



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**PRODUÇÃO TEXTUAL E AVALIAÇÃO:
um estudo a partir das dificuldades apresentadas por alunos do ensino
médio em relação ao gênero redação do Enem**

IANCA LADIANE GRILO BARBALHO

**MAMANGUAPE
2023**

IANCA LADIANE GRILO BARBALHO

**PRODUÇÃO TEXTUAL E AVALIAÇÃO:
um estudo a partir das dificuldades apresentadas por alunos do ensino
médio em relação ao gênero redação do Enem**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal da Paraíba – Campus IV, em
cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de
Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa.

Orientador(a): Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias

**MAMANGUAPE
2023**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B228p Barbalho, Ianca Ladiane Grilo.

Produção textual e avaliação: um estudo a partir das dificuldades apresentadas por alunos do ensino médio em relação ao gênero redação do ENEM / Ianca Ladiane Grilo Barbalho. - Mamanguape-PB, 2023.

59 f. : il.

Orientação: Luana Francisleyde Pessoa de Farias.
TCC (Graduação) - UFPB/CCAÉ.

1. Produção textual. 2. Avaliação. 3. Gênero do discurso. 4. Redação do ENEM. I. Farias, Luana Francisleyde Pessoa de. II. Título.

UFPB/CCAÉ

CDU 811:37.012

IANCA LADIANE GRILO BARBALHO

**PRODUÇÃO TEXTUAL E AVALIAÇÃO:
um estudo a partir das dificuldades apresentadas por alunos do ensino
médio em relação ao gênero redação do Enem**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal da Paraíba – Campus IV, em
cumprimento aos requisitos para a obtenção do título
de Licenciado em Letras/Língua Portuguesa.

Orientador/a: Dra. Luana Francisleyde Pessoa de
Farias

Aprovada em 02 de junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS
Data: 05/06/2023 15:36:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias
(Orientadora - Universidade Federal da Paraíba - DL)

Documento assinado digitalmente
 FERNANDA BARBOZA DE LIMA
Data: 05/06/2023 15:50:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dra. Fernanda Barboza de Lima
(Examinador 1- Universidade Federal da Paraíba - DL)

Documento assinado digitalmente
 FABIO PESSOA DA SILVA
Data: 05/06/2023 17:49:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva
(Examinador 2- Universidade Federal da Paraíba - DL)

Mamanguape-PB
2023

Dedico esta monografia à minha família.

E em especial aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

A princípio, agradeço a Deus por ter ratificado que tudo daria certo quando eu achei que não iria conseguir. Por ouvir minhas orações e me conter nas horas mais difíceis.

Agradeço à minha família. Em especial aos meus pais, Irani e Lázaro, que sempre acreditaram que a educação mudaria a minha vida. A minha irmã, Iara, que tanto me ajudou nas atividades escolares. Saudades de nós. Amo vocês!

À minha orientadora, Prof.^a. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias, que me auxiliou desde o início. Obrigada, professora Luana, por todos os ensinamentos durante esses anos, por todos os conselhos sobre a pesquisa e também sobre a vida.

Aos examinadores, Prof.^a. Dra. Fernanda Barboza de Lima e Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva, os quais tive a honra de ser aluna durante o curso. Obrigada por aceitar o convite para a avaliação desse trabalho e pelas vivências ao longo da graduação.

Ao projeto Universidade em Debate, orientado pelo Prof. Jocélio Oliveira, e a Equipe 2022, por cada leitura pautada, pelas redações avaliadas, pelo conhecimento compartilhado, toda experiência contribuiu para a execução desta investigação.

Às amigas que fiz durante o curso. Especialmente Yan, minha dupla, e Isabela, a sarcástica. Obrigada por terem tornado os dias, na universidade, melhores. Sei que os nossos caminhos serão distintos, mas espero que o nosso trio seja eterno, pelo menos, em nossas memórias.

Aos amigos que adquiri em Mamanguape – PB. Principalmente Monalisa e Alexandre, que me acolheram em seu apartamento mesmo eu sendo uma total estranha. E a Monique, que esteve comigo compartilhando as aflições e alegrias do dia a dia. Obrigada por todo carinho. Aguardarei ansiosa todos os nossos reencontros.

Por fim, agradeço, aos meus melhores amigos, pelo apoio dado durante a construção desse trabalho. Primeiramente a Fábio Pegado, que esteve comigo desde o início da pesquisa, lendo diversas vezes o trabalho e me ensinando a fazer gráficos “elegantes”. Obrigada por dizer todos os dias que eu iria conseguir. Em seguida, a Ariandna Lima, que se tornou minha melhor amiga no ensino médio e continua sendo a mesma pessoa maravilhosa. Sou muito grata por você ter passado dias corrigindo textos comigo. Amo vocês!

*“Tudo o que é ruim de passar é bom de contar.
E tudo o que é bom de passar é ruim de contar.”*
(Ariano Suassuna)

RESUMO

A produção textual exige dedicação, prática e habilidades linguísticas e cognitivas para ser realizada de forma eficiente e adequada ao contexto. Ela também abrange uma série de elementos e fatores que precisam ser conhecidos e organizados. Dessa forma, o texto escrito se constrói não só pelo cenário real, material ou concreto, mas pelo que o escritor do texto presume sobre o plano de escrita e de leitura. Para tanto, o gênero do discurso é uma categoria fundamental para a análise da linguagem e da comunicação. O conhecimento sobre ele é importante tanto para a produção quanto para a compreensão de textos em diferentes contextos sociais, pois ajuda a orientar a produção e a compreensão de textos em diferentes situações comunicativas. Isso posto, o nosso trabalho tem como objetivo, investigar as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes do terceiro ano do ensino médio no tocante à produção do gênero redação do Enem. Mais especificamente, apresentar a teoria dos gêneros textuais a partir da perspectiva dialógica do discurso; discutir os avanços teóricos e metodológicos nas aulas de produção textual; identificar quais aspectos do gênero redação do Enem que necessitam de uma intervenção pedagógica do professor de língua portuguesa. O nosso embasamento teórico se fez a partir de autores consagrados, como Bakhtin (1979), Marcuschi (2002, 2008), Antunes (2002, 2005, 2006), Costa Val (2005, 2007), Serafini (1998), Ruiz (2015), BNCC (2017), PCN+ (2000, 2002), dentre outros. Trata-se de um trabalho situado na área da Linguística Aplicada, de abordagem quanti-qualitativa, caráter explicativo, realizado por meio de uma pesquisa documental e uma pesquisa bibliográfica. O corpus foi constituído a partir da experiência da pesquisadora como bolsista do Projeto Universidade em Debate: práticas de leitura e produção textual com foco no ENEM – Edição 2022, mais especificamente pelas produções textuais do gênero redação do Enem realizada pelos cursistas de um concurso de redação, e por uma lista de sugestões criada pela bolsista/pesquisadora com o intuito de fazer uma avaliação classificatória. Através da análise desta pesquisa, conhecemos melhor a escrita do aluno conculinte do ensino básico e compreendemos as principais dificuldades deles em relação a produção textual, grande parte dos estudantes tiveram problemas com a coesão e coerência, não sabiam o que era uma tese, desconheciam o tópico frasal e faziam propostas de intervenções incompletas. Além disso, os resultados desta investigação comprovaram que alguns alunos deixavam os seus textos incompletos, visto que não conheciam a padronização do gênero redação do Enem.

Palavras-chave: Produção textual. Avaliação. Gênero do discurso. Redação do Enem.

ABSTRACT

Textual production requires dedication, practice, and linguistic and cognitive skills to be carried out efficiently and appropriately in context. It also encompasses a range of elements and factors that need to be understood and organized. Thus, written text is constructed not only based on the actual, material, or concrete scenario, but also on what the writer of the text assumes about the plan of writing and reading. Therefore, the discourse genre is a fundamental category for analyzing language and communication. Knowledge about it is important for both producing and comprehending texts in different social contexts, as it helps guide the production and comprehension of texts in various communicative situations. With that said, our work aims to investigate the main difficulties presented by third-year high school students regarding the production of textual genres from the dialogical perspective of discourse. We also aim to discuss theoretical and methodological advancements in textual production classes and identify which aspects of the Enem essay genre require pedagogical intervention from the Portuguese language teacher. Our theoretical framework is based on renowned authors such as Bakhtin (1979), Marcuschi (2002, 2008), Antunes (2002, 2005, 2006), Costa Val (2005, 2007), Serafini (1998), Ruiz (2015), BNCC (2017), PNC+ (2000, 2002), among others. This is a study situated in the field of Applied Linguistics, with a quantitative and qualitative approach, explanatory in nature, conducted through documentary research and bibliographic research. The corpus was constituted based on the researcher's experience as a scholarship holder of the Project University in Debate: reading practices and textual production with a focus on ENEM - Edition 2022. Specifically, it includes the textual productions of the Enem essay genre carried out by the students, as well as a list of suggestions created by the fellow/researcher for classification evaluation purposes. Through the analysis of this research we gained a better understanding of the writing of students completing basic education, and we identified their main difficulties in relation to textual production. The majority of the students encountered problems with cohesion and coherence were unfamiliar with the concept of a thesis, lacked understanding of the phrasal topic, and made incomplete intervention proposals. Additionally, the results of this investigation demonstrated that some students left their texts incomplete as they were not familiar with the standardization of the Enem essay genre.

Keywords: Textual Production. Evaluation. Discourse Genre. Enem Essay.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Redação avaliada pela pesquisadora.....	37
Figura 2 - Lista de sugestões	39
Figura 3 - Primeiro parágrafo do desenvolvimento do/a aluno (a) A.....	42
Figura 4 - Parágrafo do desenvolvimento do/a aluno (a) B.....	43
Figura 5 - Introdução com tese insuficiente	44
Figura 6 - Introdução sem tese	45
Figura 7 - Introdução com tese completa	46
Figura 8 - Texto com tópico frasal	47
Figura 9 - Texto sem tópico frasal.....	48
Figura 10 - Proposta de intervenção completa	49
Figura 11 - Proposta de intervenção incompleta	50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxas de desvios de coesão e/ou coerência	41
Gráfico 2 - índices das teses	44
Gráfico 3 - Taxas dos tópicos frasais.....	46
Gráfico 4 - Percentuais das Propostas de Intervenções	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ Ensino médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN Médio - Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CONCEPÇÕES DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS.....	16
2.1 O parecer de Bakhtin	16
2.2 A visão de Marcuschi	19
2.3 O ponto de vista de Antunes	20
2.4 O olhar de Costa Val.....	21
3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA E AVALIAÇÃO	24
3.1 Uma breve história dos avanços da produção textual.....	25
3.2 Avaliação processual	26
3.3 A avaliação da produção textual no ensino médio e na redação de Enem	28
3.3.1 Coesão e Coerência.....	31
3.3.2 Tese.....	31
3.3.3 Tópico Frasal	32
3.3.4 Proposta de Intervenção.....	32
4 METODOLOGIA.....	34
4.1 A respeito da natureza da pesquisa	34
4.2 A respeito da geração de dados	35
4.3 A respeito da sistemática de avaliação das redações	37
4.4 Procedimento de análise das redações	38
5 ANÁLISE.....	41
5.1 Sobre a coesão e a coerência textual.....	41
5.2 Onde está a tese?.....	43
5.3 Em busca do tópico frasal.....	46
5.4 Há proposta de intervenção?.....	48

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
7 REFERÊNCIAS.....	53
ANEXO A – Instruções para a redação	55
ANEXO B – Rascunho da redação.....	56
ANEXO C – Folha de redação	57
ANEXO D – Termo de consentimento.....	58

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do século XVIII até meados do XX, o ensino da leitura conectado ao ensino da escrita não era destaque. Naquela época, o foco não era conceber escritores críticos, mas sim alunos que seguissem as regras impostas através de ensinamentos antigos. Consequentemente, a partir do final do século XX e início do século XXI, com a publicação dos documentos prescritivos, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os professores e os livros didáticos conseguiram levar vários gêneros textuais para as aulas, porém os estudantes continuam, muitas vezes, escrevendo apenas para cumprir exigências escolares. Contrariando a perspectiva dialógica de Bakhtin (1979), para quem o gênero é reinventado como uma forma de diálogo. Sendo assim, os docentes ainda carecem envolver os alunos nas produções de textos.

Os gêneros do discurso, conforme concebido pelo filósofo russo Bakhtin, é uma categoria fundamental para a análise da linguagem e da comunicação. Cada gênero apresenta características em relação à estrutura, ao conteúdo temático, ao estilo, às intenções comunicativas e às situações em que são produzidos e recepcionados. Existem vários gêneros do discurso, como o gênero notícia, artigo científico, o gênero redação do Enem, entre outros. O conhecimento sobre eles é importante tanto para a produção quanto para a compreensão de textos em diferentes contextos sociais, pois ajudam a orientar a produção e a compreensão de textos em diferentes situações comunicativas.

