autoria pode se construir no decorrer do processo”*.

A citada suposição de trabalho se confirma fortemente. Inicialmente, lembro que o processo de ensino de produção textual por mim ministrado esteve embasado em uma perspectiva de ensino interacionista sociodiscursiva e, nessa empreitada, adotei como dispositivo didático a sequência didática para o ensino do gênero textual Redação do Enem. Com isso, não tenho dúvidas de que esse dispositivo tenha o objetivo de auxiliar o professor e, assim, alcançar o objetivo maior de promover o aprendizado do aluno no que toca a apropriação de determinado gênero textual, no entanto, no contexto de ensino brasileiro, algumas questões prejudicam o agir do professor e, conseqüentemente, as condições de produção do aluno. Assim, o passo a passo de produção, reescrita, regulação, revisão do texto, dentre outras etapas tornam o trabalho do professor bastante massivo e, humanamente, inexecutável. Os problemas vão desde a frequência produtiva dos alunos em sala de aula, que é prejudicada pela indisciplina; passando pela própria infrequência, até a quantidade de alunos por turma, que pode chegar a 50 (cinquenta) alunos ou mais.

Nesse contexto, ao longo das produções, ao analisá-las, observei, sobretudo no grupo de alunos infrequentes, certa dificuldade com a norma padrão da língua, em sua modalidade escrita e formal, para dar conta do processo de escrita de um gênero textual institucionalizado como o é a Redação do Enem. Esse gênero textual, por sua natureza institucional, de modalidade formal, conforme vimos em capítulo anterior (cf. capítulo 6), exige que o aluno assuma uma linguagem também institucionalizada, que consiste naquilo que Orlandi (1988) define como “modos de apagamento do sujeito”, que sugere certo apagamento de marcas pessoais e certa disciplina quanto aos usos e normas padrões da língua em uso. Essa dificuldade se relaciona a de milhares de alunos, sobretudo aqueles oriundos da

escola pública, como é o caso da instituição escolar em que se desenvolveu esta pesquisa e reverberam, particularmente, dificuldades textuais, linguísticas e ortográficas (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010).

Com isso, conforme foi possível discutir no capítulo 3 deste trabalho, os dados referentes a escola no que diz respeito às avaliações externas, bem como as informações referentes à caracterização da escola e de sua comunidade, apontam-na em uma situação de vulnerabilidade social, que termina por refletir no percurso formativo de seus alunos e de seu estar no mundo. Isso naturalmente reflete no processo de ensino, sobretudo no que toca aos saberes institucionalizados e compreendidos como aqueles que devem ser aprendidos e ensinados (cânones de referência), a despeito da construção social do sujeito aluno – fator que deve ser sempre e mais problematizado em relação às avaliações de larga escala, como o é o Enem.

Assim, o que vi, com base nas respostas ao QP1, que se relevam, visivelmente, nas produções escritas, é que por mais que os alunos afirmem que gostam de ler e/ou escrever, em geral, essas práticas não estão relacionadas aos aspectos escolares e/ou institucionais, o que os fazem direcionar tais práticas, sobretudo, a ambientes externos ao interesse escolar, tais como redes sociais, sítios da *Internet*, dentre outros, distanciando-lhes de uma escrita mais institucionalizada, com regras mais rígidas impostas pelo sistema, com preocupações mais ortográficas e de estruturações sintáticas mais rígidas e complexas. Isso se traduz, de modo bastante claro, nas produções analisadas, cujos desvios da norma foram constantes, sobretudo nos textos dos alunos infrequentes. Dessa forma, por mais que a maior parte dos alunos tenham dito que gostam de escrever, essa prática fica muito restrita a ambientes mais informais do uso da língua e, quando colocados em situação mais formal de seu uso (consoante a Redação do Enem que exige o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa), deparam-se com claras dificuldades diante da atividade de produção, fator que prejudica seu agir argumentativo, bem como a configuração da autoria ao longo do processo de ensino.

Ademais, conjecturo que, por um lado, os objetos de conhecimentos tratados ao longo das aulas podem influenciar o agir argumentativo do aluno nos textos produzidos, como bem podem influenciar o seu processo de construção da autoria, atribuindo-lhes novos sentidos, a partir de novos repertórios, bem como podem reforçar conhecimentos prévios e já adquiridos ao longo de sua formação. Tal fator coloca em relevo o acesso a textos modelos de Redações Nota Mil que, de certo modo, influenciaram o percurso de escrita do aluno, que passaram a contar com padrões ou estruturas mais ou menos estereotipadas e tal fator é

motivo relevante para discussões em torno da construção da autoria no percurso formativo dos discentes. Por outro lado, todas essas questões, sobretudo aquelas relacionadas aos problemas de escrita, revelam um processo que, em vez de desenvolver a autoria dos alunos, ao contrário, reforçam alguns estigmas que acabam por não o tornar um sujeito de voz, de opinião e tiram-lhe o empoderamento em torno de seu próprio texto. No entanto, é necessário repensar o papel da escola como espaço de desenvolvimento de um processo autoral, mas, por outro lado, é mister reconhecer os recursos necessários a esse processo que, no final das contas, não deve ser reservado unicamente à escola, mas engloba as mais diversas práticas sociais.

Em síntese, acerca do processo de escrita e de construção da autoria, considero que nem começa nem termina na escola, no entanto, ela constitui espaço privilegiado para esse processo de compreensão, desenvolvimento e agir por meio da linguagem, o que permite a configuração da autoria e o desenvolvimento do agir argumentativo em qualquer que seja a prática discursiva para além do âmbito formativo escolar.

No que remete aos textos escolares, ter compreensão desses aspectos autorais vai além dos textos que são produzidos nesses espaços de formação e dialogam com toda a situação de interação permitida pelo contexto de ensino e de aprendizagem, o que ratifica o aspecto dialógico e polifônico do discurso e cuja compreensão deve ser também orientada aos alunos, a fim de que desenvolvam esse aspecto social e discursivo que permeia as relações humanas para além dos textos empíricos, atualizados multissemioticamente.

No mais, tal compreensão, reportada aos alunos, fará com que eles tenham consciência das várias vozes que inter cruzam os discursos e, assim, compreenderão a força argumentativa que se faz presente nessas alusões, reforçando os aspectos da memória discursiva, bastante con clamados no Enem, por exemplo, sob a égide dos repertórios socioculturais. A ausência do manejo desses recursos indicia certa deficiência na leitura crítica e na produção de textos de natureza mais complexa e institucionalizada como a Redação do Enem.

Respondidas essas questões, apontarei alguns pontos fortes deste trabalho, bem como destacarei algumas fragilidades. Em seguida, passarei a sugerir encaminhamentos para contribuições futuras que não foram totalmente abarcadas nesta investigação.

Quero citar como ponto forte desta pesquisa o fato de ter se localizado dentro do ambiente escolar, de uma turma específica e dificultosa, regida por mim mesmo enquanto professor-pesquisador e, desse modo, tendo que adequar as etapas da pesquisa com o calendário escolar, que compreende: eventos, horários semanais, semanas de provas parciais e

bimestrais, conteúdos bimestrais a serem ministrados e compartilhados igualmente com os demais professores de outras turmas, reuniões de pais e mestres, reuniões de gestão e professores, dentre outros. Para além disso, os inconvenientes corriqueiros de sala de aula que correspondem: à infrequência dos alunos, à frequência improdutiva, ao abandono escolar, à indisciplina, às demandas acumuladas de outros professores e diferentes disciplinas etc.

Ressalto esse aspecto, pois, em geral, é comum notar, em algumas contribuições científicas, que os pesquisadores trabalham com seus alunos, mas em outros horários de contraturno, com a turma reduzida ou com um grupo reduzido de alunos; ou mesmo desenvolvem suas pesquisas em turmas que pertencem a outros professores. Nesse sentido, entendo como ponto relevante o contexto de ensino em que se situou esta investigação, considerando todos os possíveis inconvenientes do dia a dia escolar e, particularmente, do professor-pesquisador em seu horário de trabalho.

Outro ponto relevante a citar é o fato de ter trazido para a discussão a prática de ensino e de aprendizagem do gênero textual Redação do Enem, como prática bastante comum nas escolas, visto a importância e relevância social do certame, mas pouco discutida em trabalhos de pesquisa que, ao trabalharem com os textos referentes ao Enem, optam em analisar aqueles produzidos, efetivamente, em ocasião do Exame, refletindo, particularmente, sobre eles enquanto produto desse processo seletivo e de acesso às universidades, sem considerar a influência desses mesmos textos nas práticas escolares, sobretudo no contexto de ensino público.

Por último, outro ponto relevante a destacar é a importância dada aos textos prescritivos e aos modelos de gêneros textuais disponíveis como elementos contextuais que influenciam a prática de escrita ao passo que a norteiam. Assim, para além da análise dos textos empíricos resultados de um processo de ensino, urge um olhar para os textos com os quais eles dialogam e a partir dos quais se definem enquanto produto empírico. Assim, tal fator reforça o aspecto dialógico da linguagem, considerando que os textos produzidos, em qualquer que seja a situação comunicativa, originam-se a partir de outros textos com os quais dialogam. Com isso, a posição autoral se dá, também, nesse processo de agir por meio da linguagem, em uma atitude responsiva – o agente produtor, autor empírico, responde a tarefa de produção a partir das representações que constrói do comando dessa atividade, o que mobiliza uma ação de linguagem na tentativa de atender as exigências do gênero textual solicitado em dada prática social, o que inclui o ensino.

Para citar algumas fragilidades desta pesquisa, apontarei uma na ordem do ensino e outra no aspecto metodológico da investigação em si. No âmbito do ensino e considerando a

necessidade do desenvolvimento do aspecto autoral dos alunos, bem como no desenvolvimento de suas estratégias argumentativas, tendo em vista o gênero textual com o qual trabalhei – a Redação do Enem – senti a necessidade de aprofundar mais os aspectos referentes à construção da argumentação do texto. Essa ausência pode ter se dado por vários motivos um tanto alheios a minha vontade como docente, mas que merecem ser revistos e melhor trabalhados. No que tange à autoria, senti a necessidade de desenvolver mais atividades que estivessem relacionadas aos aspectos discursivos e, assim, explorassem de modo mais explícito algumas categorias caras à Análise do Discurso de linha francesa, tal como a historicidade do discurso, a polifonia e a metaenunciação. Além disso, um trabalho mais voltado, especificamente, para a análise dos mecanismos enunciativos – as vozes, as modalizações, o posicionamento enunciativo, o ponto de vista, dentre outros - à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, poderiam suscitar a consciência dos alunos para que se reconheçam como produtores efetivos de linguagem, materializada no texto a partir de seu discurso. Nesse entendimento, acredito que o trabalho em torno da produção de textos aponta para um itinerário didático anual, dado os inúmeros aspectos que precisam ser trabalhados e problematizados, levando em consideração o calendário escolar, dividido ao longo dos bimestres e/ou semestres letivos.