Já a avaliação é entendida como um processo, uma vez que segue parâmetros. De acordo com Antunes (2006), existem duas funções na avaliação: a retrospectiva, que sinaliza “os achados feitos”; a prospectiva, que nos aponta “como devemos prosseguir”. A correção de um texto é a soma de interferências que o docente realiza para indicar falhas e desvios. A revisão de um texto desafia principalmente os novos professores, que só se acalmam quando adquirem prática, no momento em que obtém um método pessoal, um tipo de correção e critérios para examinar novas redações.

Dito isso, neste trabalho, trataremos da avaliação na redação do Enem, o gênero se tornou de grande importância nas aulas de língua portuguesa, não só com a finalidade dos alunos adquirirem conhecimento em relação à sua estrutura e função, mas, principalmente, aos estudantes que estão no último ano do ensino médio, visto que grande parte deles desejam ingressar em uma instituição de nível superior.

Diante desse cenário surge o interesse de investigar a produção textual do aluno que está no último ano do ensino médio. Problematizamos, então: quais as principais dificuldades

apresentadas pelos estudantes do terceiro ano do ensino médio no tocante à produção do gênero redação do Enem? Posto isso, a pesquisa tem como objetivo geral, investigar as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes do terceiro ano do ensino médio no tocante à produção do gênero redação do Enem. Como objetivos específicos, listamos: Apresentar a teoria dos gêneros textuais a partir da perspectiva dialógica do discurso; discutir os avanços teóricos e metodológicos nas aulas de produção textual; identificar quais aspectos do gênero redação do Enem que necessitam de uma intervenção pedagógica do professor de língua portuguesa.

Abrangemos essa investigação, pois queremos colaborar com o ensino da redação do Enem nas aulas de língua portuguesa, compartilhando, especialmente, com os professores do ensino médio estas experiências.

Também é importante destacar que o conteúdo desta pesquisa foi definido conveniente às experiências alcançadas durante a atuação como bolsista no Projeto de Extensão “UNIVERSIDADE EM DEBATE – práticas de leitura e de produção de textos com foco no Enem”, no período de julho de 2022 a dezembro de 2022. Mais especificamente, possibilitou a constituição do corpus constituído por quarenta redações produzidas por estudantes do último ano do ensino médio, especialmente por uma lista, que contém 18 sugestões para melhorar o texto do aluno, criada com o intuito de fazer uma avaliação classificatória. Dessas sugestões, apenas 7 irão compor a análise, porque as recorrências foram bastante frequentes.

Além disso, com base na pesquisa bibliográfica realizada, não encontramos estudos com o mesmo recorte, existindo apenas trabalhos que tratam independentemente o impacto do gênero redação do Enem e as práticas de produção textual no ensino médio. Por este motivo, frisamos a relevância desta temática e pesquisa.

Esta investigação acontece por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, logo ela ocorre tendo por base dados já existentes, característica da pesquisa bibliográfica; por outro lado, os materiais são reelaborados de acordo com os objetos do trabalho, dessa maneira, representando a pesquisa como documental (GIL, 2002).

Posto isso, a nossa pesquisa, está vinculada aos estudos da Linguística Aplicada, como também, está baseada em grandes teóricos que dominam essa temática, como Bakhtin (1979), Marcuschi (2002, 2008), Antunes (2002, 2005, 2006), Costa Val (2005, 2007), que trazem o gênero textual na perspectiva dialógica do discurso. Serafini (1998), Ruiz (2015), as quais apresentam a avaliação como um processo. A Base Comum Curricular (2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, 2002), dentre outros.

Os capítulos estão divididos do seguinte modo: no primeiro capítulo, mostraremos as concepções dos gêneros textuais/discursivos, considerando o parecer de quatro autores renomados. No segundo capítulo, apresentaremos a produção textual, observaremos os percursos, os desafios e as possibilidades trazidas pela temática. O terceiro capítulo será a metodologia, mostraremos a natureza e a abordagem empregada na pesquisa. No quarto capítulo, iremos trazer a análise dos dados. E, por fim, as considerações finais.

2 CONCEPÇÕES DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

O gênero textual/discursivo¹ é um conceito utilizado na linguística para se referir aos diferentes modelos de textos que circulam em uma determinada sociedade ou comunidade. Cada gênero apresenta características em relação à estrutura, ao conteúdo temático e ao estilo, às intenções comunicativas e às situações em que são produzidos e recepcionados. O conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais é importante tanto para a produção quanto para a compreensão de textos em diferentes contextos sociais, profissionais e acadêmicos, pois eles ajudam a orientar a produção e a compreensão de textos em diferentes situações comunicativas. Conhecer as características de cada gênero textual pode ajudar na produção de textos mais adequados aos objetivos, bem como na compreensão de textos produzidos por outras pessoas em diferentes contextos.

Além disso, ele é uma categoria que se refere a diferentes exemplares que preservam características comuns em termos de estrutura, linguagem e finalidade comunicativa. Cada gênero textual possui características específicas que o distinguem de outros gêneros, e eles são usados em diferentes contextos e para diferentes propósitos. É importante destacar que os gêneros textuais não são fixos ou imutáveis, e podem variar de acordo com o contexto e a cultura em que são produzidos e recebidos. Ademais, um mesmo texto pode combinar elementos de diferentes gêneros, dependendo do seu propósito comunicativo. (MARCUSCHI, 2002).

O gênero do discurso refere-se às diferentes formas de comunicação que existem em uma sociedade, que variam de acordo com o contexto, o propósito e o público-alvo. Existem vários gêneros do discurso, como o gênero notícia, romance, artigo científico, o gênero artigo publicitário entre outros. A estrutura e a linguagem específica usadas para comunicar informações de forma eficaz e adequada são umas das qualidades que cada gênero porta.

Considerando a relevância da noção de gênero do discurso e a ampla discussão na área dos estudos linguísticos, apresentamos algumas definições a partir das lentes de alguns importantes teóricos.

2.1 O parecer de Bakhtin

¹ Utilizamos como equivalentes, comumente realizado em outros estudos, os termos "gêneros textuais", "gêneros discursivos" e "gêneros do discurso", apesar de reconhecermos as especificidades defendidas pela Linguística textual e a Perspectiva dialógica do discurso.

O filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895 - 1975), desenvolveu teorias sobre linguagem e discurso que não abordaram o gênero como uma categoria fixa e determinada, mas sim como uma construção social e histórica. Para Bakhtin, o gênero do discurso é influenciado por fatores culturais e sociais, e é moldado pela interação entre falantes em situações comunicativas específicas. Ele acreditava que os gêneros do discurso eram dinâmicos e se desenvolviam ao longo do tempo, refletindo as mudanças na sociedade e nas formas de comunicação. Assim, o gênero do discurso para Bakhtin é uma categoria fluida e flexível, que está sempre em evolução e adaptação considerando as necessidades e as práticas comunicativas das comunidades que o utilizam.

O gênero do discurso, conforme concebido pelo filósofo russo Bakhtin, é uma categoria fundamental para a análise da linguagem e da comunicação. O estudioso entendia o gênero do discurso como uma forma específica de enunciação que se manifesta em diferentes textos e práticas comunicativas.

As características dos gêneros discursivos, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão, conforme Bakhtin (1979, p. 262), “indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. Naturalmente, cada discurso é individual, porém cada área de utilização da língua tem seus tipos parcialmente fixos de enunciados, os quais chamamos gênero do discurso, isto é, gêneros são tipos constantes de enunciados. (BAKHTIN, 1979). Segundo o autor supracitado:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 1979, p. 262).

Em conformidade com o que foi apresentado, cabe destacar que os gêneros discursivos, segundo o autor, são dinâmicos e heterogêneos. Antigamente, os gêneros discursivos só eram estudados por sua particularidade artístico-literária e não como determinadas divisões de enunciados. Quase não se tinha conta da questão linguística geral do enunciado e dos seus tipos. (BAKHTIN, 1979).

Na direção de compreender melhor os gêneros discursivos, Bakhtin (1997) sugere fazer uma divisão entre os gêneros chamando-os de primários e secundários. Sobre gêneros textuais primários interpreta-se como os gêneros do dia a dia que não necessitam ser ensinados, pois

são descobertos no convívio com as outras pessoas. Eles são, portanto, diferentes dos gêneros literários, que são mais formais e elaborados. Alguns exemplos incluem a conversa cotidiana, a piada, o ditado popular, a oração e a canção popular. Para o autor, os gêneros primários refletem as necessidades e as condições sociais das pessoas que os usam, e por isso são uma fonte valiosa para entender a cultura e a sociedade em que estão inseridos. Os gêneros primários se concebem em acontecimentos menos formais do uso da linguagem.

Por outro lado, os gêneros secundários precisam ser estudados e passados, na maioria das vezes em sala de aula, mas também podem ser ensinados por meio dos familiares. Para Bakhtin, o gênero secundário é uma categoria de análise literária que se baseia em gêneros primários já existentes, mas que apresentam características próprias e únicas. Na escola, se aprende o gênero secundário de uma forma padronizada de estruturação da linguagem, como uma palestra, uma reportagem, uma notícia, uma charge. De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros podem ser descobertos naturalmente, através da socialização com o indivíduo, por causa disso a mensagem se torna executável. Conforme o autor:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existisse os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1997, p. 302).

A citação evidencia a concepção de que os gêneros textuais estão disponíveis de um determinado modo, com um certo papel, em alguma esferas de atividade humana, o que nos proporciona (re)conhecê-los e produzi-los, sempre que preciso. Dizer que os gêneros são produzidos de uma determinada forma não significa dizer que não sofrem variações. Simplesmente chamamos a atenção para o fato de que todo gênero textual, em sua composição, possui uma forma, além de conteúdo e estilo. (KOCH; ELIAS, 2006).

Baseada na teoria de Bahktin (1997, p. 301), “Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso [...]. Possuímos um rico repertório dos gêneros [...], usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica”. As autoras Koch e Elias (2006) acreditam na ideia de que os seres humanos desenvolvem uma **competência metagenérica**. A competência metagenérica é um conjunto de habilidades e competências que permitem que uma pessoa seja capaz de aprender e se adaptar a diferentes

situações, contextos e ambientes de forma eficaz. Essas habilidades são consideradas "metagenéricas" porque podem ser aplicadas em diferentes áreas de conhecimento e em diferentes situações, tornando-se um recurso valioso para o desenvolvimento. Para o escritor, é essa competência que direciona a criação de nossas práticas comunicativas e facilita a produção e o entendimento de gêneros textuais realmente produzidos.

2.2 A visão de Marcuschi

A partir dos estudos bakhtinianos e situado na Linguística textual, o linguista e professor Marcuschi (1946-2016) afirmou que os gêneros textuais permeiam as tarefas comunicativas cotidianas. Para Marcuschi (2002, p. 19), os gêneros são: “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Esses elementos aparecem ligados a necessidades e obrigações socioculturais, retratam muito mais seus usos institucionais, cognitivos e comunicativos do que suas características estruturais e linguísticas. Por outro lado, eles não se constituem como linhas estruturais estáticas e determinadas. São muito mais grupos de textos com um encadeado de relações, são acontecimentos linguísticos caracterizados pelas atividades sociodiscursivas, conseguem até serem mecanismos culturais construídos tradicionalmente pelo indivíduo. Dessa forma, um gênero pode não ter domínio definido e ainda prosseguir sendo aquele gênero (MARCUSCHI, 2002).

Além disso, os gêneros textuais são construídos por seguimentos distintos nomeados de **tipos textuais**. Sendo assim, precisamos imaginar que o conceito de gênero não se confunde com a definição de tipo. Dito isso, Marcuschi (2002) declara que “os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos”. O escritor afirma que os gêneros textuais são formados por dois ou mais tipos textuais, sendo o aparecimento de vários tipos textuais em um determinado gênero chamado de **heterogeneidade tipológica**.

Para distinguir tipos e gêneros textuais, o linguista Marcuschi diz que os gêneros textuais são práticas linguísticas reais, realizadas pelos textos, abrange um conjunto imenso. Observemos:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Já os tipos textuais não são textos visíveis, porém sequências linguísticas específicas que atuam orientadas. Ao contrário do gênero textual, que engloba um conjunto infinito, os tipos textuais abrangem um grupo limitado. Vejamos:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*. (MARCUSCHI, 2008, p.154-155, grifos do autor).

O tipo narrativo, a natureza é narrar, ele conta episódios. Para isso é necessário que exista um narrador, personagens, um enredo, tempo e espaço. O descritivo, tem o objetivo de descrever, ele consegue caracterizar seres e objetos. Já o tipo argumentativo, defende pontos de vista, ele pode discutir ideias. O expositivo, expõe fatos, ele transmite mensagens dá uma forma clara e simples. Por último, o injuntivo, tem o objetivo de fornecer instruções para uma ação, tem também caráter de ordem ou imposição.

Criado pelo uso real da língua, o gênero textual pode estar submetido a sofrer modificações e transformações, desse modo, um gênero não tem formato preso e definitivo, muitos deles apresentam suas formas livres e maleáveis. Porém, as modificações pelas quais eles passam são geralmente baseadas em outros gêneros que já existem. Assim, um novo gênero geralmente, compartilha características com o outro antigo. Marcuschi (2002) traz exemplos que novos gêneros surgem através dos já existentes, cita o e-mail que trouxe elementos semelhantes aos bilhetes e às cartas, menciona as conversas pessoalmente que se transformaram em conversas por telefone. A mudança da sociedade também pode fazer com que surjam novos gêneros como: *chat* e *blog*.

2.3 O ponto de vista de Antunes

Os gêneros textuais, com as partições teóricas, históricas e culturais de seus feitos mais ou menos reconhecidos, organizam o ponto de partida para se caracterizar, com maior clareza,

as normas sintáticas, semânticas e pragmáticas do texto. “O estudo do texto, nas particularidades concretas de seus gêneros, favorece, portanto, a sistematização e ampliação da competência comunicativa dos usuários da língua”. (ANTUNES, 2002, p. 65).

Apoiado em um trabalho de Antunes (2002), no qual ela discute sobre as relevâncias dos gêneros textuais, apresentamos a concepção da autora em relação ao gênero do discurso. De acordo com a linguista supracitada, é importante destacar alguns pontos dos gêneros textuais, como: os gêneros são histórico-culturais, ou seja, consolidam-se em lugares e instantes da vida dos grupos. Cada período e cada espaço são marcados pela superioridade de certos gêneros, os quais, dependerão dos grupos sociais para regularem o percurso que cada gênero irá realizar.

Os gêneros sendo modelos de texto também é um ponto que a escritora cita. Para ela, existe uma certa firmeza para os gêneros textuais, no que se refere aos **tipos de enunciados** citado por Bakhtin. Seguindo com o pensamento de Antunes, entra-se no domínio cultural, a qual afirma que é a partir dele que ocorre a padronização de determinados gêneros ou a implementação de novos.

Entre as características destacadas pela autora, estão o caráter estável e orientador. Sobre isso, Antunes (2002, p.70) declara sobre o primeiro que “os gêneros favorecem a construção de expectativas para cada evento discursivo. É natural, pois, esperar-se, para certa classe de textos, uma dada sequência textual”. Já em relação ao caráter orientador, ela acredita que os gêneros criam uma orientação provável para o entendimento global do texto.

Outro aspecto citado por Antunes diz respeito aos falantes saberem compreender a "adequação tipológica" de seus atos textuais. “Ou seja, os usuários sabem, embora intuitivamente, que as formas textuais devem adequar-se à situação de interação; sabem, pois, que há um momento certo para se fazer uma acusação, um elogio[...]”. (ANTUNES, 2002, p. 70). O segundo está ligado ao que o gênero textual demonstra, a escritora afirma que ele representa a oposição entre os tipos sequenciais e as diferenças individuais da atividade verbal.

Em síntese, a autora consegue expor algumas importantes considerações no que diz respeito aos gêneros textuais, a qual expõe um conceito elementar sobre o gênero do discurso e o seu ponto de vista em relação aos seus estudos acerca do que a escritora chama de gêneros de texto. Por outro lado, consegue explicar de forma minuciosa as relevâncias que o gênero traz para a língua e para o contexto social.

2.4 O olhar de Costa Val

Em nenhum momento trocamos ou confundimos gêneros textuais que circulam no nosso dia a dia, visto que não misturamos um bilhete com uma bula de remédio, uma oração com uma entrevista. Existe um motivo disso acontecer, a explicação está em conseguirmos deduzir as características desses textos, compreendidas no convívio em sociedade. Percebemos, desse modo, também como funciona na convivência social. Não procuramos receita de bolo em artigo científico, pois somos capazes de entender que: “Cada espécie de texto circula em um determinado portador ou suporte, tem seu formato próprio, usa um estilo de linguagem específico e “funciona” em um dado contexto social”. (COSTA VAL, 2007, p.13).

Um gênero textual vai sendo gerado por meio do uso, seja na modalidade oral ou na escrita. Os integrantes de uma sociedade vão definindo, no passar de sua jornada, formas específicas para alcançarem determinados propósitos e finalidades. Dessa forma, percebemos que mesmo sem ter uma aula de redação de um determinado gênero textual é possível identificá-lo, isso acontece por causa da experiência social em relação aos gêneros vistos, diariamente, em sociedade, assim, com o cotidiano, é que conseguimos entender gêneros do discurso. (COSTA VAL, 2007).

A caracterização dos gêneros textuais aparece mais uma vez nos estudos de Costa Val, mas dessa vez voltada para a sala de aula. De acordo com a autora:

Se os gêneros se caracterizam pela sua função, pela ação de linguagem que concretizam nos diferentes contextos sociais, outra conclusão importante é que eles devem ser abordados na sala de aula de maneira **funcional**. Isso significa trabalhar com o objetivo de que **OS ALUNOS APRENDAM A USÁ-LOS [...]**. (COSTA VAL, 2007, p. 21, grifos do autor).

Como observado na citação, a escritora acredita que os alunos precisem ler e compreender a função dos gêneros presentes na sociedade. Ela também considera a necessidade que os estudantes têm de escrever textos em gêneros discursivos diversos, o que abrange selecionar gêneros para serem usados em situações adequadas acerca da sociedade e da ação de linguagem, conseguir formar um texto mostrando o conteúdo, o estilo e a forma.

Além disso, a autora afirma que não há utilidade em fazer os estudantes memorizarem a significação e o nome de um grupo de gêneros, pois eles precisam apreender como utilizar cada gênero. Por exemplo: saber qual é a utilidade de uma bula de remédio e como achar nela as informações que necessitam; ler com um olhar crítico as notícias e as propagandas vistas diariamente; conseguir elaborar uma carta ou uma redação escolar defendendo o seu ponto de

vista. “Assim, vale mais ensinar a ler e escrever gêneros diversos do que pedir aos alunos que os definam e classifiquem[...]”. (COSTA VAL, 2007, p. 22).

Após analisarmos as concepções dos gêneros textuais/discursivos, que nos mostrou os pontos de vista de quatro autores renomados, iremos agora adentrar na produção textual, observaremos os percursos, os desafios e as possibilidades trazidas por essa temática.

3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA E AVALIAÇÃO

A produção textual, de acordo com a Base Comum Curricular (BNCC, 2017, p.76): “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria [...] do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. Posto isso, ela abrange uma série de elementos e fatores que precisam ser conhecidos e organizados. Dessa forma, o texto escrito se organiza não só pelo cenário real, material ou concreto, mas pelo que o escritor do texto presume sobre o plano de escrita e de leitura da sua redação, “isto é, por aquilo que o autor tem em mente sobre: os objetivos que deve cumprir, o leitor a quem destina o texto [...]. É a partir desses fatores que quem escreve define as informações que vão entrar no seu texto, como as informações serão ordenadas e organizadas [...]”. (VIEIRA; COSTA VAL, 2005, p. 27).

A construção de um texto segue um processo, quem produz um trabalho assim precisa selecionar o tema que será tratado, escolher a distribuição dos elementos, o vocabulário apropriado, e quem irá atingir através dessa escrita. Ademais, quem escreve um texto precisa ter em mente e buscar prever as prioridades de quem irá ler o seu trabalho. Deste modo, a produção textual é guiada pelo dever de representar a figura que o escritor cria sobre o leitor de sua obra.

Para elaborar um bom texto na esfera escolar ou acadêmica, por exemplo, é fundamental ter domínio da língua portuguesa, conhecer as características do gênero textual escolhido e ter clareza sobre o público-alvo e o propósito da comunicação. Além disso, é importante cumprir as diretrizes, entre elas, concordância e regência, usar uma linguagem adequada e evitar vícios de linguagem, como as repetições. A produção textual é uma atividade essencial na comunicação escrita, que exige dedicação, prática e habilidades linguísticas e cognitivas para ser realizada de forma eficiente e adequada ao contexto.

Produzir textos é uma atividade complexa e exigente, ou seja, não é suficiente a apresentação de um tema e já começar a escrever como um passe de mágica. As autoras Koch e Elias (2009) apresentam algumas concepções de escrita que é essencial expor. Essas perspectivas são: com base na língua, que encontra na escrita um parecer de linguagem como um conjunto concluído tendo o escritor se ocupar desse grupo e de suas normas; com atenção no escritor, que entende a escrita como uma tarefa através da qual aquele que cria revela sua ideia sem levar em conta o saber do leitor; com alvo na interação, que traz a escrita como uma atividade que exige da parte de quem cria a funcionalidade de muitas táticas, como por exemplo: organização das ideias e ativação de conhecimentos.

A escrita tem o objetivo de comunicar algo para alguém, consegue ser utilizada para organizar ideias e expor opiniões, ou seja, sentimos a necessidade de escrever quando temos algo a dizer. Apesar disso, muitas vezes, em sala de aula, o aluno não se sente motivado produzir textos, talvez porque não tenha algo, possivelmente, o aluno teria alguma coisa a expressar se conhecesse bem a temática proposta. Seguindo esse pensamento, você já parou para refletir o porquê de as pessoas não gostarem de escrever redações escolares, mas gostarem de escrever uma carta para um amigo? Ou o estudante não gostar de criar um texto dissertativo, porém amar escrever sua opinião em post na rede social? A resposta pode estar em como é apresentada a produção textual.

3.1 Uma breve história dos avanços da produção textual

No decorrer do final do século XVIII até metade do século XX, existia uma visibilidade maior para o ensino das regras gramaticais e o ensino de leitura como uma prática de fixação. O ensinamento da leitura conectada com a escrita não era destaque naquele período. Naquela época, o foco não era conceber escritores críticos, mas sim alunos que seguissem as regras impostas através dos ensinamentos ultrapassados, até mesmo para aquele tempo. Conforme Bunzen (2006, p. 144):

Foi apenas durante a década de 1960 e 1970 que começamos a perceber algumas novidades em relação ao ensino da então chamada **redação escolar**. Nesse período inicia-se, por exemplo, um incentivo à questão da “criatividade do aluno” [...] No entanto, continuamos não encontrando um espaço dedicado ao ensino de produção escrita, pois o texto “era tomado como objeto de uso, mas não de ensino e aprendizagem”.

De acordo com o que foi citado, mesmo com as mudanças significativas acontecidas em meados do século XX, não era encontrado um espaço destinado ao ensino de produção escrita, porque não era visado o ensino e aprendizagem através dos textos, visto que objetivavam a escrita como uma ferramenta de uso constante. Nessa mesma época acontecia a produção de livros didáticos voltados ao ensino de redação. Tal mudança tinha o foco de aperfeiçoar os comportamentos do estudante como emissor e receptor de mensagens, através da utilização de códigos verbais e não verbais. (BUZEN, 2006).

Foi em 1980 e 1990 que os professores foram surpreendidos com a sentença “produção de texto”. Segundo Bunzen (2006, p. 148), “a expressão ‘produção de texto’, não se trata de nova terminologia, pois, por trás da troca de termos, outras concepções de ensino-aprendizagem

estão envolvidas”. O que está sendo julgado é em relação ao ensino da escrita na escola, visto que, é possível considerar que a produção textual prepara o aluno para novas fases e também para as lições em sala de aula. Atualmente, estamos vendo a importância da língua/escrita, preparando pessoas para a vida e formando seres críticos e questionadores.

É, então, no início do século XXI que, segundo Silva (2011, p. 245-246), “De um ensino de escrita enfatizando-se à estrutura dos textos, passou-se [...] a valorizar um ensino de escrita em contexto de interação e suas condições de produção e a aprendizagem de gêneros em sua esfera de circulação”. Posteriormente a esse reconhecimento da escrita contextualizada encontra-se outro modo de olhar tanto o texto quanto a língua. A escola começa a expor um ponto de vista sociointeracionista de língua, perante que o ensino de escrita consegue ser admitido como produção textual, e o texto consegue não ser visto apenas como um produto descontextualizado. Além disso, reconhecer o ensino da escrita como produção textual representa, acima de tudo, verificar ao ato de escrever uma valia utilitária.

Concluindo, desde o final do século XX e início do século XXI, os professores e os livros didáticos conseguiram levar vários gêneros textuais para as aulas, porém os estudantes continuaram escrevendo apenas para cumprir exigências escolares. Uma grande parte dos discentes do ensino médio continua, unicamente, escrevendo dissertação escolar e, na maioria das vezes, a sua avaliação geralmente só tem comentários sobre as questões normativas e estrutura do texto. Todavia, para Bakhtin (1979), o gênero é reinventado como uma forma de diálogo. Dessa maneira, os docentes precisam dialogar com os textos produzidos, inovar nas aulas no que se refere ao ensino do gênero, carecem envolver os alunos nas produções de textos. (BUNZEN, 2006).

3.2 Avaliação processual

A avaliação é uma prática processual, uma vez que segue parâmetros. De acordo com Antunes (2006), existem duas funções na avaliação: a retrospectiva, que sinaliza “os achados feitos”; a prospectiva, que nos aponta “como devemos prosseguir”. Ela estabelece o ponto de insinuação para as resoluções que necessitam ser tomadas. Antunes também acredita que a “nossa” avaliação, ou seja, a avaliação nas escolas brasileiras não funciona, visto que, se ela servisse, o país já teria uma mudança significativa na forma de ensinar.