No que tange a uma fragilidade de ordem metodológica do percurso investigativo, entendo que a grande atenção dada ao contexto de ensino e de aprendizagem do gênero textual Redação do Enem, bem como dos elementos relacionados ao contexto de produção, tirou de cena uma análise mais aprofundada e enriquecedora dos textos empíricos oriundos desse processo e, portanto, ao levantamento de questões caras ao problema da autoria e da argumentação em textos de escolares. Conjecturo que o aspecto social reclamado pelo ensino, suplantou meu olhar mais específico para os elementos linguísticos presentes nos textos.

Apontados alguns pontos relevantes deste trabalho, bem como algumas fragilidades nos dois vieses que ele comporta, apresento algumas sugestões de pesquisa e encaminhamentos para novas investigações, referentes a aspectos que esta investigação pode ter tocado, mas não aprofundado com o devido rigor científico e metodológico.

No que se refere ao ensino de gêneros textuais, é de se problematizar a influência retroativa que a Redação do Enem tem no contexto de ensino brasileiro ao ser considerado para avaliação escrita dos candidatos apenas um gênero textual, a despeito, sobretudo, daquilo que orientam os documentos curriculares acerca do ensino de língua materna relacionado à diversidade de gêneros textuais. Tal exigência pode, de certa forma, influenciar a prática de

ensino, priorizando a produção textual com base, unicamente, na Redação do Enem, causando prejuízos para o processo de ensino e de aprendizagem dos jovens brasileiros.

No que se refere às avaliações de larga escala, é importante também considerar sua influência nesse contexto particular, visto que terminam por desconfigurar o processo de ensino e de aprendizagem e consideram apenas o contexto avaliativo, muitas vezes distante da realidade de muitas escolas brasileiras. Nesse sentido, de que forma as avaliações externas motivam uma educação emancipatória? No mais, cabe ainda refletir até que ponto avaliações de larga escala como o Enem contribuem para um processo de democratização do acesso ao nível superior, ou o quanto elas contribuem para o processo de segregação e desigualdade social, o que aponta ainda para as políticas linguísticas em torno desse certame. Essa reflexão torna-se pertinente neste espaço, visto que os textos por nós analisados até então refletem a realidade dos textos de milhões e milhões de brasileiros, da escola pública ou não, cujos textos parecem não atender aos inúmeros requisitos avaliativos da Prova de Redação do Enem, o que demonstra um número cada vez mais baixo de Redações Nota Mil (de 3,9 milhões de estudantes inscritos, apenas 53 conseguiram atender os requisitos avaliativos em sua completude), conforme vimos em capítulos anteriores (cf. capítulo 6).

Ainda no contexto do ensino, é importante discutir sobre o conceito de capacidade e de competência. Até que ponto se aproximam ou se distanciam? O que implica um ensino a partir do desenvolvimento de capacidades e aquele que preza pelo desenvolvimento de competências? Em que isso pode influenciar no processo de ensino? Refiro-me a tais questões visto que muitas avaliações de larga escala, tais como o Enem, SPAECE, SAEB, utilizam-se do conceito de habilidades e competências, ao passo que a metodologia de ensino de produção textual com a qual trabalhei preza pelo conceito de capacidades, assim, compete ao pesquisador problematizar a epistemologia que embasa a teoria em que se fundamenta. No entanto, esta pesquisa não abarcou tal questão.

Ademais, entendo que outras pesquisas podem aprofundar aspectos que, aqui, também foram tratados, à luz de outros dispositivos de geração de dados, para além da sequência didática. Nessa compreensão, outras contribuições podem se situar no âmbito das condições de trabalho do professor, nas condições de produção dos alunos ou, ainda, na análise dos textos prescritivos que norteiam a Redação do Enem, por exemplo, colocando em evidência algum dos elementos que podem carecer discussão, tal como o próprio conceito de autoria que, pelo que pude observar, é mais considerado numa perspectiva textual que discursiva e isso aponta problemas de ordem teórico-metodológica que podem ser melhor explanados em pesquisas posteriores.

Para encerrar, finalmente, este trabalho, é importante evidenciar que a formação de um ser consciente reforça a necessidade de se considerar, cada vez mais, nas aulas de língua portuguesa, e não apenas, as práticas de linguagem de leitura e de escrita. Além disso, considero que o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas necessárias para a construção da autoria e da autonomia do estudante passa, necessariamente, por um processo de leitura crítica do mundo em suas diversas manifestações multissemióticas. Reforço, ainda a importância de se trabalhar, proficuamente, o contexto e a situação de produção textual, visto que o texto em si, como muito se diz, é a ponta do “Iceberg”.

Por fim, infelizmente, no contexto de ensino do Brasil, as condições de trabalho do professor, o tempo disponibilizado para as aulas, a extensa grade curricular e a grande quantidade de alunos por turma, unida à infrequência escolar, à frequência improdutiva e a tantos outros problemas sociais que circundam o corpo discente, particularmente da escola pública, conduz o professor a não privilegiar com intento as duas práticas de linguagem que são fundamentais no processo de construção da autoria e da autonomia dos estudantes: a leitura e a escrita. Com isso, a chave de mudança para essas situações não depende apenas do professor, do aluno ou da escola, mas envolve uma grande rede que extrapola a comunidade escolar. Em geral, tais agentes esforçam-se, sobremaneira, para oferecer o máximo, guardadas as condições apresentadas.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- AGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S. Z. DA S. **Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada**. *Letras & Letras*, v. 29, n. 2, 26 fev. 2014.
- ALBERT-BACHUR, S. A.B. **Processos referenciais anafóricos em redações de vestibular: uma estratégia textual-discursiva**. 2015. 200 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2015.
- ALENCAR, H. M. **A mediação do professor na construção da autoria em textos de alunos de Letras**. 2015. 230 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Natal: UFRN, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Modos de (vi) ver a aprendizagem da escrita numa nova língua. In: Actas del XV Seminario de Dificultades Especificas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. **Papel y lápiz: didáctica de la expresión escrita**. Brasília: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte/Embajada de España em Brasil/Consejería de Educación, 2008.
- ANDRADE, G. G. **A metodologia do Enem: uma reflexão**. Série-Estudos. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. N. 33, jan/jun. 2012. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/71>. Acesso em: 19 de fev. de 2020.
- ANDRADE, K. A. **Os critérios de correção da redação do Enem: a adequação temática e texto dissertativo-argumentativo**. 2016. 156 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2016.
- ARROYO, M. **Revedo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. Autêntica, 2009.
- AZEVEDO, I. C. M. de. **A argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio/2004: percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação**. 2009. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.8.2009.tde-04022010-111347. Acesso em: 24 de abr. de 2020.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. Ed. SP: Martins Fontes, 2003.
- BANDEIRA, E. F. **Aprendizagem de língua materna: o gênero conto no desenvolvimento de capacidades para a leitura**. 2018. 201f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Fortaleza (CE), 2018.
- BAPTISTA, L. M. T. R. **Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola**. 2005. 322f. Tese (Doutorado) - Universidade

Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Curso de Linguística, Campinas, 2005.

_____. No meio do caminho havia uma avaliação: uma reflexão sobre seus impactos no ensino, na aprendizagem e na formação docente. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. **Metodologias em/de linguística aplicada para o ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BATISTA, A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 4. Ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

BERNARDINO, R. A. S. **A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino de produção textual na graduação**. 2015. 286 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal: UFRN, 2015.

BONINI, A. **Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 23-47, jan./jun. 2002.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora e as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A. (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 de jan. de 2020.

_____. Congresso. Senado. Constituição (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, DF, 20 dez. 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** [1988]. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019: cartilha do participante**. Brasília, 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM: documento básico**. Brasília: INEP/MEC, 2002.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Redação no Enem 2018: cartilha do participante**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados Redação 2016**. Disponível em: <encurtador.com.br/nFGOT>. Acesso em: 26 dez. de 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organiz. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. Ed. 2. Reimpr. SP: EDUC, 2012.

_____. **Genèse et organization des formes verbales chez l'enfant**. Bruxelles, Dessart e Mardaga, 1976.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008a.

_____. **Aux frontières de l' interactionnisme socio-discursif: enjeux linguistiques, didactiques et psychologiques**. III Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo. Belo Horizonte, 2008b. Disponível em: encurtador.com.br/cehoJ. Acesso em: 15 de jan. de 2020.

_____.; BULEA-BRONCKART, E. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas-SP: mercado de Letras, 2017.

_____.; MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

_____.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueiredo. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

_____.; FRISTALON, I. **Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail**

infirmier. Genebra: Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 2004.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo, Parábola, 2006.

CALABRIA, V. F. S. **O agir do estagiário de docência em italiano representado nos relatórios de regência:** uma análise à luz do interacionismo sociodiscursivo. 2016. 219f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2016.

CAPES. Plataforma Sucupira. **Banco de Teses e Dissertações.** Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 26 de dez. de 2017.

CARNEIRO, F. D. V. **A argumentação nos textos de opinião do jornal escolar:** composições e operações discursivo-enunciativas. 2011. 269 f. Tese (Doutorado) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2011.

CARNEIRO, V. L. **As avaliações estandarizadas e o papel do exame nacional do ensino médio (Enem) na etapa final da educação básica.** Revista Exitus, v. 2, n. 01, jan.-jun. 2012.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2006.

COROA, M. L. O Texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos:** subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

COSTA VAL, M. da G. **O que é produção de texto na escola?** Presença Pedagógica. Vol. 4, nº 20, p. 83-87, 1998.

_____. Redação escolar: um gênero textual? In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos:** subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

_____.; MEDONÇA, M. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos:** subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

COSTA, J. R. O.; GUEDES, M. A. A avaliação dos indícios de autoria. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos:** subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CUSTODIO, R. L. **O ensino da escrita e o desenvolvimento da autoria no 5º ano do ensino fundamental em uma perspectiva discursiva: uma construção possível?** 2018. 159 f. – Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem, Tubarão (SC), 2018.

DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. **Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique.** Les cahiers Théodile, 3, 2003, p. 27-52.

DIONISIO, A. P. “Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)”. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas. São Paulo. Mercado das Letras, 2004.

_____.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école.** Paris: ESF, 1998.

_____. GAGNON, R. DECÂNDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Trad. Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas, SP: Pontes Editores, 1987.

ELIAS, V. M. da S. Texto e estratégias de coesão referencial e sequencial. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

FARACO, C. A. A modalidade escrita formal da língua. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 5ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____.; TEZZA, C. **Oficina de texto.** 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FLORES, S. R. **A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia à República.** Revista Internacional de Educação Superior. Campinas, SP, v.3, n.2, p.401-416, maio/ago. 2017. Disponível em: encurtador.com.br/Zghsu. Acesso em: 19 de fev. de 2020.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: **O que é um autor**. [S.l.]: Passagens, 1969.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCEZ, L. H. C. **A Escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Ed. da UNB, 1998.