A partir dessas perspectivas, entramos nos critérios da avaliação, de acordo com os estudos de Antunes (2006) eles são: elementos linguísticos, os quais englobam o léxico; elementos de textualização, que contêm as características do texto e elementos da situação em

que o texto ocorre, os quais abrangem gênero textual, domínio discursivo, conhecimento prévio, condições materiais, ancoragem do texto, interlocutor previsto e interações pretendidas. Para a autora, realizar um texto não é apenas um assunto de gramática, mas é um aspecto característico de desempenho social que abarca os parâmetros anteriormente citados. Afinal, uma escrita não é criada apenas de vocábulos, não é composta somente de ferramentas linguísticas que surgem em seu interior. No fim, quem avalia vivenciou a experiência de buscar interagir-se por escrito.

Seguindo a avaliação como prática processual e analisando seus parâmetros, introduziremos, nesse parágrafo, o tema “Correção”. Conforme a autora Serafini:

Quase sempre a fase de avaliação segue a de correção. Já se observou que as duas operações não são totalmente diferentes, nem no tempo nem nos procedimentos que utilizam; entretanto cada uma desenvolve uma função distinta. A correção consiste numa observação dos erros do texto e numa intervenção de tipo essencialmente diagnóstico. Durante a correção há a transcrição dos erros e impressões de quem corrige. (1998, p. 130).

Nesse sentido, a correção de um texto é a soma de interferências que o docente realiza para indicar falhas e inadequações. A revisão de um texto desafia principalmente os novos professores, que só se acalmam quando adquirem prática, no momento em que obtém um método pessoal, um tipo de correção e critérios para examinar novas redações. De acordo com a autora supracitada, ao analisar avaliações sobre redações em sala de aula, nota-se que os docentes optam em usar a correção *indicativa e resolutive*.

No que se refere à primeira correção citada, Serafini (1998) define a correção *indicativa* como aquela que consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos que apresentam “erros” ou são pouco claros. Nesse tipo de correção, o docente se limita a indicar as inadequações em certos locais, mas não proporciona uma solução. Exemplificando, na sentença *Ainda que eu ia à praia todos os dias...*, ele aponta o erro com um contorno sob a palavra “ia”.

A correção *resolutiva*, por outro lado, é aquela que consiste em corrigir todos os desvios e oferecer ao discente a saída para um problema. Nesse sentido, o docente reescreve palavras, frases, períodos inteiros, entregando possibilidades corretas. Portanto, não indicaria apenas o erro, mas apresentaria uma resolução para a incoerência cometida, como na sentença *Ainda que eu ia à praia todos os dias...*, acrescentando a palavra correta “fosse” ao lado ou abaixo da palavra “ia”.

De acordo com a autora, existe uma terceira correção, usada dificilmente, chamada de *classificatória*. Tal correção consiste em classificar o tipo de problema apresentado pelo aluno.

Nesse tipo de correção, é preciso que haja um acordo estabelecido entre docente e discente, pois classificar a origem de um problema significa que essa falha é de conhecimento do estudante. No exemplo visto anteriormente, o professor classificaria o problema, indicando com a palavra “modo”, pois o erro apresentado na sentença sugerida evidencia uma incoerência quanto ao modo verbal da palavra “ia”.

Em síntese, é notório que a escritora referida defenda com rigor a correção classificatória, para ela “O método de correção classificatória respeita os princípios de uma boa correção. De fato, não é ambíguo [...] e permite o reagrupamento e catalogação dos erros”. (SERAFINI, 1998, p. 115).

Além dessas três categorias de correção propostas por Serafini (1998), a autora Ruiz (2015) constatou mais um tipo geral de avaliação, determinada correção *textual-iterativa*. Essa classificação trata-se de comentários mais longos que o docente escreve subsequente ao texto do aluno. Segundo a autora, esses comentários se parecem com bilhetes e dependendo da extensão pode lembrar uma carta. A correção, em geral, tem duas funções: falar sobre as falhas do texto ou comentar a respeito da própria tarefa de avaliação.

3.3 A avaliação da produção textual no ensino médio e na redação de Enem

No sentido de orientar o professor de português no ensino médio, fez-se em 1999, o Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio (PCNEM), que tem o propósito contribuir com o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem que auxilie o estudante a seguir nos estudos e envolver-se agilmente na comunidade. Por esse motivo, o documento almejava que o estudante criasse “um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar de forma que o aluno possa participar no mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (PCNEM, 1999, p. 5).

O documento citado anteriormente sugere um ensino-aprendizado com atenção no dialeto de forma transdisciplinar, também é esse o comportamento que o docente de primeira língua precisa assumir, pois a linguagem aparece de diversos jeitos na sociedade e o indivíduo precisa conseguir se informar, analisar, comunicar, interpretar e produzir de uma maneira hábil nos vários costumes sociais de utilização da linguagem.

Aguarda-se que o estudante introduzido no Ensino Médio possua sua aptidão linguística ampliada em relação à escrita e à leitura. Porém, a realidade desse fato tem sido um dilema. Os PCN+ Ensino médio (2002) alega que os estudantes saem do Ensino Fundamental com sérios

impasses de aprendizagens, em especial com a escrita, sendo que, nessa fase do ensino, o aluno teria que ter desenvolvido tal capacidade.

De um modo injustiçado, o professor de língua portuguesa leva a “culpa” dos alunos chegarem no Ensino Médio com problemas na escrita, na leitura e na argumentação de suas opiniões. A docente Elaine Ramos argumenta sobre esse fato:

É papel da disciplina de Língua Portuguesa promover um ensino e aprendizagem que propicie aos alunos o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da competência linguística. Mas vale lembrar que o trabalho interdisciplinar é fundamental que eles tenham acesso a diferentes textos e linguagens para poderem conhecer e aprender sobre a língua(gem) sob diversos olhares, sendo o professor o mediador. É importante ressaltar que essa responsabilidade não é apenas do professor de Português, mas, sim, de todos os professores envolvidos no letramento do aluno. (RAMOS, 2020, p. 44).

A escritora afirma que o professor de português tem sim o papel de proporcionar um ensino e aprendizagem que promova aos estudantes a melhoria da competência linguística. Porém, a responsabilidade é de todos os envolvidos no letramento do estudante, pois o trabalho interdisciplinar é essencial para a formação do aluno.

A produção textual no ensino médio está ligada a um período exclusivo da vivência educacional dos estudantes: O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Trata-se de uma avaliação de admissão à educação superior feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi criado em 1998 com o intuito de avaliar a qualidade da educação básica do país, mas em 2009 o exame começou a ser utilizado como meio de acesso à educação superior.

No decorrer dos últimos anos da escola básica, muitos alunos se dedicam expressivamente para conseguir uma vaga no exigente concurso nacional. O ingresso na universidade, especialmente na pública, é a recompensa que tantos jovens esperam. Com esse propósito, fora os estudos de diversas disciplinas, os alunos têm a preocupação de tirar uma excelente nota na redação, a qual irá influenciar, consideravelmente, a nota do participante e, assim, sua classificação.

O ensino de produção textual no Ensino Médio, em relação ao verificado em décadas anteriores, apresenta pontos positivos e negativos, que correspondem a seus avanços e atrasos. Entre os pontos positivos, podemos indicar pelo menos três: 1. a adoção do conceito de gênero textual e a centralidade dispensada a ele no processo de ensino de língua portuguesa; 2. a adoção do conceito de tipologia textual [...]; 3. o papel de destaque alcançado pela produção de texto devido ao ENEM e a concursos similares. Nota-se, a partir

da popularização desse exame, uma grande preocupação dos candidatos em escrever com adequação, mesmo que seja seguindo o modelo “redação tipo ENEM”. (ROCHA, 2021, p. 160).

A autora ainda afirma que a utilização e a centralidade do gênero textual são seguimentos da abordagem sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), muito motivados pelos subsídios da Linguística Textual. O texto tinha um papel de destaque em décadas anteriores, ninguém consegue negar isso, mas apenas recentemente que a produção textual conseguiu ocupar um lugar de destaque no ensino. A adesão da ideia de tipologia textual integraliza essa abordagem. Sobre o terceiro ponto positivo, a escritora acredita que o valor dado à produção textual no Enem pode ser favorável, pois ganha visibilidade no ensino de produção textual no ensino médio. Esse dado é ratificado por pesquisas que abordam o fator de impacto da redação do ENEM nas aulas de produção textual no ensino médio, a exemplo do estudo realizado por Silva (2018).

Por outro lado, os pontos negativos também são encontrados na produção textual do Enem. Quando criada, a redação do Enem tinha o objetivo de fazer com o que os estudantes refletissem mais sobre a sociedade e os conhecimentos em geral, porém, na prática foi diferente, apenas conseguiram gerar uma situação contraditória com a que propuseram, por fim, ainda conceberam um gênero de texto que se tornou um ideal a ser alcançado a partir de um treinamento exaustivo, a exemplo da busca dos candidatos pela redação nota 1000², afetando, em alguns casos, até a criatividade dos estudantes. Para o participante conseguir atingir essa nota ele precisa tirar nota máxima em toda as competências que são:

“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.” (INEP, 2022).

Levando em consideração as competências apresentadas, iremos nos aprofundar em alguns critérios avaliativos como: coesão e coerência; tese; tópico frasal e proposta de intervenção. Tais assuntos serão analisados no decorrer desta subseção.

² A redação do Enem vale 1000 pontos, eles são divididos por cinco competências, cada uma representa 200 pontos.

3.3.1 Coesão e Coerência

A coesão e a coerência são propriedades essenciais na produção de um texto. Para que uma produção textual alcance seu objetivo principal, passar a mensagem de forma clara, correta e coerente, é necessário que tenha significado para o leitor. Além disso, tem que ser equilibrado, para a mensagem seja compreendida adequadamente. A coesão contribui com a organização do texto por meio das palavras chamadas conectivos, essas palavras ligam frases, períodos e parágrafos. Já a coerência é a conexão lógica das ideias de um texto que acontece da sua argumentação.

De acordo com Antunes (2005, p.176): “[...] a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal, por isso, ela é, em primeira mão linguística”. A escritora também afirma que o texto tem uma organização estabelecida e fixa, dessa forma, não se pode avaliar a coerência de uma produção textual sem considerar como as palavras aparecem ou a ordem da presença dos seguimentos que o compõem. Por fim, a autora supracitada comenta sobre as ligações ente coesão e coerência: “[...] as relações entre coesão e coerência são bastante estreitas e interdependentes. Quer dizer, não há uma coesão que exista por si mesma e para si mesma. A coesão é uma decorrência da própria *continuidade* exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da *unidade* que dá *coerência* ao texto”. (2005, p. 177).

3.3.2 Tese

Tese, do grego *thesis*, quer dizer asserção intelectual. Por proposição assimilamos aquilo que se procura alcançar, finalidade. Dessa forma, conseguimos afirmar que se uma redação argumentativa não possuir uma tese, esse texto não terá executado a sua função, visto que o escritor não mostrará seu posicionamento crítico, ponto de vista ou sua opinião a respeito do que foi sugerido para discussão. De acordo com o INEP (2022, p. 16), tese é uma ideia a ser defendida no seu texto. Ela deve estar relacionada a temática e apoiada em argumentos ao longo da redação”. Consequentemente, se o autor não preparar uma tese, não produzirá um texto argumentativo satisfatório, suficiente ou razoável.

Conforme a cartilha do participante (2022), tese é a ideia central a ser escrita através do posicionamento crítico do estudante. Dessa forma, são os argumentos em relação à temática

desenvolvida para a sua redação, e que devem ser apresentados de maneira concisa na introdução. Ela é a parte mais essencial do contexto. Portanto, deve conter clareza, e ser sucinta para ajudar o entendimento do leitor, e escapar do senso comum. Por fim, é importante destacar que a tese é um elemento essencial para os textos argumentativos.

3.3.3 Tópico Frasal

O tópico frasal é um meio de escrita usado para sintetizar a ideia principal de um parágrafo. Geralmente, ele vem no começo, passando uma prévia para o leitor do tema sobre o qual tal parágrafo vai proceder. A atribuição principal do tópico frasal é estruturar as informações, organizando a disposição de um parágrafo e direcionando o leitor. Outra atribuição do tópico frasal é aprimorar a legibilidade da redação, em outras palavras, ele ajuda a transmitir um texto mais perceptível e atrativo para o leitor. Desse modo, é notório que o tópico frasal é um bom procedimento para ser utilizado na redação do Enem.

Em conformidade com Gonçalves (2019), é importante salientar que cada parágrafo tem um pensamento central, ele também afirma que, quando uma redação é bem escrita, ela possui um tópico frasal. Nesse tópico frasal, não podem entrar apostos, adjuntos adverbiais, adjetivos, exemplos, citações ou explicações secundárias, deve ter apenas a ideia principal do parágrafo, que, como já foi dito, aparece no início do parágrafo, mas, raramente, pode aparecer no meio ou no final.

3.3.4 Proposta de Intervenção

A proposta de intervenção é uma medida voltada a determinado problema social, com a finalidade de agir positivamente na questão. Segundo o INEP (2022, p. XX), “Propor uma intervenção para o problema apresentado pelo tema significa sugerir uma iniciativa que busque enfrentá-lo”. Vale aqui ressaltar que o INEP, com relação à redação do Enem, deixa claro que as propostas trazidas pelos participantes não podem ferir os direitos humanos. Além disso, para uma proposta ser considerada excelente, ela precisa encontrar-se bem contextualizada com a veracidade do problema social, mostrando propostas harmoniosas e possíveis.

A cartilha do participante (2022) traz uma proposta de intervenção pautada, para o aluno conseguir atingir nota máxima, ele precisa mostrar cinco elementos na sua proposta. As partes são: o agente, também conhecido como ator social, é quem fará algo para resolver o problema trazido no texto; a ação, é o que será feito para solucionar a questão; o modo/meio, como a ação

será executada; a finalidade, é o propósito do que se deve fazer no problema social e detalhamento, seria os detalhes importantes para essa ação dar certo. (INEP, 2022). Todos esses tópicos são essenciais para a proposta de intervenção da redação do Enem.

4 METODOLOGIA

Dedicar-se à produção textual, visando a redação do Enem, é de grande importância nas aulas de língua portuguesa, não só com a finalidade dos alunos adquirirem conhecimento em relação a sua estrutura e função, mas, principalmente, aos estudantes que estão na última série do ensino médio, visto que grande parte deles desejam ingressar em uma instituição de nível superior. Não estamos falando de optar apenas por um único gênero na última série do ensino médio, porém de uma dedicação mais consistente, visando, especialmente, o interesse ao futuro dos estudantes.

Enfatizamos que o objetivo desse trabalho é investigar as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes do terceiro ano do ensino médio no tocante à produção do gênero redação do Enem, uma vez que pretendemos avaliar as redações dos estudantes de uma forma classificatória para que eles consigam refletir sobre a falha.

Neste capítulo, mostraremos a natureza e a abordagem empregada nesta pesquisa, bem como os métodos efetuados para a geração de dados baseados nos objetivos apresentados. Assim sendo, discutiremos os procedimentos metodológicos para análise de dados e a importância de trabalhar com a redação do Enem.

4.1 A respeito da natureza da pesquisa

Esta pesquisa é uma investigação situada no paradigma interpretativista, dado que, de acordo com Saccol (2009, p. 263): “a pesquisa interpretativista assume que o que se tem como resultado de uma investigação não são os fatos em si (uma realidade objetiva), mas a interpretação do pesquisador sobre as interpretações dos indivíduos que participam em um determinado fenômeno”.

É de natureza aplicada, dado que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), tem a finalidade de gerar conhecimentos para aplicação prática guiados à solução de obstáculos específicos. No que se refere à abordagem, é quantitativa e qualitativa, com predomínio do caráter qualitativo, visto que os dados serão interpretados a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos mobilizados, a fim de examinar o problema ou fenômeno. Segundo Saccol (2009, p. 254):

[...] tanto técnicas de natureza quantitativa quanto qualitativa podem ser utilizadas na medida em que ambas contribuam com o objetivo básico da pesquisa científica, seja qual for o paradigma: conhecer e compreender melhor o nosso mundo. Quanto mais o pesquisador puder questionar e compreender os seus pressupostos básicos – o paradigma no qual se encontra, a sua visão de mundo – mais ele tenderá a fazer escolhas e mesmo combinações coerentes de métodos e técnicas de coleta de dados, o que colabora com a qualidade dos projetos de pesquisa.

Quanto aos objetivos da investigação é de cunho explicativo, uma vez que, segundo Prodanov e Freitas (2013), esclarece os porquês e as causas das coisas, através do registro, da classificação, da análise e da interpretação dos fenômenos observados.

O procedimento utilizado nesta investigação acontece por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental que, de acordo com Gil (2002, p. 46):

“O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas, sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas.”

Desta forma, esta pesquisa acontece tendo por base dados já existentes, característica da pesquisa bibliográfica, por outro lado, os materiais são reelaborados de acordo com os objetos do trabalho, dessa maneira, representando a pesquisa como documental. (GIL, 2002).

4.2 A respeito da geração de dados

A geração de dados foi realizada nas duas últimas semanas do mês de outubro do ano de 2022, através de um concurso de redação promovido pelo projeto universidade em debate, o concurso de redação contou com a participação de duas escolas situadas no litoral norte da Paraíba, nas turmas de terceiro ano do ensino médio, as quais possuíam um total de 40 alunos.

É importante destacar que a temática desta pesquisa emergiu a partir das às experiências vivenciadas durante a atuação da pesquisadora como bolsista no Projeto de Extensão “UNIVERSIDADE EM DEBATE – práticas de leitura e de produção de textos com foco no Enem”, no período de julho de 2022 a dezembro de 2022. Dito isso, o projeto tinha como objetivo tecer reflexões sobre os impactos das práticas de leitura e de avaliação textual críticas com foco no ensino do gênero redação do Enem e refletir sobre os impactos do concurso de redação e do aulão enquanto práticas de leitura e de produção de textos com foco no Enem,

realizadas para/com estudantes que estão concluindo ou já concluíram a educação básica e que irão se submeter ao Exame Nacional do Ensino Médio.

As atividades feitas no projeto foram divididas em dois momentos: a capacitação dos graduandos e a realização de oficinas de Redação. Na primeira fase do projeto, a equipe era incentivada a estudar e debater os temas propostos. Nessa etapa, ocorreram discussões em encontros presenciais e virtuais, havendo complementação de conteúdo por meio do *Whatsapp* e *Google Classroom*. Nesses encontros existia, inclusive, práticas de avaliação de textos, as quais geravam discussão entre os discentes sobre seus pareceres avaliativos. No segundo momento, palestras de redação foram ofertadas aos alunos concluintes do Ensino Médio, tendo participação direta dos graduandos na ministração de aulas e na avaliação dos textos. Os graduandos aplicavam as redações antes das palestras, pois o grupo preferia conhecer a escrita dos estudantes antes da ministração. Apenas o coordenador do projeto e a bolsista ministravam as palestras, mas todos os participantes do programa aplicaram as redações, a correção dos textos ficou a cargo da bolsista, que contou com a ajuda do coordenador e de uma voluntária.

Dentre as atividades desenvolvidas estão: divulgação do projeto; publicação nas redes sociais e no site do projeto com conteúdo sobre a prova de redação do Enem; concurso de redação e ministração de palestra. Notamos que o projeto atingiu o público esperado, pelas redes sociais.

Sobre o concurso de redação, este foi aplicado em duas escolas estaduais, conseguindo atingir a média esperada. Isto posto, as atividades realizadas nesse projeto nos possibilitaram compreender acerca das dificuldades apresentadas pelos alunos do ensino médio, bem como utilizar esses obstáculos no âmbito da leitura e da produção de textos para intervir e dissipar alguns problemas diante dessas práticas.

Como dito, o primeiro momento foi a propaganda do concurso de redação, que aconteceu através das redes sociais do projeto e também pelo site “enem.lendoeargumentando.com.br”. Para essa divulgação, houve a criação de cartazes e vídeos que foram anunciados um pouco antes do dia da prova do concurso. O segundo momento foi a palestra que aconteceu em 1 escola pública situada no litoral norte da Paraíba, sendo o conteúdo sobre as competências da redação do Enem e algumas dicas que os alunos poderiam seguir. O terceiro momento foi a aplicação das redações com o tema da redação: “Caminhos para uma educação de qualidade no Brasil pós-pandemia” (ANEXO A).

O *corpus* deste estudo é constituído por uma atividade realizada pelos alunos, as produções textuais de redação do Enem, mais especificamente por uma lista (Figura 2), que contém 18 sugestões para melhorar o texto do aluno, criada com o intuito de fazer uma

avaliação mais classificatória. Dessas sugestões, apenas 7 irão compor a análise, porque as recorrências foram bastante frequentes. Serão examinadas quarenta (40) redações e os critérios escolhidos foram: coesão e coerência, tese, tópico frasal e proposta de intervenção.

4.3 A respeito da sistemática de avaliação das redações

Para a análise de dados usamos, primordialmente, a lista mencionada anteriormente. No primeiro momento, houve a aplicação das redações, os alunos tiveram 1 hora e 30 minutos para ler os textos motivadores, fazer o resumo da sua redação e reescrever a versão final do texto na folha de redação definitiva. Após essa aplicação, foi iniciado o período de correção que aconteceu nas primeiras semanas de novembro de 2022.

A lista que elaboramos foi utilizada da seguinte forma: toda vez que encontrávamos algum “erro” no texto do estudante colocávamos um número referente a alguma sugestão que estava na lista. Disponibilizamos a lista para os alunos, colocávamos ela atrás dos textos dos estudantes, para eles analisarem e entenderem a correção que foi feita, o objetivo era eles lerem aquelas sugestões e melhorarem cada vez mais. Segue o exemplo de uma redação avaliada:

Figura 1 - Redação avaliada pela pesquisadora

FOLHA DE REDAÇÃO DEFINITIVA	
1	Em pleno 2020 a pandemia veio se abaterando cada vez
2	mais pela Brasil e a mundo. Junto com ele veio o desemp
3	rego e os fechamentos das escolas. Pais, podemos
4	perceber que a desigualdade financeira brasileira veio
5	junto a desinformação educacional em relação aos es-
6	tudantes. (36)
7	A educação no Brasil de ano de 2020 a 2022 refo-
8	rciou uma queda insignificante, pois, muitos das estu-
9	dantes foram trabalhar para sustentar sua família. A-
10	país o pandemio tem desempregado milhares de pessoas
11	no decorrer do pandemio Brasil.
12	Contudo, podemos ressaltar que pais, as escolas serão
13	reabertas, muitos estudantes optaram por não irem
14	às escolas e outros a desistiram dos estudos por falta
15	de emprego, pois eles não estavam realizados em rela-
16	ção ao ensino educacional, pois perceberem que era mais
17	o outro opção eles irem trabalhar e construir
18	seus bens em vez de ficar o dia todo estudando.
19	Para melhorarmos a ensino educacional, podemos esta-
20	belecer propostas como: melhoria nas escolas e infra
21	estrutura, para que estudantes tirem dinheiro para os
22	meses para pagar suas contas para que não tenham que
23	trabalhar (34)

Fonte: Projeto Universidade em Debate – Edição 2022

A redação trazida como exemplo apresenta alguns desvios, muitos deles são encontrados em outras redações. Colocar o número, ao invés de dizer onde o aluno “errou”, deixa o estudante curioso e, mais um motivo para a criação e importância da lista de sugestões. Ressaltando mais uma vez a autora Serafini: “O método de correção classificatória respeita os princípios de uma boa correção. De fato, não é ambíguo [...] e permite o reagrupamento e catalogação dos erros”. (1998, p. 115).

Terminando de corrigir todos os textos e sugerindo a melhoria em cada redação, encontramos a necessidade de analisar os dados de uma forma quantitativa e comparativa, equiparando as sugestões e somando as respostas encontradas através dos textos avaliados.

4.4 Procedimento de análise das redações

O princípio desta investigação foi através do concurso de redação realizado dentro do Projeto Universidade em Debate, edição 2022, descrito anteriormente. De início, a pesquisadora se apresentou para os alunos, falando o seu nome, curso, instituição e explicando como aquelas redações seriam utilizadas em sua pesquisa. A graduanda entregou a proposta de redação (ANEXO A), o rascunho da redação (ANEXO B), a folha definitiva de redação (ANEXO C) e o termo de consentimento (ANEXO D). O tempo para que os alunos terminassem suas redações e passassem para a folha definitiva era de 1 hora e 30 minutos. Ao todo, 40 estudantes entregaram seus textos e os termos assinados.

Logo depois, iniciou a análise desses textos. No decorrer da avaliação das redações, foi notado que alguns desvios vistos nos textos eram frequentes, muitas vezes até iguais. A partir desta observação, a pesquisadora teve a ideia de criar a lista de sugestões. A seguir o modelo da lista:

Figura 2 - Lista de sugestões



Você está indo bem, continue crescendo!