_____.; CORRÊA, V. R. (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo, Ática, 1999.

GERHARDT, A. F.; AMORIM, M. A. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. SP: Atlas, 2002.

GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Theory and practice of writing*. New York: Longman, 1996.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007.

_____.; BUENO, L.; LOUSADA, E. G. O interacionismo sociodiscursivo: ampliando a visão. In: BORNCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, E. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas-SP: mercado de Letras, 2017.

GURGEL, M. C. **A figuração do agir e os seus efeitos formativos**: linguagem, subjetividade, ação e desenvolvimento profissional nas atividades de formação inicial de professores. 2018. 439f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

HAYES, J. R. A New framework for understanding cognition and affect in writing. In: RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (Ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 5. ed. Newark, DE: IRA, 2004.

_____.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. **Cognitive Processes in writing**. New Jersey, Laurence Erlbaum Associates, 1980.

JOHNS, A. M. L1 Composition theories. In: KROLL, B. (Ed.). **Second language writing**: research insights for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo (Santa Cruz do Sul), v. 32, nº 53, dez. 2007.

_____.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

Klein, R.; Fontanive, N. **Uma nova maneira de avaliar as competências escritoras na Redação do ENEM**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 17, n. 65, out/dez, 2009, pp. 585-598.

KOC H, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LIMA, D. C; LIMA, M. A. S. Sala de aula – lugar de certezas ou espaço de procura? Para além das escolhas: uma questão de formação. In: SIMÕES, D. M. P; FIGUEIREDO, F. J. Q. **Metodologias em/de linguística aplicada para o ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LIMA, M. P. B. **Autoria e argumentação em textos do ensino médio**. 2012. 152 f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2012.

LUNA, E. A. dos A. **Avaliação da produção escrita no ENEM: como se faz e o que pensam os avaliadores**. 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MAGALHÃES, M. M. **Ensino e aprendizagem da produção textual no ensino médio: um estudo de caso**. 2016. 293 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, 2016.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo, SP: Parábola, 2010.

_____. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MAIOR, R. C. S. Implicações do ensino da produção textual em sala de aula: os discursos envolventes e a escrita contemporânea. In: SIMÕES, D. M. P; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.). **Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MANZONI, R. M. **Dissertação escolar: um gênero em discussão**. 2007. 237 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista. Assis: UNESP, 2007.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. (orgs.) **Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa**, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____.; SIMÕES e LUNA, T. (Orgs.). **Avaliação de língua portuguesa no novo Enem**. 1ª ed. Jundiaí, SP: Unianchieta, 2017.

_____.; LEAL, T. F. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: Maria da G. Costa Val (Org.) **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

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

MATA, A. L. N. Originalidade e consciência da escrita: indícios de autoria na argumentação em textos escolares. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

MATENCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007.

MATOS, F. de O.; ANDRADE, B. L. S. de. **Um olhar sobre os impactos da atividade portuária do Pecém no turismo da Praia da Taíba - CE / A look at the impacts of Pecém port activity in tourism in the Taíba Beach - CE**. Observatorium: Revista Eletrônica De Geografia, 8 (21), 2018.

MEKSENAS, P. **Sociologia da Educação: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Sociologia da educação**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MELLO NETO, R; MEDEIROS, H. A.V; PAIVA, F. S; SIMÕES, J. L. O Impacto do Enem Nas Políticas de Democratização do Acesso ao Ensino Superior Brasileiro. Comunicações: Portal Metodista de Periódicos Científicos e Acadêmicos, v. 21, n. 3, 2014. Disponível em: encurtador.com.br/nuyFM. Acesso em: 19 de fev. de 2020.

MILLER, C. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). Recife, Editora Universitária da UFPE, 2009.

MINAYO, C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de língua**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, F. C. C. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2016.

ORLANDI, E. P. **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Discurso & leitura**. São Paulo: Cortez; 1988.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PARAHYBA, F. D. **Avaliação e reescrita: desenvolvimento das capacidades de produção textual em inglês**. 2011. 412 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Linguística, João Pessoa (PB), 2011.

_____; LEURQUIN, E. **Sequência didática para o ensino e aprendizagem da produção de gêneros escritos: reflexões sobre avaliação formativa e regulação**. *Diálogo das Letras*, Paul dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 207-226, maio/ago. 2018.

PEIXOTO, K. M. M. **Atividades de linguagem de professores de língua materna em formação inicial**. 2014. 121f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2014.

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade da Didática da Escrita. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007.

POSSENTI, S. **Indícios de autoria**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, jan./jun. 2002.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo, Ática, 1999.

RIBEIRO, J. **A sequência argumentativa e as categorias de argumentos no texto escolar nos níveis de ensino fundamental e médio**. 2012. 197 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba: UFPR, 2012.

RODRIGUES, P. C. **A produção textual no ensino médio: os documentos oficiais de ensino, o livro didático e a prova de redação do Enem**. 2017. 204 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia: UFG, 2017.

ROEN, D.; GOGGIN, M. D.; CLARY-LEMON, J. Teaching of writing and writing teachers through the ages. In: BAZERMAN (Ed.). **Handbook of research on writing**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: Inês Signorini (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo, Parábola, 2008.

SÁ, K. B. de. **Coerência e articulação tópica: uma análise a partir de redações do ENEM**. 2018. 261f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós -graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

SÁINZ MADRAZO, C. Aprender para escribir y escribir para aprender. In: Actas del XV Seminario de Dificuldades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. **Papel y lápiz: didáctica de la expresión escrita**. Brasília: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte/Embajada de España em Brasil/Consejería de Educación, 2008.

SANTOS, R. M. B. **Argumentação**: uma análise da organização textual em produções escritas de ensino médio. 2015. 171 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba: UFPR, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas. São Paulo. Mercado das Letras, 2004.

SILVA, M. C. **Os mecanismos de coesão nominal em produções escritas em português língua estrangeira**. 2015. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SOUZA, J. C. R.; PACÍFICO, S. M. R. **Sujeito e autoria no contexto escolar**: contribuições da análise do discurso. Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo. Jul.-Dez. 2011, Vol. 12, No. 2, pp. 68-84.

SPAECE. Resultado por escola (2016). Disponível em: encurtador.com.br/ikwAG. Acesso em: 12 de dez. de 2017.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: english in academic and research settings. New York: Cambridge University Press, 1990.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. F.; AMORIM, M. A. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

VIEIRA, S. M. **A construção do argumento no ensino médio**: uma investigação dos recursos argumentativos no gênero dissertativo-argumentativo escolar. 2013. 290 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2013.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 1 (QP1)



Universidade Federal do Ceará
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística
 Curso de Doutorado em Linguística

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 1

Prezado (a) aluno (a),

Este questionário é confidencial e tem por objetivo obter informações sobre seus conhecimentos relativos à produção textual realizada, sobretudo, em sala de aula. O tratamento e a análise de seus dados serão utilizados para fins específicos de investigação na área de Linguística, pois este faz parte de uma pesquisa de Doutorado em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Sua participação é de suma importância para nós. Desde já, agradecemos.

1. Idade: _____ anos
 2. Ocupação: () estudo e trabalho () apenas estudo
 3. Sexo: () Masculino () Feminino
 4. Entre as pessoas com quem você mora, costuma ver alguém lendo ou escrevendo algo? () sim, sempre () não, nunca () às vezes () dificilmente
 5. Você costuma ler ou escrever? () sim, sempre () não, nunca () dificilmente
 6. Você gosta de escrever? () sim () não
 7. Caso a resposta acima (6) seja SIM, o que você gosta de escrever?
-
8. Quando você escreve algo, onde geralmente essa prática ocorre? () casa () escola () outro: especifique _____.
 9. Na escola em que você estuda, você é motivado a escrever? () sim, sempre () não, nunca () sim, às vezes () dificilmente
 10. Para você, desenvolver a prática de escrita na sua língua materna (português) é realmente importante? () sim, com certeza () não () talvez para alguém, para mim não
 11. **Tipos textuais** são modos de organização dos textos, assim, um ou outro tipo costuma predominar em determinados textos (gêneros textuais). Verifique a descrição de alguns tipos e marque aquele que você mais frequentemente escreve quando solicitado (ou por livre escolha) na escola. Elencamos exemplos dos gêneros em que costuma predominar certa tipologia, a título de exemplo.
 - () NARRATIVO – enunciação de fatos que envolvem ações de personagens, no tempo e no espaço. (P.ex.: contos, relatos, piadas, fábulas, crônicas, romance, depoimentos, novelas etc.)
 - () DESCRITIVO – enumeração de características de um ser, um objeto, um ambiente, uma cena etc. (P.ex.: cardápios, anúncios de classificados, panfletos etc.)
 - () DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO – encadeamento de ideias com a finalidade de defender um determinado ponto de vista. (P.ex.: monografia, crítica, editoriais, artigo de opinião, Redação do Enem etc.)
 - () DISSERTATIVO-EXPOSITIVO – enunciação de fatos e dados sem defender uma opinião específica. Apenas expõe ideias sobre um tema/assunto. (P.ex.: textos científicos, enciclopédia, resumos etc.)
 - () INJUNTIVO – tem o objetivo de fazer o destinatário (a quem se direciona o texto) realizar determinada ação. (P.ex.: receitas, manual de instruções, propagandas)
 - () OUTRO (s). Qual (is)? Especifique: _____.
 12. Para você, é mais simples (comum, fácil) contar uma história ou defender um ponto de vista (uma ideia)? Justifique.
-
-

13. No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), qual prova, a princípio, deixa-o (a) mais preocupado (a) devido ao grau de dificuldade?
- Linguagens e Códigos e suas Tecnologias
 - Matemática e suas Tecnologias
 - Ciências Humanas
 - Ciências da Natureza
 - Redação
14. Com base na Redação do Enem, qual sua maior dificuldade/impedimento em fazê-la?
- compreender o tema proposto
 - saber desenvolver o tema proposto
 - defender o meu ponto de vista sobre determinado tema
 - organizar as ideias na folha de redação
 - propor uma intervenção ao problema em discussão
 - escrever qualquer texto (não apenas a Redação do Enem) é muito complicado para mim
15. Assinale o (s) item (s) que apresenta (m) sua maior dificuldade ao produzir um texto
- ortografia (escrita das palavras)
 - sintaxe (organização das frases, orações, períodos, estruturação dos parágrafos)
 - organização das ideias no papel (do pensamento para o escrito)
 - defesa de um ponto de vista, de uma ideia
 - busca de argumentos para defender um ponto de vista, uma ideia
 - progressão do texto (introdução, desenvolvimento, conclusão, parágrafos etc.)
 - falta de domínio da estrutura de texto exigida (carta, receita, anúncio, Redação do Enem)
 - falta de domínio dos elementos coesivos (conjunções, preposições, tempos verbais, pontuação)
 - falta de leitura suficiente para a apropriação do tema a ser abordado
 - outra (s). Especifique: _____.
16. Ao produzir um texto predominantemente dissertativo-argumentativo (ex.: Redação do Enem), um dos critérios para avaliar sua qualidade é a presença de **AUTORIA**. Para alguns estudiosos, os indícios a serem levados em conta para que seja atribuída **AUTORIA** ao texto seriam, dentre outros: “dar a voz a outros enunciadores” – recorrer a vozes de autoridades no assunto, por exemplo; “manter distância do próprio texto” – avaliando elementos do conteúdo temático, e buscando um discurso autônomo e evitar a mesmice – fugir do senso comum. Com base nisso, qual dos dois exemplos abaixo, em sua opinião, possui **AUTORIA**, conforme exigências avaliativas e formais da Redação do Enem?
- “Eu acho, na minha opinião, que a febre amarela mata muita gente aí pelo Brasil. Acho que tem que ser resolvido logo isso.”
 - “De acordo com o site de notícias da Globo, G1, a febre amarela tem dizimado a vida de muitas pessoas pelo território brasileiro, o que denota fator bastante preocupante. Nesse sentido, urge que o Ministério da Saúde tome providências cabíveis.”
17. Como você avalia sua competência na produção de um texto predominantemente dissertativo-argumentativo como aquele exigido no ENEM e nas avaliações bimestrais de Redação da escola?
- péssima
 - regular
 - boa
 - ótima
18. Considerando a Redação do ENEM como o produto de uma prática social, e a boa avaliação dela como de relevante prestígio na sociedade, imaginemos que você recebeu nota MIL, você: não acreditaria esperaria já por esse resultado seria indiferente (não importa esse resultado)
19. Considerando a Redação do ENEM como o produto de uma prática social, e a boa avaliação dela como de relevante prestígio na sociedade, imaginemos que você recebeu nota ZERO, você: não acreditaria esperaria já por esse resultado seria indiferente (não importa esse resultado)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 2 (QP2)



Universidade Federal do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Curso de Doutorado em Linguística

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 2

Prezado (a) aluno (a),

Este questionário é confidencial e tem por objetivo obter informações sobre seus conhecimentos relativos à produção textual realizada, sobretudo, em sala de aula. O tratamento e a análise de seus dados serão utilizados para fins específicos de investigação na área de Linguística, pois este faz parte de uma pesquisa de Doutorado em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Sua participação é de suma importância para nós. Desde já, agradecemos.

1. As aulas de Redação ministradas pelo professor da disciplina desde o início do ano o (a) ajudaram a compreender melhor a Redação do Enem e seus critérios de avaliação?
 SIM NÃO

2. Como você avalia as aulas do professor de Redação?
 ÓTIMAS BOAS REGULARES RUINS

3. Após as aulas de redação, você se sente mais confiante para escrever uma Redação do Enem?
 SIM NÃO

4. Após as aulas de redação, como você avalia seu desempenho ao produzir um texto no estilo da Redação do Enem?
 ÓTIMO BOM REGULAR RUIM

5. No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), qual prova, a princípio, deixa-o (a) mais preocupado (a) devido ao grau de dificuldade?
 Linguagens e Códigos e suas Tecnologias
 Matemática e suas Tecnologias
 Ciências Humanas
 Ciências da Natureza
 Redação

6. Com base na Redação do Enem, qual sua maior dificuldade/impedimento em fazê-la hoje?
 compreender o tema proposto
 saber desenvolver o tema proposto
 defender o meu ponto de vista sobre determinado tema
 organizar as ideias na folha de redação
 propor uma intervenção ao problema em discussão
 escrever qualquer texto (não apenas a Redação do Enem) é muito complicado para mim
 não encontro mais dificuldade em fazê-la.

7. O ambiente de realização das produções textuais (sala de aula) foi favorável para você ou foi prejudicial? Justifique a resposta apontando os fatores que ajudaram ou prejudicaram durante a escrita.

8. Sobre as aulas de redação, que fator merece destaque? Cite pelo menos um fator relevante durante as aulas realizadas (pode ser algo positivo ou negativo – mas que chamou sua atenção).

9. Durante a sequência didática (ensino de Redação), você realizou a produção inicial e a final. Na produção final, você fez a REESCRITA. Você gostou de poder reescrever sua redação depois de avaliada pelo professor?

SIM NÃO

Justifique sua resposta:

APÊNDICE C – ENQUETE SOBRE O TEMA A SER TRABALHADO**ENQUETE:**

Qual tema dos elencados abaixo tem maior relevância social na atualidade e te motiva mais a escrever sobre ele, defendendo teu ponto de vista por meio de um texto, predominantemente, dissertativo-argumentativo? (MARQUE APENAS UMA OPÇÃO)

- Violência Urbana no Brasil
- Sistema prisional brasileiro
- Direitos do trabalhador brasileiro
- Liberdade de expressão no Brasil
- Doenças epidêmicas no Brasil
- Outro: Diga qual: _____.

APÊNDICE D – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL (PPT)

3	EEFM EDITE ALCÂNTARA MOTA Proposta de Produção Textual	
	NOME: _____ Nº _____ TURMA: _____ TURNO: _____ PROFESSOR: VICTOR CALABRIA	

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
 - A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
 - apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Texto I

“Na opinião de José Carlos Wahle, da Veirano Advogados, a reforma não piora as condições de trabalho para as pessoas. ‘Mas é sempre uma abordagem, de certa forma subjetiva. O que é certo e indiscutível é que a reforma trabalhista aprovada pelo Congresso, se receber a sanção do presidente, vai flexibilizar algumas regras que nós temos hoje’, diz.

Mas, garante Wahle, sem revogação de nenhum direito. O especialista fala em flexibilização porque o principal ponto da reforma é que negociações passam a prevalecer sobre o que foi legislado.

‘O que a reforma permitirá é que – mediante acordos com o sindicato, que mediante acordos individuais para algumas matérias – direitos tenham mecanismos diferentes para serem exercidos’, explica.”

(Fonte: <https://exame.abril.com.br/carreira/reforma-trabalhista-e-pessima-para-voce-veja-principal-mudanca>)

Texto II

O procurador Paulo Joarês Vieira, coordenador nacional da área de combate às fraudes em relações de trabalho do Ministério Público do Trabalho, é um crítico da reforma. Para ele, a afirmação de Temer de que não haverá nenhum direito a menos “não corresponde à realidade”.

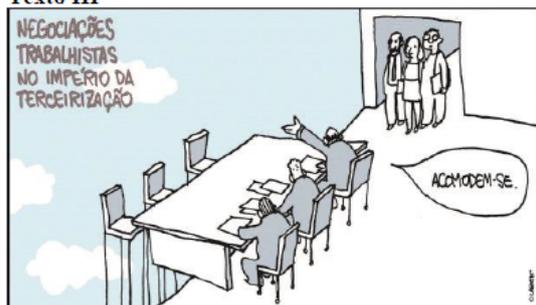
Vieira diz que a reforma, de fato, não retira diretamente o que está previsto no artigo 7º da Constituição, que trata de direitos como salário mínimo, 13º e férias, entre outros, porque ela é um projeto de lei, e não uma PEC (Proposta de Emenda à Constituição).

“Naturalmente, o texto do PL (projeto de lei) não é ingênuo a ponto de pretender revogar qualquer norma do artigo 7º da Constituição, pois isso seria obviamente impossível, de modo que dizer que o artigo 7º permanece intocado é uma obviedade”, afirma.

Ele diz, porém, que a reforma faz isso indiretamente. “O PL é mais sutil e malicioso, pois cria instrumentos para esvaziar o conteúdo dos direitos ou inviabilizar o acesso dos trabalhadores”, afirma o procurador.

(Fonte: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2017/05/24/reforma-trabalhista-tira-ou-nao-direitos-como-salario-minimo-e-hora-extra.htm>)

Texto III



(Fonte: <http://forum.outerspace.com.br/index.php?threads/escravizad%C3%A3o-news-novas-regras-da-reforma-trabalhista-%C3%A3o-valer-para-contratos-em-vigor.491095/>)

Texto IV

“[...] A reforma permite a negociação direta entre chefe e subordinado para funcionários com diploma de nível superior e salário maior do que dois benefícios máximos do INSS, que hoje somam R\$ 11 mil. As partes podem estabelecer novos padrões de jornada, bancos de horas, intervalo, participação de lucros e outros pontos.

Essa liberdade, no entanto, não se estende a quem tem um salário mais baixo. Nesse caso, a figura do sindicato continua presente na discussão sobre condições de trabalho e é por meio dele que acordos coletivos são fechados. Isso porque o artigo da Constituição que determina o papel dessas instituições continua em vigor.

Os professores entrevistados pela BBC dizem que, por trás da divisão, está a ideia de que funcionários com salários melhores têm mais poder de barganha para negociar de igual para igual com os patrões. Já os que ganham menos precisariam do apoio dos sindicatos para não saírem perdendo.

(Fonte: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-40566802>)

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **OS DIREITOS DOS TRABALHADORES BRASILEIROS COM A REFORMA TRABALHISTA DE 2017: FLEXIBILIZAÇÃO OU PERDAS DE GARANTIAS?**, 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.

01		I	IV
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

RESERVADO AO CORRETOR

SITUAÇÃO:

branco insuficiente nulo fuga do tema **NÍVEL DE COMPETÊNCIA**

	N ₀ = 0	N ₁ = 40	N ₂ = 80	N ₃ = 120	N ₄ = 160	N ₅ = 200
COMP. I	<input type="radio"/>					
COMP. II	<input type="radio"/>					
COMP. III	<input type="radio"/>					
COMP. IV	<input type="radio"/>					
COMP. V	<input type="radio"/>					

NOTA FINAL

ENEM

PROFESSOR

APÊNDICE E – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL – AULA 01

3	EEFM EDITE ALCÂNTARA MOTA Atividade de Preparação para a Produção Textual – Aula 01	
NOME: _____ Nº _____ TURMA: _____ TURNO: _____ PROFESSOR: VICTOR CALABRIA DATA: ____/____/____		

Objetivos:

- Conhecer a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo a partir da leitura e compreensão do gênero;
- Reconhecer o ponto de vista assumido pelo autor de um texto;
- Entender como se estruturam a tese e os argumentos no desenvolvimento do texto;

I - Assumindo um ponto de vista

Relativo à reforma trabalhista é possível destacar tantos pontos positivos quanto negativos. Se por um lado existem aqueles que veem como uma boa alternativa para a crise que assola o país; por outro, há os que a enxergam com desconfiança e acreditam que a mesma é uma afronta aos direitos trabalhistas.