Sugestões para tornar seu texto ainda melhor:

Redação – Nome do Aluno

- 1Aconselho estudar ortografia um pouco mais. Leia com mais frequência, irá ajudar bastante na sua escrita.
- 2Sugiro estudar mais pontuação, encontrei alguns problemas em seu texto.
- 3Estude mais conjunção, pois você está confundindo com outra classe gramatical.
- 4A ausência de conectivos é frequente na sua redação, tome cuidado ao escrever seus próximos textos.
- 5Pesquise sobre concordância gramatical. Notei a ausência dela na sua redação.
- 6Veja com mais atenção o uso da crase. Você não está usando ou esquecendo de usar a crase em seu texto.
- 7Melhore sua letra, pois algumas palavras são ilegíveis. Isso pode te prejudicar.
- 8Existe um problema na estrutura sintática do seu texto. É necessário um parágrafo para iniciar uma nova ideia. Tome mais cuidado na disposição.
- 9Não encontrei tópico frasal no seu texto. Reveja a estrutura da redação.
- 10Preste mais atenção na divisão dos parágrafos. Organize melhor as suas ideias.
- 11Informação sem fonte. Tudo o que for dito em seu texto precisa ser referenciado.
- 12A frase tema está incompleta. Preste mais atenção nesse tópico do texto.
- 13Sua proposta de intervenção está incompleta. Reveja a organização da redação.
- 14Você precisa ter um projeto de texto antes de iniciar sua redação, necessita planejar as ideias que serão apresentadas na sua redação.
- 15 O seu texto está confuso, apresenta problema de coerência. Planeje e alinhe as informações que você quer trazer para a sua redação.
- 16 Encontro uma tese em seu texto, mas aconselho melhorar esse tópico da sua redação, pois achei insuficiente.
- 17O seu texto não apresenta uma tese. Revise a estrutura da redação.
- 18Você fugiu do tema. Preste mais atenção na frase tema quando for iniciar seu texto.

Fonte: De autoria própria.

A imagem acima apresenta um rosto “feliz”, indicando que o aluno está no caminho certo. Conta com uma frase dizendo “Você está indo bem, continue crescendo!”. Também mostra o nome do aluno. A listagem conta com dezoito sugestões para melhorar a redação do estudante. O modelo apresentado foi criado após as redações serem corrigidas, como tinham muitos textos e o nosso objetivo era passar um *feedback* da melhor maneira possível, optamos por usar essa ferramenta. Através dos textos lidos e com o auxílio dessa lista, conseguimos perceber as principais dificuldades que os alunos tinham ao escrever a redação do Enem.

Depois de analisar cuidadosamente o *corpus*, foi decidido que sete (07) recomendações seriam examinadas neste trabalho, elas são: 3. Estude mais conjunção, pois você está confundindo com outra classe gramatical; 4. A ausência de conectivos é frequente na sua redação, tome cuidado ao escrever seus próximos textos; 9. Não encontrei tópico frasal no seu texto. Reveja a estrutura da redação; 13. Sua proposta de intervenção está incompleta. Reveja a organização da redação; 15. O seu texto está confuso, apresenta problema de coerência. Planeje e alinhe as informações que você quer trazer para a sua redação; 16. Encontro uma tese

em seu texto, mas aconselho melhorar esse tópico da sua redação, pois achei insuficiente; 17. O seu texto não apresenta uma tese. Revise a estrutura da redação.

A análise a seguir foi sistematizada a partir de gráficos e de exemplos de redações. Ao todo, serão apresentas 4 seções, a primeira irá tratar das propriedades de textualidade: coesão e coerência, a segunda da tese dos textos, a terceira dos tópicos frasais e a última da proposta de intervenção.

5 ANÁLISE

Neste capítulo apresentamos a análise das produções textuais, a fim de atender o seguinte objetivo de pesquisa: **investigar as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes do terceiro ano do ensino médio no tocante à produção do gênero redação do Enem**. Para isso, foi criada uma lista de sugestões com o intuito de auxiliar as correções dos textos de uma forma que a avaliação fosse, preferencialmente, classificatória (SERAFINI, 1998). Esse material conta com 18 sugestões para melhorar o texto do aluno com base nos principais parâmetros textuais exigidos nas práticas escolares e nos exames de larga escala, a exemplo do ENEM. Foi analisado um total de quarenta (40) redações, cujos trechos serão apresentados nas seções: coesão e coerência; tese; tópico frasal e proposta de intervenção.

A seguir, apresentamos nossa análise a partir de gráficos e exemplos de redações seguindo as observações do documento criado pela pesquisadora. Nesta investigação, analisamos sete (07) recomendações agrupadas em quatro (04) seções.

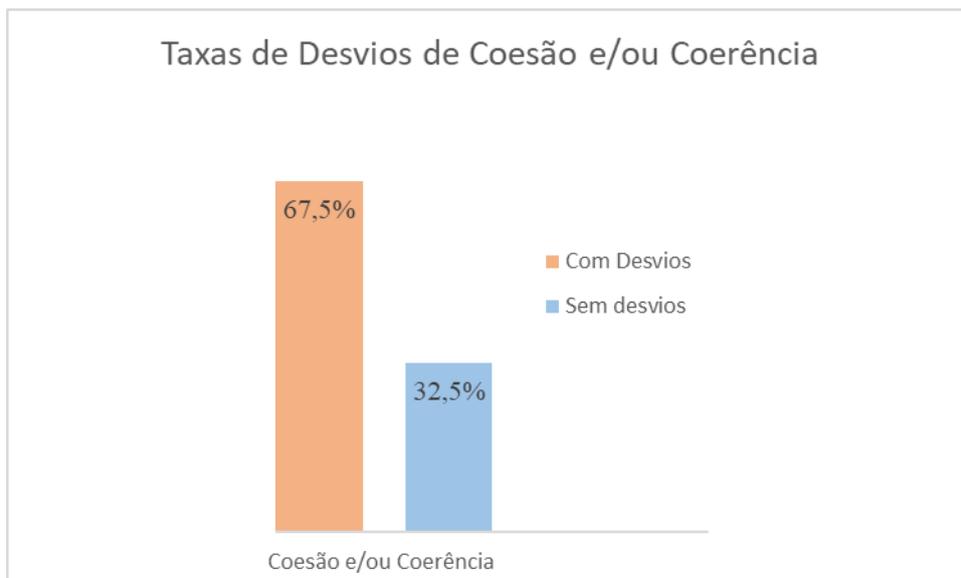
5.1 Sobre a coesão e a coerência textual

Primeiramente, tecemos considerações acerca das seguintes sugestões:

3. *Estude mais conjunção, pois você está confundindo com outra classe gramatical.*
4. *A ausência de conectivos é frequente na sua redação, tome cuidado ao escrever seus próximos textos.*
15. *O seu texto está confuso, apresenta problema de coerência. Planeje e alinhe as informações que você quer trazer para a sua redação.*

Diante do corpus analisado, obtivemos o seguinte quantitativo com relação às propriedades de textualidade: coesão e coerência.

Gráfico 1 - Taxas de desvios de coesão e/ou coerência



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Com base no gráfico, percebemos que os desvios são mais frequentes. Notamos que a ausência de conectivos é constante nas redações e que as classes gramaticais são confundidas, principalmente, a conjunção. Observamos que 27 textos apresentaram problemas com conectivos, sempre com a falta deles; já em outras redações havia equívocos quanto ao emprego do conector. Por fim, identificamos que 13 alunos não cometeram nenhum desvio de coesão e coerência. Consideramos muito positivo constatar, mesmo sabendo que são desvios frequentes nas produções dos estudantes de nível médio, que 32,5% dos alunos de escolas estaduais conseguem escrever sem cometer esses deslizes.

Abaixo, para melhor compreensão, recortes de textos com desvios de coesão e coerência dos (as) alunos (as) A e B.

Figura 3 - Primeiro parágrafo do desenvolvimento do/a aluno (a) A

12 Em primeira análise, tem-se a negligência governamental onde
 13 Estado se mostra alheio a situação, Segundo Nelson Mandela
 14 a educação é a arma mais poderosa que se pode usar pa
 15 ra mudar o mundo, porém o governo não demonstra o
 16 devido interesse, o que dificulta o caminho para o ensino
 17 de qualidade nos país.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Observamos no parágrafo acima apenas um desvio, mas esse deslize do (a) estudante A acionou as sugestões 3 e 4. Quando o (a) aluno (a) coloca o advérbio onde no lugar de uma conjunção, ele (a) comete algumas inadequações pois confunde a classe gramatical e desliza na

coesão. Como dito anteriormente por Antunes: “... as relações entre coesão e coerência são bastante estreitas e interdependentes. Quer dizer, não há uma coesão que exista por si mesma e para si mesma. A coesão é uma decorrência da própria *continuidade* exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da *unidade* que dá *coerência* ao texto”. (2005, p. 177). Desse modo, quando o (a) estudante comente um desvio ligado à coesão, muitas vezes, afeta a coerência textual.

Vejamos também o excerto seguinte, agora, com foco na coerência textual:

Figura 4 - Parágrafo do desenvolvimento do/a aluno (a) B

12	o problema trouxe um ano escolar depende do outro por
13	por um complemento do outro, muitos alunos não tem todas
14	habilidades de aprender e esses anos sem aulas presenciais fez muita
10	faixa falta. O governo federal deveria disponibilizar recursos para

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Notamos no trecho acima um desvio de coerência, logo o (a) estudante aciona a sugestão 15. Ele diz, “[...] um ano escolar depende de outro acesso um complementa do outro, muitos alunos não tem tanta dificuldade de aprender e esses anos sem aulas presenciais fez muita falta.”, o (a) discente alega que muitos alunos não têm tantas dificuldades em aprende, mas logo depois afirma que as aulas fazem falta, dessa forma dificultando o entendimento do leitor, pois se não existe tantas dificuldades em aprender, os anos sem aulas presencias não deveriam fazer falta. Portanto o (a) participante deixa o seu texto incoerente. De acordo com Antunes (2005, p.176): “[...] a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*”. Ela ainda afirma que o texto infere uma organização padronizada e definida. Sendo assim, uma redação precisa seguir um padrão para não ser incoerente.

Após observarmos como se deu a coesão e coerência nos textos feitos pelos participantes do concurso de redação. Iremos agora ver como eles se saíram ao apresentarem suas teses.

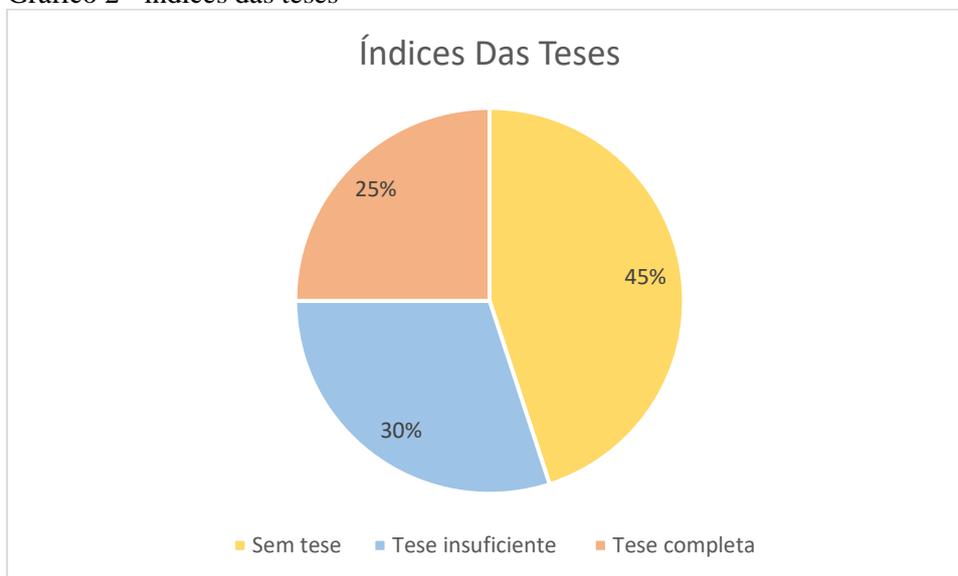
5.2 Onde está a tese?

De antemão, tecemos considerações a respeito das seguintes sugestões:

16. Encontro uma tese em seu texto, mas aconselho melhorar esse tópico da sua redação, pois achei insuficiente.
17. O seu texto não apresenta uma tese. Revise a estrutura da redação.

Perante o corpus examinado, coletamos o seguinte quantitativo com relação às teses apresentadas pelos participantes.

Gráfico 2 - índices das teses



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A partir do gráfico, notamos que 45% dos alunos não apresentaram uma tese, dado preocupante, já que o ponto de vista do escritor é algo crucial em um texto argumentativo. Observando agora a tese insuficiente, 12 alunos exibiram teses incompletas. Percebemos que esses estudantes confundiram o tema da redação com a tese, trazendo um ponto de vista inconsistente, por isso decidimos denominar como tese insuficiente porque eles ainda conseguiram desenvolver uma perspectiva. Por fim, vimos que 25% dos alunos apresentaram uma tese completa, mostraram suas opiniões de forma coerente. Os dados que trazemos são alarmantes, pois só 25% dos participantes conseguiram expor seus posicionamentos em uma redação argumentativa, todavia, esperávamos um resultado no qual a maioria dos alunos mostrassem suas opiniões.

Adiante, para melhor entendimento, alguns recortes de textos que apresentaram tese insuficiente, uma redação sem tese e uma tese completa.

Figura 5 - Introdução com tese insuficiente

1 A constituição de 1988 prevê que todos os cidadãos brasileiros
 2 tem qualquer distinção de cor, raça e classe social que tenham como
 3 direito básico uma educação de qualidade. Tendo como problemá-
 4 tica superar os efeitos negativos que a pandemia da covid-19
 5 causou na educação do Brasil, destacando também a desigualdade
 6 de ensino no país, apontando caminhos para uma educação de qua-
 7 lidade no Brasil pós-pandemia.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Notamos que essa introdução apresentou uma tese insuficiente. O (A) participante mistura a frase tema da redação com sua tese. Observemos o texto, o (a) estudante diz: “Tendo como problemática superar os efeitos negativos que a pandemia da covid-19 causou na educação do Brasil, destacando também a desigualdade ensino no país, apontando caminhos para uma educação de qualidade no Brasil pós-pandemia.” Como o tema da redação era “Caminhos para uma educação de qualidade no Brasil pós-pandemia”, percebemos que o (a) aluno (a) repete a temática, dessa forma deixa a sua tese insuficiente, pois com essa repetição torna o seu ponto de vista replicado.

Figura 6 - Introdução sem tese

1 Atualmente no Brasil tem ocorrendo
 2 uma grande mudança na área educacional
 3 pós-pandemia, infelizmente nem todos os
 4 estudantes tinham condições de assistir
 5 aulas onlines.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

De acordo com o INEP (2022, p. 16), tese é uma ideia a ser defendida no seu texto. Ela deve estar relacionada à temática e apoiada em argumentos ao longo da redação”. Observamos que nesse texto o (a) estudante não traz uma tese. É notório que a introdução só apresenta uma contextualização fraca e uma tentativa de expor o tema quando cita “educacional pós-pandemia”, mas em nenhum momento o leitor vê o posicionamento do (a) aluno (a) na redação. Como mencionamos anteriormente, esse problema é complexo, pois o que se espera na redação de um aluno no terceiro ano do ensino médio é ele saber se posicionar em um texto argumentativo.

Figura 7 - Introdução com tese completa

1 Segundo Oscar Wilde, a insatisfação é o primeiro
 2 passo para o progresso de um homem ou de uma
 3 nação, atrelado a isso pode-se dizer que para mudar
 4 uma realidade é preciso indentificar o problema. No
 5 Brasil, a educação apresenta diversos empecilhos,
 6 principalmente após a pandemia de covid 19, que difi-
 7 cultou ainda mais o aprendizado de qualidade para os
 8 estudantes, sendo a negligência governamental e a fal-
 9 ta de investimento alguns dos principais problemas que
 10 fazem com que a educação no país ainda não seja de qua-
 lidade.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Percebemos que o (a) estudante conseguiu fazer uma introdução completa. Ele (a) consegue apresentar a contextualização, o tema e a tese. Inicia o seu texto citando Oscar Wilde e comentando sobre insatisfação e mudança, assim contextualiza sua introdução. Depois apresenta a temática, mencionando a pandemia do covid-19 e o aprendizado de qualidade. Por fim, o (a) participante traz seu ponto de vista, “sendo a negligência governamental e a falta de investimento alguns dos principais problemas que fazem com que a educação no país ainda não seja de qualidade”. Em síntese, o (a) aluno (a) conseguiu trazer todos os aspectos da estrutura da introdução, deixando bem claro o seu posicionamento com relação ao tema.

Depois de repararmos como sucedeu as teses feitas pelos estudantes do terceiro ano do ensino médio. Avançaremos agora para ver como eles se saem quando o assunto é tópico frasal.

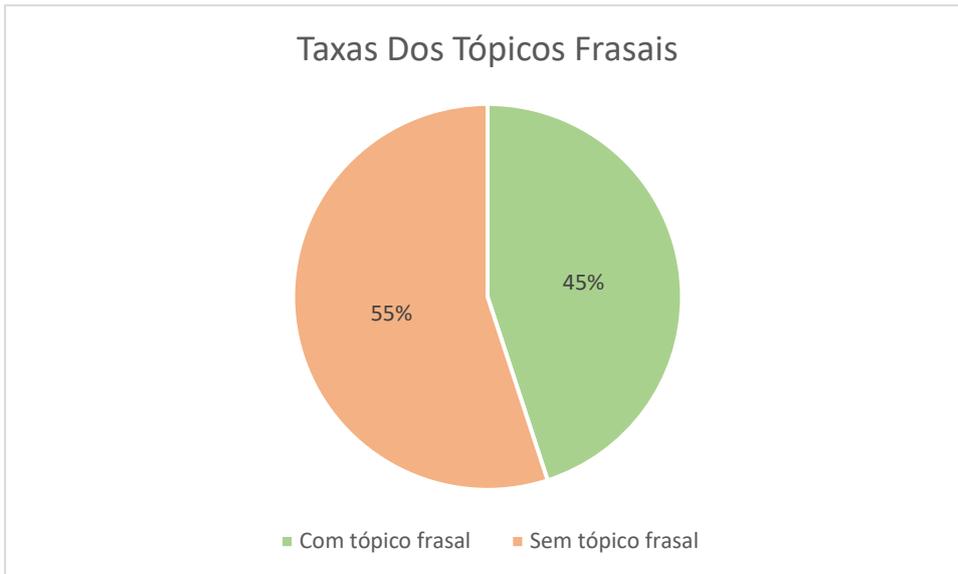
5.3 Em busca do tópico frasal

Para começar, tecemos considerações a partir da seguinte sugestão:

9. Não encontrei tópico frasal no seu texto. Reveja a estrutura da redação.

No corpus examinado, obtivemos o seguinte quantitativo a respeito dos tópicos frasais apresentados pelos estudantes.

Gráfico 3 - Taxas dos tópicos frasais



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Fundamentado neste gráfico, observamos que mais da metade dos estudantes não apresentaram tópico frasal em seus textos. Segundo Gonçalves (2019), para uma redação ser considerada bem escrita, ela precisa possuir um tópico frasal, pois ele sintetiza a ideia principal de um parágrafo. Dessa forma, quando o aluno não consegue trazer o tópico frasal, ele deixa de informar para o leitor o que será trazido em seu parágrafo. Notamos que 45% dos participantes conseguiram compor seus textos usando o tópico frasal, assim mostrando o domínio de síntese.

Posteriormente, para melhor compreensão, alguns recortes de textos que apresentaram tópico frasal e que não expuseram tópico frasal.

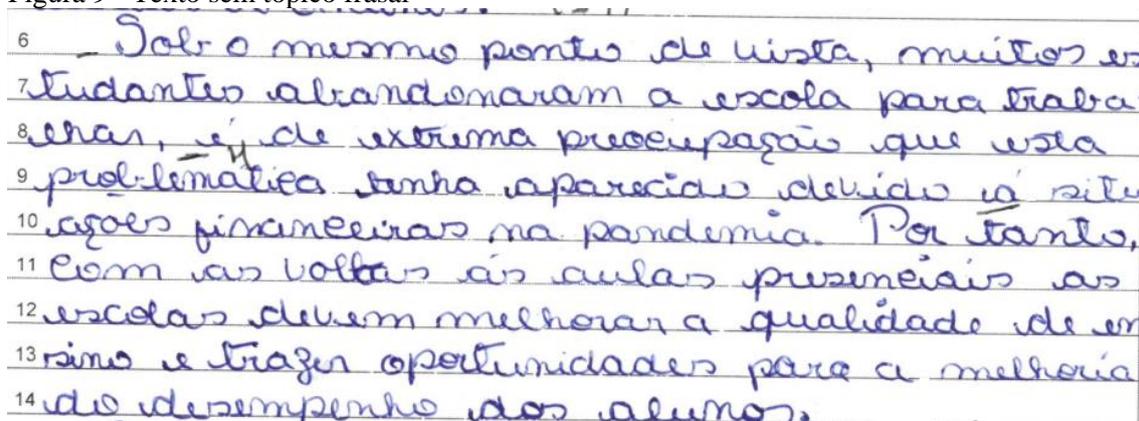
Figura 8 - Texto com tópico frasal

12 Em primeira análise, tem-se a negligência governamental onde
 13 Estado se mostra alheio a situação. Segundo Nelson Mandela,
 14 a educação é a arma mais poderosa que se pode usar pa-
 15 ra mudar o mundo, porém o governo não demonstra o
 16 devido interesse, o que dificulta o caminho para o ensino
 17 de qualidade nos país.
 18 Outrossim, destaca-se a falta de investimento nas estru-
 19 turas como também no corpo docente escolar, visto que no
 20º Artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos afir-
 21 ma que, todos os seres humanos nascem iguais em dig-
 22 nidade e direitos. Nesse sentido, é notável observar que
 23 o direito ao ensino de qualidade não é cumprido co-
 24 mo deveria.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Vemos que o (a) aluno (a) traz o tópico frasal nos dois parágrafos. No primeiro ele (a) diz, “Em primeira análise, tem-se a negligência governamental onde o Estado se mostra alheio a situação.”, no segundo expõe, “Outrossim, destaca-se a falta de investimento nas estruturas como também no corpo docente escolar”. Podemos ver, através do poder de síntese do (a) estudante, a ideia principal dos dois parágrafos, visto que ele (a) consegue passar uma prévia do tema sobre o qual o parágrafo vai tratar, direcionando o leitor no processo de construção de sentidos do texto.

Figura 9 - Texto sem tópico frasal



6 Sob o mesmo ponto de vista, muitos es
7 tudantes abandonaram a escola para traba
8 lhar, é de extrema preocupação que esta
9 problemática tenha aparecido devido a situ
10 ações financeiras na pandemia. Por tanto,
11 com as voltas às aulas presenciais as
12 escolas devem melhorar a qualidade de en
13 ensino e trazer oportunidades para a melhoria
14 do desempenho dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Notamos que o (a) estudante não consegue trazer o tópico frasal para o seu texto. Não sintetiza o parágrafo, deixando o leitor sem direcionamento. Ele (a) diz, “Sob o mesmo ponto de vista, muitos estudantes abandonaram a escola para trabalhar, é de extrema preocupação que essa problemática tenha aparecido devido a situações financeiras na pandemia.”, o (a) aluno não apresenta uma introdutória sobre o que vai ser falado no parágrafo, o leitor só descobre no final. Por isso a importância do tópico frasal, informar a ideia principal do parágrafo é essencial para a construção de uma redação.

Após vermos como sucedeu a temática tópico frasal. Seguimos agora para observar como os alunos vão se sair na proposta de intervenção.

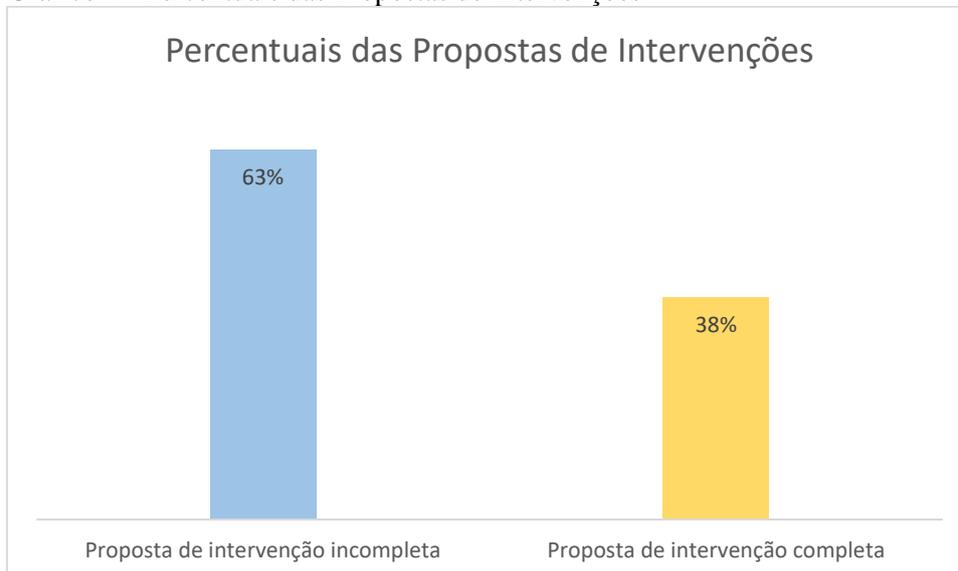
5.4 Há proposta de intervenção?

De antemão, tecemos considerações no tocante da seguinte sugestão:

13. Sua proposta de intervenção está incompleta. Reveja a organização a redação.

Diante do corpus examinado, coletamos o seguinte quantitativo com relação às propostas de intervenções trazidas pelos alunos.

Gráfico 4 - Percentuais das Propostas de Intervenções



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A partir deste gráfico, notamos que 63% dos estudantes trouxeram uma proposta de intervenção incompleta. De acordo com o INEP (2022), para uma proposta de intervenção ser completa ela precisa ter cinco elementos, que são: agente, ação, modo, finalidade e detalhamento. Se o participante não conseguir mostrar essas partes em sua conclusão, ele fez uma proposta incompleta. Já 38% dos alunos conseguiram apresentar uma proposta de intervenção completa, desse modo, trouxeram, em seus textos, todos os elementos exigidos pelo INEP.

Em seguida, para melhor entendimento, alguns recortes de textos que apresentaram proposta de intervenção completa e incompleta.