Há muito tempo o Brasil não passava por uma crise econômica tão grave, prova disto é que cerca de 13,7% das pessoas que procuram emprego não o encontram. Uma das medidas a fim de reverter esse quadro segundo os especialistas é o aumento do foco na terceirização, uma vez que esse já é um dos setores que mais emprega. Nesse sentido, muitos são aqueles que aprovam as reformas e se alegram para a atualização das leis vigentes.

Entretanto, boa parte da população, principalmente os já empregados, não veem com satisfação essas mudanças. É possível crer que muitos deles se sintam ameaçados em seus postos de trabalhos já que funcionários terceirizados tendem a trabalhar mais por um preço relativamente inferior. Além disso, a reforma possibilita a utilização de terceirizados não só para atividades-meio, mas também por atividades-fim o que gera ainda mais preocupação para funcionários estabelecidos.

Dessa forma, é preciso procurar o que é melhor para a maioria do país. Nesse sentido, a terceirização parece ser a melhor medida, uma vez que gerará mais empregos. Contudo, o Ministério do Trabalho deve se manter atento, realizando visitas periódicas às empresas que utilizam serviços terceirizados, para assegurar-se que os trabalhadores não sejam explorados pelas novas leis, mas para que possam exercer suas funções com segurança e dignidade.

(adaptado de: <https://www.projetoredacao.com.br/temas-de-redacao/terceirizacao-da-mao-de-obra-solucao-para-a-crise-ou-sucateamento-dos-direitos-trabalhistas/a-polemica-reforma-trabalhista/6d94b737b8>)

1. Sobre qual assunto o texto lido trata?

2. É possível reconhecer a opinião do autor do texto? Como ele se coloca em relação ao assunto? É a favor ou contra?

3. Qual a tese assumida pelo autor para desenvolver sua argumentação?

4. Que argumentos o autor seleciona a fim de sustentar sua tese, sua ideia principal?

5. O que o autor entende como melhoria para o país? O que ele propõe (sua proposta interventiva)?

6. Qual a sua opinião sobre o assunto? Concorda ou discorda com o autor? Por quê?

II – A Redação do Enem

ATENÇÃO: Nosso objetivo, no momento, é vermos e compreendermos cada parte do texto em análise, sem nos aprofundarmos, visto que o faremos no decorrer das aulas.

1. Vamos conhecer estruturalmente o texto? Responda:
 - a) Quantos parágrafos tem o texto? _____.
 - b) Qual parágrafo corresponde à introdução? _____.
 - c) Qual parágrafo corresponde ao desenvolvimento (pode ser mais que um)? _____.
 - d) Qual parágrafo corresponde à conclusão? _____.

2. No primeiro parágrafo, aponte:
 - a) A tese: _____
 - b) Argumento 1: _____
 - c) Argumento 2: _____

3. No segundo parágrafo, aponte:
 - a) Palavras, expressões ou trecho que retome o Argumento 1: _____

4. No terceiro parágrafo, aponte:
 - a) Palavras, expressões ou trecho que retome o Argumento 2: _____

5. No último parágrafo, aponte:
 - a) Palavra, expressões ou trecho que retome o assunto geral tratado no texto (síntese): _____

 - b) Alguém (entidade ou pessoa) que pode resolver o problema (agente): _____
 - c) O que esse “alguém” pode fazer ou deve fazer? (ação): _____
 - d) Como esse “alguém” deve realizar essa ação? De que maneira? (modo): _____
 - e) Para que esse “alguém” deve realizar essa ação de tal modo? (finalidade): _____

**APÊNDICE F – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL –
AULA 02**

3	EEFM EDITE ALCÂNTARA MOTA Atividade de Preparação para a Produção Textual – Aula 02	
	NOME: _____ Nº _____ TURMA: _____ TURNO: _____ PROFESSOR: VICTOR CALABRIA DATA: ____/____/____	

EU TENHO UMA OPINIÃO?

Com base no assunto tratado na aula, que versa sobre os direitos trabalhistas e suas consequências na sociedade brasileira, responda:

O QUE NÃO ESTÁ LEGAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA?

OBS.: Agora, entregue sua resposta para um colega da classe para que ele responda.

VOCÊ ESTÁ DE ACORDO COM O QUE EU PENSO?

- () SIM
() NÃO

POR QUÊ?

**APÊNDICE G – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL -
AULA 03**

NOME: _____
SÉRIE: _____ TURMA: _____

O QUE NÃO ESTÁ LEGAL NA SOCIEDADE?

POR QUE EU PENSO ASSIM?

ARGUMENTO 1

ARGUMENTO 2

ARGUMENTO 3

ARGUMENTO 4

APÊNDICE I – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL – AULA 07

3	EEFM EDITE ALCÂNTARA MOTA Atividade de Preparação para a Produção Textual – Aula 07	
NOME: _____ Nº _____ TURMA: _____ TURNO: _____ PROFESSOR: VICTOR CALABRIA		

Objetivos:

- Analisar as produções iniciais dos colegas de classe quanto aos aspectos estruturais e quanto às marcas de autoria no texto, no que tange à tipologia dissertativo-argumentativa;
- Contribuir para a escrita final do texto do colega de sala, apontando aspectos que podem ser melhorados.

Autor da Redação: _____

Título (se houver): _____

Número de parágrafos: _____

Número de linhas escritas (sem contar linhas inteiramente em branco): _____

1) No texto em análise, é possível identificar:

	SIM	NÃO	EXEMPLO
Informações de conhecimento comum;			
Informações novas;			
Comprovação das informações por meio de citação, dados, exemplos, dentre outras fontes;			
Marcas de primeira pessoa do discurso (eu).			
Proposta de intervenção que apresente uma possível solução ao problema suscitado.			

2) O percurso do texto até sua conclusão indica um claro posicionamento sobre determinado ponto de vista?
 SIM NÃO

3) Qual o ponto de vista assumido e defendido no texto? Justifique.

4) Aponte alguma sugestão ou crítica em relação ao texto analisado.

ANEXO A – PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2019



enem2019

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

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

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

No dia da primeira exibição pública de cinema — 28 de dezembro de 1895, em Paris —, um homem de teatro que trabalhava com mágicas, Georges Méliès, foi falar com Lumière, um dos inventores do cinema; queria adquirir um aparelho, e Lumière desencorajou-o, disse-lhe que o "Cinematógrafo" não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas. Mesmo que o público, no início, se divertisse com ele, seria uma novidade de vida breve, logo cansaria. Lumière enganou-se. Como essa estranha máquina de austeros cientistas virou uma máquina de contar estórias para enormes plateias, de geração em geração, durante já quase um século?

BERNARDET, Jean-Claude. O que é Cinema. In BERNARDET, Jean-Claude; ROSSI, Clóvis. **O que é Jornalismo, O que é Editora, O que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TEXTO II

Edgar Morin define o cinema como uma máquina que registra a existência e a restitui como tal, porém levando em consideração o indivíduo, ou seja, o cinema seria um meio de transpor para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador.

GUTFREIND, C. F. O filme e a representação do real. **E-Compós**, v. 6, 11, 2006 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.meioemensagem.com.
Acesso em: 12 jun. 2019 (adaptado).

TEXTO IV

O Brasil já teve um parque exibidor vigoroso e descentralizado: quase 3 300 salas em 1975, uma para cada 30 000 habitantes, 80% em cidades do interior. Desde então, o país mudou. Quase 120 milhões de pessoas a mais passaram a viver nas cidades. A urbanização acelerada, a falta de investimentos em infraestrutura urbana, a baixa capitalização das empresas exibidoras, as mudanças tecnológicas, entre outros fatores, alteraram a geografia do cinema. Em 1997, chegamos a pouco mais de 1 000 salas. Com a expansão dos shopping centers, a atividade de exibição se reorganizou. O número de cinemas duplicou, até chegar às atuais 2 200 salas. Esse crescimento, porém, além de insuficiente (o Brasil é apenas o 60º país na relação habitantes por sala), ocorreu de forma concentrada. Foram privilegiadas as áreas de renda mais alta das grandes cidades. Populações inteiras foram excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas: o Norte e o Nordeste, as periferias urbanas, as cidades pequenas e médias do interior.

Disponível em: <https://cinemapertodevoce.ancine.gov.br>.
Acesso em: 13 jun. 2019 (fragmento).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "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.

LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - Página 20

ANEXO B – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL – LIVRO DIDÁTICO – AULA 01

PRODUÇÃO DE TEXTO

A dissertação

PROJETO

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DOS TEXTOS

Quais textos você produzirá nesta unidade? Com que finalidade? Quem vai ler os seus textos?

Nesta unidade, nosso projeto é a realização de um *simulado* da prova de redação do Enem. Com vistas a realizá-lo, trataremos no decorrer dos capítulos da estrutura do texto dissertativo-argumentativo e iremos propor a produção de dissertações, como treinamento para o simulado.

FOCO NO TEXTO

Professor: Neste livro, trataremos a dissertação como um gênero da esfera escolar. De acordo com esse enfoque, ela corresponde à redação escolar típica, produzida para fins de avaliação, em exames, em vestibulares e em concursos em geral.

A dissertação é um texto que circula na esfera escolar e tem por objetivo avaliar a capacidade de produção de textos dos estudantes. Leia a dissertação a seguir, que recebeu nota máxima no Enem de 2012.



Olhares que buscam o Brasil

Ao despontar como potência econômica do século XXI, o Brasil tem cada vez mais atraído os olhares do mundo, chamando a atenção da mídia, de grandes empresas e de outros países. Contudo, é outro olhar não menos importante que deveria começar a nos sensibilizar mais: o olhar marginalizado e cheio de esperança daqueles que não têm dinheiro, dos famintos e desempregados ao redor do globo. São pessoas com esse perfil que majoritariamente contribuem para o crescente volume de imigrantes no país, e o que se vê é uma ausência de políticas públicas eficientes para receber e integrar essas pessoas à sociedade.

Não parece que a solução seja simplesmente deixar que imigrantes pouco qualificados continuem entrando no país de forma irregular e esperar que eles, sozinhos, encontrem um ofício para se sustentar. O governo ainda não percebeu que a regularização desses imigrantes e a inserção dos mesmos no mercado de trabalho formal poderiam servir como oportunidades para o país arrecadar mais impostos e possíveis futuros cidadãos, ou seja, novos contribuintes para a deficitária Previdência Social.

Visando aproveitar tais benefícios, o governo poderia começar a implantar, nas regiões por onde chegam os imigrantes, mais órgãos e agências que oferecessem serviços de regularização do visto e da carteira de trabalho, posto que ainda há muita deficiência de controle nesse setor. Além disso, nos destinos finais desses imigrantes poderiam ser oferecidos cursos de português e cursos qualificantes voltados para os mesmos. Isso facilitaria muito a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho formal e poderia inclusive suprir a alta demanda por mão de obra em setores como o da construção civil, por exemplo.

Nesse sentido, é preciso que atitudes mais energéticas sejam tomadas a fim de que o país não deixe escapar essa oportunidade: a de transformar o problema da imigração portanto, pois não deve ser a toa que o Brasil, além de ser conhecido pela hospitalidade, também o é pelo modo criativo de resolver problemas. Prestemos mais atenção aos olhares que nos cercam; deles podem vir novas oportunidades.

(Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em: 12/2/2016.)



1. O texto lido segue a estrutura das dissertações. Identifique, justificando, os parágrafos que correspondem:
 - a. à introdução; 1º parágrafo; nele o autor introduz a discussão e apresenta seu ponto de vista.
 - b. ao desenvolvimento; 2º e 3º parágrafos; neles o autor desenvolve argumentos para justificar seu ponto de vista.
 - c. à conclusão. 4º parágrafo; nele o autor retoma a argumentação e finaliza o texto.

2. Seguindo a orientação dada na proposta da prova do Enem, o texto adota um ponto de vista. Qual é a tese quanto ao problema da imigração no Brasil defendida no texto?

A de que o Brasil tem atraído muitos imigrantes, mas não tem políticas públicas para recebê-los.
3. Para fundamentar a tese que defende, o autor organiza seus argumentos em dois parágrafos e, conforme solicitado pela prova do Enem, apresenta uma proposta de intervenção.
 - a. Identifique os argumentos utilizados em cada parágrafo.
 - b. Qual(is) é(são) a(s) proposta(s) de intervenção sugerida(s)?

Regularizar a situação dos imigrantes e qualificar sua mão de obra, a fim de que eles possam se inserir no mercado de trabalho e contribuir para o crescimento do país.
4. Na conclusão, o autor, para finalizar o texto, faz uma retomada tanto de seus argumentos como de uma imagem que apresentou no início.
 - a. Quais argumentos são retomados?
 - b. Identifique a imagem apresentada no início do texto e retomada na conclusão.

A de que todo o mundo está olhando para o Brasil.
 - c. Explique como essas retomadas contribuem para a estrutura da dissertação.

As retomadas ajudam a criar uma unidade no texto, pois dão ideia de que os argumentos convergem para um único fim. Essa estratégia, por reforçar tópicos já conhecidos do leitor, contribui para a fluidez da leitura.
5. Em exames como o do Enem, há valorização do uso da norma-padrão, mas alguns poucos desvios são permitidos, desde que não prejudiquem a unidade do texto. Há no texto em estudo certas inadequações à norma-padrão formal.
 - a. Identifique as inadequações presentes em cada um destes trechos:
 - "poderiam ser oferecidos cursos de português e cursos qualificantes voltados para os mesmos"
 - "é preciso que atitudes mais energéticas sejam tomadas"
 - "não deve ser a toa que o Brasil"

1º trecho: cursos qualificantes voltados para os mesmos; 2º trecho: atitudes energéticas; 3º trecho: a toa.
 - b. Reescreva os trechos, fazendo as devidas adequações à norma-padrão.

3. a) Os argumentos do autor giram em torno da ideia de que auxiliar os imigrantes traria vantagens para o próprio país: no 2º parágrafo, menciona o recolhimento maior de impostos, o que, segundo ele, melhoraria a situação da previdência; no 3º, menciona a regularização dos vistos e o oferecimento de cursos para integrar as pessoas à sociedade, o que minimizaria o problema da falta de mão de obra.



A proposta de intervenção do Enem

De modo geral, a dissertação escolar não exige que seja apresentada proposta de intervenção. Esse é um critério específico da prova do Enem, que exige tanto a apresentação de uma tese como de uma proposta de intervenção na vida social, relativamente ao assunto em discussão.

5. b) Entre outras possibilidades: "poderiam ser oferecidos cursos de português e cursos de qualificação a essas pessoas/eles"; "é preciso que atitudes mais energéticas sejam tomadas"; "não deve ser a toa que o Brasil".
Professor: Comente com os alunos o uso do pronome *mesmo* para retomar referentes no texto. Trata-se de um uso que, apesar de amplamente difundido, é contestado por gramáticos mais tradicionais.

6. Com base no estudo sobre progressão referencial e operadores argumentativos realizado na seção **Língua e linguagem** deste capítulo, identifique no primeiro parágrafo do texto:
- os termos que retomam, respectivamente, os referentes *Brasil* (1ª linha) e *mundo* (2ª linha); *Brasil*: nos, no país; à sociedade; *mundo*: da mídia, de grandes empresas e de outros países; ao redor do globo
 - um exemplo de progressão referencial catafórica; o olhar marginalizado e cheio de esperança daqueles que não têm dinheiro, dos famintos e desempregados ao redor do globo
 - um exemplo de operador argumentativo de contraposição contudo
 - um exemplo de operador argumentativo de adição e
7. Em geral, as dissertações escolares são construídas em um tom impessoal. No texto em estudo, entretanto, ocorre a presença da 1ª pessoa, observada no uso do pronome *nós*.
- Levante hipóteses: Por que o tom impessoal é o mais utilizado nos textos dissertativos? Como recurso de persuasão do leitor, pois cria um efeito de objetividade ao veicular argumentos que, por serem baseados em dados e informações, dão a impressão de estarem isentos da subjetividade do autor.
 - A quem se refere a 1ª pessoa no texto em estudo? Aos brasileiros e ao Brasil como um todo.
 - Explique por que, nesse contexto, o uso da 1ª pessoa não descaracteriza a impessoalidade da linguagem. Porque se trata de um *nós* genérico, que representa uma coletividade e não um grupo pequeno de pessoas, cujos interesses supostamente seriam muito específicos.



HORA DE ESCREVER

Professor: Volte à dissertação estudada na seção *Língua e linguagem* e reforce com os alunos a estrutura e as características recorrentes do gênero, algumas das quais podem variar: tese, argumentos, conclusão, tom impessoal, etc.

Como você sabe, no final da unidade será realizado um simulado com provas de redação propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Como treinamento para a realização do simulado, produza uma dissertação de acordo com a proposta do Enem 2014. Na produção desse texto, lembre-se de ficar atento especialmente à progressão referencial e ao uso de operadores argumentativos.

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma-padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Texto 1

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem “a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças”.

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda

ANEXO C – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL – LIVRO DIDÁTICO – AULA 07

PRODUÇÃO DE TEXTO

A dissertação: construção de argumentos

Nas provas do Enem e de alguns vestibulares, é comum ser solicitado ao estudante que produza um texto dissertativo-argumentativo a partir de um painel de textos motivadores. Esse painel, se bem utilizado, pode ajudar bastante na elaboração do texto.

FOCO NO TEXTO

Leia a dissertação a seguir, que obteve nota máxima em uma prova de redação do Enem.



O fluxo imigratório para o Brasil vem se acentuando desde a década de noventa, devido a melhorias nos campos sociais e econômicos, os quais eram os principais fatores de emigração, ou seja, de saída do país. Apesar de estimular o respeito à diversidade cultural, além de outros benefícios, a imigração exige atenção, pois caso negligenciada, poderá ocasionar problemas sociais.

A principal causa para tal movimento é o progresso econômico do Brasil, confirmado pela liderança do bloco financeiro sulamericano, o Mercosul. Além disso, como consequência do crescimento econômico, as condições sociais melhoraram, como a expectativa de vida, as quais também são resultado das políticas assistenciais do governo, como o bolsa-família. Com isso, grande parte da população que emigrava, em busca de melhores condições de vida, permanece no país. Paralelamente, as dificuldades econômico-sociais de outros países, como o Haiti, abalado pelo terremoto ocorrido em 2010, estimulam a entrada de estrangeiros no Brasil.

Além disso, a globalização, fenômeno de interdependência entre as nações, facilita a imigração. Como nenhuma produz todos os bens e alimentos dos quais necessita, os fluxos comerciais e de trabalho aumentam. Um exemplo é a migração de cientistas e engenheiros estrangeiros para os polos tecnológicos paulistas. Além disso, a globalização também se caracteriza pelos progressos nas telecomunicações e nos transportes, mais rápidos e acessíveis, facilitando os deslocamentos. Nesse sentido, o Brasil é favorecido, com a entrada de mais indivíduos na população economicamente ativa, e com a interação de sua sociedade com novas culturas, respeitando as diferenças.

Contudo, apesar de tais benefícios, o fluxo imigratório pode ser prejudicial. Um exemplo, verificado principalmente na fronteira com a Bolívia, é o tráfico de drogas, o qual é facilitado. Além disso, doenças podem ser trazidas, vitimando brasileiros. Outra questão problemática é a adaptação à língua portuguesa, o que pode dificultar a garantia de trabalhos dignos. Com isso, pode aumentar a informalidade, bem como a criminalidade. Tal situação se agrava quando a imigração é ilegal, pois dificulta a atuação do Estado brasileiro.

Desse modo, percebe-se que boa parte de tais problemas pode ser solucionada a partir da integração do migrante à sociedade, de forma plena.

No caso da sociedade civil, faz-se importante receber bem os estrangeiros, o que pode ser conseguido com festas ou encontros públicos, que facilitam a interação e o aprendizado da língua portuguesa. Quanto ao Estado, é importante garantir a dignidade dos empregos, aplicando as diretrizes da Consolidação das leis do trabalho (CLT), além de fiscalizar regiões de fronteiras, combatendo o tráfico de drogas.

(Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em: 12/3/2016.)

Respectivamente, a situação do aumento do fluxo migratório para o Brasil e a tese de que a imigração, se não for objeto de atenção, pode resultar em problemas sociais para o País.

1. No primeiro parágrafo da dissertação, o autor expõe uma situação e constrói uma tese em torno dela. Identifique qual é a situação exposta e qual é a tese elaborada.
2. Há diferentes maneiras de elaborar uma introdução em textos dissertativos. Em seu caderno, relacione as colunas a seguir, considerando o recurso predominante utilizado em cada exemplo.

TIPO DE INTRODUÇÃO	EXEMPLO
I. Citação de voz de autoridade	A. "As vantagens do mundo virtual em meio a uma sociedade tão dinâmica são incontestáveis. A internet representa o acesso quase imediato a obras de arte, textos e músicas das mais diversas épocas e origens. Em um clique, ouve-se a ópera de Mozart e, no outro, lê-se a mais nova crítica de Arnaldo Jabor à crise financeira mundial. É o universo do conhecimento rápido, prático, objetivo: o universo da cultura 'fast-food'." II. Exposição inicial sobre o assunto e apresentação da tese (texto de aluno do ensino médio)
II. Exposição inicial sobre o assunto e apresentação da tese	B. "Jacinto é fruto da bela e desenvolvida Paris do século XIX. Membro da elite parisiense, a personagem central do romance de Eça de Queirós <i>A cidade e as serras</i> vivia cercada de invenções tecnológicas, sem as quais acreditava ser impossível a felicidade. Todavia, seu modo de viver começou a angustiá-lo e, por força das circunstâncias, viaja a Tormes, em meio às serras portuguesas, local desprovido de qualquer conforto tecnológico. Para sua surpresa, a pacata vida do interior se revelou agradabilíssima e acarretou momentos de reflexão e felicidade. Mais de um século se passou desde a publicação do escritor português, o mundo se transformou, a ciência progrediu, porém, a relação entre o homem e seus inventos ainda é motivo para indagações principalmente no que se refere aos benefícios gerados por eles." IV. Trecho narrativo que ilustra o tema (Idem.)
III. Sequência de perguntas relacionadas ao tema	C. "'Ficar plugado a uma tomada pode ser prático, mas não é criador', disse Carlos Heitor Cony em artigo publicado na <i>Folha de S. Paulo</i> ." I. Citação de voz de autoridade (Idem.)
IV. Trecho narrativo que ilustra o tema	D. "Por que a atual crise econômica é tão intensa e demorada? Por que, à medida que o tempo passa, ela parece se aprofundar, sem que surja de fato alguma luz no fim do túnel? São perguntas que, a esta altura, podem parecer banais, mas que, na verdade, não foram até agora satisfatoriamente respondidas. No início deste ano, ninguém previa que chegaríamos perto do seu fim na situação em que o País se encontra." III. Sequência de perguntas relacionadas ao tema (Disponível em: http://economia.estadao.com.br/blogs/fernando-dantas/por-que-os-politicos-nao-reagem-a-crise/ . Acesso em: 20/2/2016.)

3. Nos parágrafos de 2 a 4 da dissertação, o autor desenvolve sua tese e a justifica com argumentos. 2º parágrafo: o progresso econômico e as condições sociais do Brasil incentivam a imigração; 3º parágrafo: globalização facilita a imigração; 4º parágrafo: o fluxo imigratório pode ser prejudicial.



- a. Cite um argumento utilizado em cada parágrafo.
- b. Leia o boxe "Os argumentos para os avaliadores do Enem". A seguir, identifique as estratégias utilizadas para fundamentar os argumentos citados por você no item anterior.
4. Leia com atenção a proposta de redação do Enem a partir da qual foi produzida a dissertação em estudo:

Os argumentos para os avaliadores do Enem

Segundo o *Guia do participante*, preparado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) e direcionado aos estudantes, argumentos são justificativas "para convencer o leitor a concordar com a tese defendida". Além disso, afirma o guia: "Cada argumento deve responder à pergunta 'Por quê?' em relação à tese defendida".

Para desenvolver os argumentos que utiliza, o autor de um texto pode, conforme o guia, lançar mão de estratégias argumentativas como as seguintes: exemplos; dados estatísticos; pesquisas; fatos comprováveis; citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; alusões históricas; comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma-padrão da língua portuguesa sobre o tema **O movimento imigratório para o Brasil no século XXI**, 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.

Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas trabalhando nas lavouras de café e no início da indústria paulista. Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de "fazer a América" e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas.

A história da migração humana não deve ser encarada como uma questão relacionada exclusivamente ao passado; há a necessidade de tratar sobre deslocamentos mais recentes.

Disponível em: <http://www.museudaimigracao.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

3. b) Como estratégias, são utilizados exemplos e fatos comprováveis: a liderança do bloco financeiro sul-americano, o Mercosul e as políticas assistenciais do governo, como o bolsa-família; nenhum país produz todos os bens e alimentos dos quais necessita, os fluxos comerciais e de trabalho aumentam; o tráfico de drogas é facilitado e doenças podem ser trazidas.

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou ilegalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileia (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileia no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.



Disponível em: <http://mg1.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2012

Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez — afirma Corinto.

Disponível em: <http://www.dpf.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia, em termos de IDH, ocupa a posição de 114º de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

a) "as dificuldades econômico-sociais de outros países, como o Haiti, abalado pelo terremoto ocorrido em 2010, estimulam a entrada de estrangeiros no Brasil"; "Um exemplo é a migração de cientistas e engenheiros estrangeiros para os polos tecnológicos paulistas"; a menção à "fronteira com a Bolívia"

b) "a globalização também se caracteriza pelos progressos nas telecomunicações e nos transportes, mais rápidos e acessíveis, facilitando os deslocamentos"; "Outra questão problemática é a adaptação à língua portuguesa, o que pode dificultar a garantia de trabalhos dignos"

- Releia a dissertação, na página 214, e identifique os dados que foram retirados dos textos motivadores apresentados na proposta.
- Identifique na dissertação dois fatos do repertório do autor, isto é, que não estão nos textos motivadores, utilizados para fundamentar a argumentação.
- Discuta com os colegas e o professor: Além de auxiliar na construção da argumentação, quais outras funções os textos motivadores podem ter?

Situar o estudante no contexto relacionado ao tema e contribuir para a elaboração da introdução e/ou da conclusão.

- Utilizando informações apresentadas nos textos motivadores da prova, elabore ao menos um argumento baseado em:

- fatos e dados reais, contemporâneos ou históricos;
- previsão de contra-argumentação e de refutação antecipada;
- vozes de autoridade.

- A conclusão da dissertação em estudo é feita no último parágrafo.

Entre outras possibilidades, algo como: "Os mais de mil haitianos que imigraram para o Brasil em 2011 comprovam que o movimento migratório para o país vem aumentando nos últimos anos".

Entre outras possibilidades, algo como: "Pode-se pensar que se trata de uma oportunidade para o país, mas quando essas pessoas têm baixa qualificação, como é o caso dos milhares de bolivianos que imigram para o Brasil, é grande a probabilidade de que haja uma exploração ilegal e excessiva dessa mão de obra".

- Entre os recursos de construção de conclusão listados a seguir, identifique os dois que foram utilizados pelo autor. Justifique sua resposta com trechos do texto.

"boa parte de tais problemas pode ser solucionada a partir da integração do migrante à sociedade"

- X • Retomada e fechamento "faz-se importante receptionar bem os estrangeiros, o que pode ser conseguido com festas ou encontros públicos, que facilitam a interação e o aprendizado da língua portuguesa. Quanto ao Estado, é importante garantir a dignidade dos empregos, aplicando as diretrizes da Consolidação das leis do trabalho (CLT), além de fiscalizar regiões de fronteiras, combatendo o tráfico de drogas."
- X • Proposta de intervenção

- Pergunta que aponta para uma continuidade da discussão

- Sem alterar a proposta de intervenção, proponha uma nova introdução para o parágrafo final da dissertação, utilizando o recurso de construção que o autor não utilizou na conclusão.

Entre outras possibilidades: "Como seria possível, então, conciliar a imigração e o desenvolvimento do país, transformando em solução o que poderia se tornar um problema?"

- Na dissertação em estudo, um mesmo operador argumentativo é repetido cinco vezes.

- Identifique esse operador. além disso / além de
 - Sugira operadores argumentativos alternativos a ele, isto é, que tenham sentido equivalente e que poderiam substituí-lo.
- además, ainda, também, outrossim, da mesma forma



ANEXO D – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL – LIVRO DIDÁTICO – AULA 08

PRODUÇÃO DE TEXTO

A dissertação: o contexto de avaliação

Em capítulos anteriores, você viu e analisou redações que receberam nota máxima no Enem de 2012, além de estratégias e tópicos importantes do estudo da língua a serem considerados na elaboração de textos dissertativo-argumentativos.

Neste capítulo, vamos examinar trechos do *Guia do participante*, publicado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), a fim de que você conheça os critérios adotados pelos corretores que lerão o seu texto da prova do Enem. Muitos desses critérios são universais na correção de textos dissertativos, isto é, são utilizados pela maioria das instituições que, em processos seletivos, avaliam candidatos por meio de um texto dissertativo-argumentativo.

FOCO NO TEXTO

Leia, a seguir, um trecho do *Guia do participante – A redação no Enem*.

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma **tese**, uma opinião a respeito do **tema** proposto, apoiada em **argumentos** consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma **proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto** que respeite os direitos humanos.



Segundo o guia, o desempenho do estudante é avaliado de acordo com os critérios apresentados no quadro a seguir.

Competências avaliadas na redação do Enem

- 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.

O guia esclarece também algumas das dúvidas mais comuns entre os participantes. Veja:

- Quais as razões para se atribuir nota 0 (zero) a uma redação? A redação receberá nota 0 (zero) se apresentar uma das características a seguir:
- fuga total ao tema;
 - não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa;
 - texto com até 7 (sete) linhas;
 - impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação ou parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
 - desrespeito aos direitos humanos; e
 - folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho.

IMPORTANTE! Para efeito de avaliação e de contagem do mínimo de linhas, a cópia parcial dos textos motivadores ou de questões objetivas do caderno de prova acarretará a desconsideração do número de linhas copiadas, valendo somente as que foram produzidas pelo autor do texto.

IMPORTANTE! Procure escrever sua redação com letra legível, para evitar dúvidas no momento da avaliação. Redação com letra ilegível não poderá ser avaliada.

IMPORTANTE! O título é um elemento opcional na produção da sua redação e será considerado como linha escrita.

1. No contexto da redação dissertativo-argumentativa, tese é uma afirmação sobre determinado tema defendida por meio de argumentos.
 - a. Entre os trechos de redações reais apresentados a seguir, aponte em seu caderno o que não constitui uma tese.
 - I. “o Brasil enfrenta um grande desafio social e econômico ao receber tantos imigrantes na atualidade, e o governo deve interferir para integrar esses novos cidadãos assegurando emprego, qualificação e cursos de Língua Portuguesa, bem como garantindo direitos trabalhistas e habitação”
 - II. “o Brasil vive um excelente momento econômico e o fluxo migratório decorrente desse fato tende a ser benéfico economicamente, desde que o país saiba aproveitar a qualificação dos imigrantes em seu mercado de trabalho, transformando o que poderia ser problema em uma solução para outras questões”

- x III. "o Brasil precisa elaborar uma política de recepção desses imigrantes com regularização, integração ao mercado de trabalho, implantação de órgãos de recepção, oferecimento de cursos de Língua Portuguesa e de qualificação profissional. Essa recepção aos imigrantes proporcionaria maior arrecadação de impostos e poderia suprir áreas em que há falta de mão de obra"
- IV. "o Brasil vive um excelente momento econômico, destacando-se no panorama sul-americano, e essa estabilidade econômica atrai muitos imigrantes em busca de melhores condições de vida"
- b. O trecho que não constitui tese corresponde a um tema, a um argumento ou a uma proposta de intervenção? *A uma proposta de intervenção.*

2. Uma boa maneira de começar a produzir uma redação em contextos de avaliação é esquematizar as ideias que serão desenvolvidas no texto. Leia a proposta de redação do Enem 2012, na página 216, e, considerando que você vai produzir o texto solicitado, faça um esquema para a sua redação:

a. Identifique o tema da proposta.

b. Elabore uma tese relativa ao tema.

c. Estabeleça argumentos que possam ser utilizados para defender a tese que você elaborou, bem como dados e fatos que possam servir de base para esses argumentos.

d. Elabore uma proposta de intervenção diretamente relacionada à tese e aos argumentos definidos por você.

e. Defina elementos e estratégias que você utilizará na conclusão do seu texto.

Professor: A proposta de intervenção não precisa constar necessariamente na conclusão. Os alunos podem optar por desenvolvê-la, por exemplo, ao longo do texto e, no final, fazer um fechamento da discussão por meio de um resumo do que foi discutido.

3. A fim de compreender bem o que é avaliado pelos corretores do Enem, relacione as colunas a seguir, em seu caderno. Para isso, releia o quadro de competências do *Guia do participante* e leia o detalhamento (à direita) de cada competência.

Competência	O que é avaliado
• Competência 1	A. Uso de estratégias como comparação, causa-consequência, exemplificação, detalhamento, voz de autoridade, citação, entre outras, para a construção dos parágrafos; construção de parágrafos que tenham mais de um período, relacionados entre si; utilização de pronomes, elipses, sinônimos, etc., para fazer referência a termos já apresentados e que serão retomados ao longo do texto; uso adequado de operadores argumentativos. <i>Competência 4</i>
• Competência 2	B. Elaboração de uma proposta de intervenção na vida social que seja objetiva, exequível e pensada especificamente para a discussão desenvolvida no texto, com os meios para a sua realização devidamente descritos, respeitando os direitos humanos. Uma estratégia é procurar responder às seguintes perguntas: O que se pode apresentar como proposta de intervenção na vida social? Como viabilizar essa proposta? <i>Competência 5</i>
• Competência 3 <i>Competência 3</i>	C. Leitura atenta da proposta, especialmente da proposição, que em geral vem em destaque; utilização de informações dos textos motivadores, mas sem cópia e extrapolando as ideias trazidas por eles com informações do próprio repertório; construção de uma tese que esteja diretamente relacionada ao tema, dentro da abordagem proposta na prova, sem perda do foco.
• Competência 4	D. Certificação de que as informações selecionadas de fato fundamentam o ponto de vista defendido no texto; estabelecimento de relações entre as partes do texto, por meio de retomada e/ou desenvolvimento, em um parágrafo, de uma ideia iniciada no anterior, sem, no entanto, repeti-la, acrescentando informações novas; preocupação em selecionar ideias e construir argumentos que tomam por base a realidade abordada, considerando todos os fatores relacionados ao tema. <i>Competência 2</i>
• Competência 5	E. Ausência de marcas de oralidade; utilização de registro formal; respeito às regras vigentes na norma padrão em relação a: concordâncias e regências nominal e verbal, pontuação, colocação dos pronomes, ortografia. <i>Competência 1</i>

4. O *Guia do participante* esclarece também os motivos para a atribuição de nota zero a uma redação. Considere as seguintes situações hipotéticas:
- I. Texto inteiramente construído por meio de cópia de trechos de textos motivadores e de trechos das questões da prova
 - II. Texto com letra difícil de ler
 - III. Texto narrativo
 - IV. Texto sem título
 - V. Texto com paráfrases de trechos dos textos motivadores
 - VI. Texto com tema diferente do proposto na prova
 - VII. Texto sem proposta de intervenção

Com base nas razões apontadas no guia para a atribuição de nota zero e nos critérios gerais de correção da prova:

- a. identifique quais dos textos considerados nas situações hipotéticas teriam nota zero; I, III, VI.
- b. levante hipóteses: Os demais textos seriam prejudicados na avaliação? Justifique sua resposta.

II: a dificuldade na leitura em razão da letra poderia gerar dúvidas ou interpretação equivocada por parte do avaliador; IV e V: não haveria nenhum prejuízo; VII: o candidato teria nota zero em relação à competência 5 e as demais seriam consideradas normalmente.

HORA DE ESCREVER

Seguem duas propostas de produção de texto.

1. Produza uma dissertação de acordo com a proposta do Enem 2012, reproduzida na página 216. Ao escrever, utilize o esquema que você elaborou na questão 2 da seção **Foco no texto**.
2. Retome as redações que você produziu nos capítulos 1 e 2 desta unidade e reescreva-as, procurando torná-las mais adequadas aos critérios de avaliação do Enem, especialmente às competências estudadas neste capítulo.

ANTES DE ESCREVER

Planeje sua dissertação, seguindo estas orientações:

- Retome as orientações dadas nas páginas 200 e 220;
- Procure empregar adequadamente os tópicos de análise linguística e produção de texto estudados nos capítulos desta unidade, em especial: progressão referencial; estrutura do texto dissertativo-argumentativo; relevância informativa e senso comum; aproveitamento dos textos motivadores na construção de argumentos; fundamentação dos argumentos; recursos de elaboração de introdução e conclusão; implícitos e intertextualidade.
- Faça um planejamento de seu texto, estabelecendo o tema, a tese, os argumentos, as estratégias argumentativas que pretende utilizar e a proposta de intervenção.
- Procure atender, na construção do texto, aos critérios de avaliação do Enem, entre eles o das competências.

ANTES DE PASSAR A LIMPO

Antes de dar sua dissertação por finalizada, observe se seu texto atende aos itens elencados nas páginas 200 e 220 e também:

- se segue as diretrizes definidas no planejamento;
- se está de acordo com as competências consideradas nos critérios de avaliação do Enem.

PROJETO ENEM

Como você já sabe, no final da unidade será realizado um *simulado* com provas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

Neste capítulo, como treinamento para o simulado, você produzirá um texto dissertativo-argumentativo e reescreverá redações que produziu anteriormente.

ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP/UFC/PROPESQ)

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS MECANISMOS LINGÜÍSTICO-ENUNCIATIVOS NA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA E SUA CONFIGURAÇÃO TEXTUAL-DISCURSIVA EM PRODUÇÕES ESCRITAS ESCOLARES DO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM

Pesquisador: VICTOR FLAVIO SAMPAIO CALABRIA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89195618.0.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.870.075

Apresentação do Projeto:

O trabalho com a produção textual de alunos torna-se cada vez mais desafiador em nosso contexto de ensino e de aprendizagem. Nesse tocante, compreende-se que tal atividade é desafiadora para o aluno que se vê diante de uma produção de toda complexa, sobre a qual, muitas vezes, não há domínio algum, e é complexa para o professor que, ao assumir tal função, tem papel fundamental no processo de escrita dos discentes, tendo que considerar todo o contexto de produção, bem como a realidade, muitas vezes excludente, na qual os alunos estão inseridos. Nesses termos, este projeto surge a partir da experiência de seu proponente como professor de Língua Portuguesa de uma escola pública e a partir da compreensão sobre a urgência de se refletir sobre este contexto, relacionando-o às exigências as quais são submetidos os alunos em relação às avaliações/seleções de larga escala, tais como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Nessa óptica, compreendemos a importância da produção textual de tal certame e a escolha quanto a sua tipologia, predominantemente, dissertativo-argumentativa para o posicionamento crítico do candidato frente a uma problemática social e, por outro lado, compreendemos a dificuldade que muitos alunos encontram dentro dessa configuração textual, sobretudo para a construção da autoria e para manutenção do caráter argumentativo do gênero textual produzido. Nessa perspectiva, temos como objetivo geral analisar de que maneira os mecanismos enunciativos são responsáveis para a manutenção da

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 2.870.075

autoria nos textos dissertativoargumentativos escritos pelos alunos em contexto de ensino, contribuindo ainda para a sustentação da argumentação e do plano de texto.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar de que maneira os mecanismos enunciativos são responsáveis para a manutenção da autoria nos textos dissertativo-argumentativos escritos pelos alunos em contexto de ensino, contribuindo ainda para a sustentação da argumentação e do plano de texto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Compreende-se que toda pesquisa está sujeita a riscos e é natural que esta não seja uma exceção, no entanto, reitera-se que eles são mínimos e que todos os cuidados necessários serão tidos com o fito de não constranger ou colocar os participantes desta contribuição em situação vexatória.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa serão inúmeros, visto que se propõe a identificar problemas de escrita pontuais, sobretudo no tocante à escrita e à apropriação do gênero textual Redação do Enem e, nessa direção, permite ao participante vislumbrar uma reflexão mais crítica sobre sua posição enquanto sujeito social, além de instigá-los a assumir uma posição mais crítica e reflexiva frente aos problemas controversos da sociedade a serem debatidos e articulados por meio da linguagem. Com isso, intenta-se promover uma melhoria na compreensão do gênero textual em estudo, o que trará inúmeros benefícios para o percurso escolar dos sujeitos envolvidos, visto ser a prova de Redação do Enem um importante mecanismo para a continuação de sua vida estudantil no Ensino Superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão está bem escrito, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, revisão, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

Recomendações:

O projeto de pesquisa está devidamente instruído para que o mesmo seja executado. Apenas

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 2.870.075

sugerimos a adequação no cronograma de execução. A pesquisa só deverá ser executada após aprovação pelo CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1071992.pdf	02/05/2018 21:31:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_TESE_COMITE_2.pdf	02/05/2018 21:29:45	VICTOR FLAVIO SAMPAIO CALABRIA	Aceito
Cronograma	DECLARACAO_CRONOGRAMA_2.pdf	02/05/2018 20:38:34	VICTOR FLAVIO SAMPAIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	02/05/2018 20:21:13	VICTOR FLAVIO SAMPAIO CALABRIA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADORES.jpg	20/04/2018 18:44:11	VICTOR FLAVIO SAMPAIO	Aceito
Outros	CARTA_DE_SOLICITACAO_APRECIACAO_DO_PROJETO.jpg	20/04/2018 18:31:26	VICTOR FLAVIO SAMPAIO	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_USO_DADOS.jpg	20/04/2018 18:20:17	VICTOR FLAVIO SAMPAIO	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_ORCAMENTO.jpg	20/04/2018 18:18:33	VICTOR FLAVIO SAMPAIO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DA_INSTITUICAO_PARA_REALIZACAO_DA_PESQUISA.jpg	20/04/2018 18:12:26	VICTOR FLAVIO SAMPAIO CALABRIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	18/04/2018 22:39:01	VICTOR FLAVIO SAMPAIO CALABRIA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	18/04/2018 22:28:40	VICTOR FLAVIO SAMPAIO	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 2.870.075

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 03 de Setembro de 2018

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br