Figura 10 - Proposta de intervenção completa

20	Logo é preciso precisa atitudes que mudem essa proble-
21	mática no Brasil. Per isso o MEC, órgão responsável em to-
22	mar atitudes em prol da educação, deve implementar proje-
23	los extracurriculares que vise o preenchimento da lacuna edu-
24	cional ocasionada pela pandemia e auxiliem os alunos,
25	através de palestras e oficinas em escolas e faculdades.
26	Assim visando o direito básico a educação garantido à
27	todos, além de moldar o ser humano humana como
28	destacado pelo filósofo Immanuel Kente

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Observamos que o (a) aluno (a) consegue trazer uma proposta de intervenção completa em sua conclusão. Ele (a) diz, “Por isso o MEC, órgão (sic) responsável em tomar atitudes em prol da educação, deve implementar projetos extracurriculares que vise o preenchimento da lacuna educacional ocasionada pela pandemia e auxiliem os alunos, através de palestras e oficinas em escolas e faculdades.”, o (a) estudante traz o MEC como o agente e detalha sobre o órgão, em seguida apresenta a ação, o modo e a finalidade, assim trazendo todos os componentes que a proposta de intervenção impõe.

Figura 11 - Proposta de intervenção incompleta

17 Com isso, um bom caminho a ser seguido seria a presen-
 18 ça constante de um psicólogo ou alguém que trabalhe nessa
 19 área, nas escolas públicas, que são, na maioria das ve-
 20 zes, menos vistas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Notamos que o (a) estudante não conseguiu trazer uma proposta de intervenção completa em sua conclusão. Ele (a) expõe, “Com isso, um bom caminho a ser seguido seria a presença constante de um psicólogo ou alguém que trabalhe nessa área, nas escolas públicas, que são na maioria das vezes menos vistas.”, observamos que o (a) participante só traz um elemento exigindo, a ação, pois ele (a) só informa o que deve ser feito para solucionar o problema, mas não cita quem deve fazer e nem expõe os outros elementos exigidos, assim apresentando uma proposta de intervenção incompleta.

Todavia, é importante salientar que a proposta de intervenção é uma característica do gênero redação do ENEM, sendo pontuada enquanto uma competência no processo de avaliação deste exame de larga escala. Por isso, a importância de identificar as dificuldades e sugerir o aprimoramento desse elemento textual.

Concluimos, ao fim desta análise, que muitos estudantes sentiram dificuldades de produzir um texto dissertativo-argumentativo. Notamos que alguns deles não sabiam seguir a padronização do gênero redação do Enem. Dessa forma, grande parte dos alunos tiveram problemas com às propriedades de textualidade, não sabiam o que era uma tese, desconheciam o tópico frasal e faziam propostas de intervenções incompletas. Por fim, sabemos que o professor do último ano do ensino médio não tem o dever de ensinar um único gênero textual para os seus alunos, porém os desvios que vimos não estão ligados apenas à redação do Enem, mas os problemas que persistem têm a ver com a produção textual em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema levantado no início desta pesquisa foi: *quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes do terceiro ano do ensino médio no tocante à produção do gênero redação do Enem?* Obtemos a resposta desta questão através das avaliações das produções textuais feitas pelos alunos das escolas públicas estaduais.

Observamos que a produção textual na escola é uma dificuldade ainda atual. Desde o início do projeto que culminou nos dados desta pesquisa, observamos que, conforme íamos falando como seria o concurso de redação, muitos estudantes ficavam retraídos, afirmavam que não sabiam escrever e que não conheciam a padronização do gênero redação do Enem. Todavia, mesmo com essas frustrações, bastantes alunos participaram do concurso e demonstraram algum domínio do gênero em questão.

Quanto às análises das produções textuais, observou-se que mais da metade dos alunos sentem dificuldades quando o tema é coesão e coerência. Notou-se que alguns participantes não apresentaram a tese em seus textos, dessa forma, evidenciam não saber o que é uma tese. Percebeu-se que muitos alunos desconheciam o que era um tópico frasal e outros faziam propostas de intervenções incompletas, assim, deixando suas redações incompletas no que se refere a estruturação do gênero redação do Enem.

No tocante às análises das produções textuais, confirmou-se a hipótese levantada no início desta pesquisa, os participantes cometiam desvios simples como os de ortografia e pontuação, porém o que chamou mais nossa atenção foram as inadequações no que se refere à estrutura do texto, pois muitos estudantes não sabiam escrever conforme a padronização da redação do Enem. Logo percebemos que o gênero redação do ENEM carecia de mais estudo, visto que os alunos tinham problemas com o tipo dissertativo-argumentativo também, alguns não conheciam nem o gênero e nem o tipo textual.

Constatamos ainda que muitos discentes chegam no último ano da escola básica sem saber escrever uma dissertação. Estudantes que estão no último ano do ensino médio resistem quando o assunto é produção textual, alguns alegam não saber escrever, já outros colocam culpa no gênero textual. O que podemos afirmar é que os nossos participantes tinham potencial de fazer uma redação excelente, porém não tinham práticas de produção textual consolidadas suficientemente, um dos motivos deles terem tido tantas dificuldades ao dissertar.

Evidenciamos também os impactos desta pesquisa. O impacto maior é em relação à prática de produção textual que não vimos com frequência nas escolas. Acreditamos que os alunos do ensino básico precisam ler e escrever com mais periodicidade. O outro impacto é em

relação à falta de conhecimento sobre o gênero redação do Enem. Sabemos que não é obrigação da escola preparar o aluno para fazer uma redação nota 1000 no dia do Exame Nacional, mas é dever do professor auxiliar seus alunos para um futuro melhor, o ingresso em uma instituição superior pública é um dos caminhos para a melhoria da qualidade de vida desses estudantes.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa não terminou a discussão. Contudo, aprendemos muito ao logo desta investigação, conhecemos melhor a escrita do aluno concluinte do ensino básico e compreendemos as principais dificuldades deles em relação à produção textual. Desejamos que nossas considerações colaborem com o ensino do gênero redação do Enem nas aulas de língua portuguesa e auxiliem os futuros professores quanto à prática docente no ensino médio.

7 REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilar do. **Leitura e Produção textual para nativos e não nativos**. Rio de Janeiro: Dialogarts 2021, 1a ed.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, Clécio; MENONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163 – 180.

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v20, n.01, p.65-76, jan./jun. 2002.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 174 – 186.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979]. (p. 261 - 306).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 29 de abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Redação do ENEM 2022 cartilha do participante**. Brasília, 2022.

_____. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos **Parâmetros curriculares nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2002. Disponível em. Acesso em 08 de mar. de 2023.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio — Bases legais**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BUZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, Clécio; MENONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 139-162.

CEZAR, Jennifer Galvão; PAULA Orlando de. A PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CORREÇÃO DO PROFESSOR E REVISÃO DO TEXTO PELO ALUNO. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 102-115, abr./jun. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 44 – 46.

GONÇALVES, Jonas Rodrigo. **Metodologia Científica e Redação Acadêmica**. 8. ed. Brasília: JRG, 2019e.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 31 – 52.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 1. Ed. São Paulo: Parábola Editora, 2008. p. 154–155.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. Classificação das pesquisas. In: **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo-RS: Feevale, 2013, p. 49-72. Disponível em: < <http://www.feevale.br>>. Acesso em 25 de abr. 2023.

RAMOS, Elaine da Fonseca. **Produção Textual no Ensino Médio: um estudo na escola pública.** 2020. Dissertação (mestrado em letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2020.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 33-45.

SACCOL, A. Z. **Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em Administração.** v. 2, n. 2. Revista de Administração da UFSM, 2009. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/5104/um-retorno-ao-basico--compreendendo-os-paradigm--->>. Acesso em: 24 de abri. de 2023.

SERAFINI, Maria Tereza. **COMO ESCREVER TEXTOS.** 9. ed. São Paulo: Globo, 1998. p. 107-130.

SILVA, Fernando Moreno da. Gêneros textuais como ferramenta para o ensino da língua. **REVASF** Vol. 2 N° 1 dezembro de 2012 ISSN 2177-8183.

SILVA, Gabriela Belo da. **ENEM, a política linguística do escrito: representações dos docentes e efeito retroativo.** Tese (doutorado em letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

SILVA, Williany Miranda. **Ensinar a escrever: um dilema e muitas práticas.** In: Leia Escola, Campina Grande, PB, v. 10, n. 2, p. 241-266, 2011.

VAL, Maria da Graça Costa. **Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

VIEIRA, Martha Lourenço; VAL, Maria da Graça Costa. **Produção de Textos Escritos: construção de espaços de interlocução.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

ANEXO A – Instruções para a redação



Concurso de produção de textos
Gênero: Redação do Enem

Projeto de Extensão Universitária



Universidade em DEBATE

<https://www.enem.lendoeargumentando.com.br>

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

Especialistas participantes de audiência pública promovida pelo Senado apontaram alguns caminhos que poderão ajudar o país a superar os efeitos perversos da pandemia da covid-19 na educação do país. Na avaliação dos expositores, as deficiências acumuladas mostram não só a desigualdade no ensino do país, mas a necessidade de inclusão social e de revisão do formato adotado para aprendizagem.

Na avaliação da diretora-geral do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Cláudia Costin, antes de tudo é necessário ao poder público, às famílias e a todos envolvidos no processo educativo do país, desenvolver o "sentido de urgência" no resgate das aprendizagens perdidas. A pesquisadora também foi enfática ao defender que as escolas passem a funcionar em tempo integral e em turno único, a exemplo do que já é praticado em vários outros países.

Cláudia Costin lembra que a "cultura digital" já vinha sendo trabalhada por vários países antes mesmo da pandemia. "Nesse sentido, a pandemia serviu de acelerador aqui no Brasil e acabou entrando na base nacional docente. O ensino híbrido também trouxe algumas aprendizagens importantes, apesar de não ser perfeito ainda", disse.

A especialista em gestão escolar Shirley Ana Dutra corroborou com as avaliações feitas pela diretora da FGV, em especial no sentido de que a desigualdade social foi determinante para a forma como a pandemia afetou as pessoas, o que levou à necessidade de se "reinventar e descobrir novos caminhos" para a educação brasileira.

Adaptado de PEDUZZI, Pedro - *Repórter da Agência Brasil* – Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-11/especialistas-apontam-caminhos-para-recuperar-educacao-do-pais#>. Acessado em 09/10/2022.

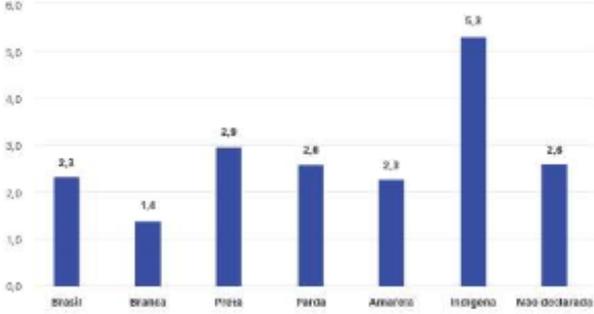
TEXTO II

"Em resposta às mudanças radicais que estão em curso na vida profissional, precisamos trilhar um caminho cuidadoso, que ofereça aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades para o acesso a novas formas de trabalho por meio do aprendizado da nova linguagem de trabalho. Mas, ao mesmo tempo, como professores, nosso papel não é simplesmente ser tecnocratas. Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis. Os alunos precisam desenvolver a capacidade de falar abertamente, de negociar e de se envolver criticamente com as condições de suas vidas profissionais." (GNL, 2021, p. 111)

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021, p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>.

TEXTO III

Gráfico 15. Taxas de abandono escolar, segundo cor/raça, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)



Cor/Raça	Taxa de abandono (%)
Brasil	2,3
Branca	1,8
Parda	2,9
Preta	2,8
Amarela	2,3
Indígena	5,3
Não declarados	2,8

Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

Dados disponíveis em: Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série. Unicef, janeiro de 2021, p.:27.

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 **"Caminhos para a promoção de uma educação de qualidade no Brasil pós pandemia"**, 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.

ANEXO B – Rascunho da redação

 <p>Concurso de produção de textos Gênero: Redação do Enem</p>	<p>Projeto de Extensão Universitária</p>  <p>Universidade em DEBATE</p> <p>https://www.enem.lendoeargumentando.com.br</p>
Transcreva a sua Redação para a Folha de Redação.	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO C – Folha de redação

 <p>Concurso de produção de textos Gênero: Redação do Enem</p>		<p>Projeto de Extensão Universitária</p>  <p>Universidade em DEBATE</p> <p>https://www.enem.lendoeargumentando.com.br</p>	
FOLHA DE REDAÇÃO			
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

ANEXO D – Termo de consentimento**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

– Prezado/a estudante:

A Coordenação do projeto de extensão Universidade em Debate: práticas de leitura e de produção de textos com foco no Enem convida você a participar de um concurso de redação com o tema "Caminhos para uma educação de qualidade no Brasil pós-pandemia". O texto a ser produzido deverá pertencer ao gênero Redação do Enem.

No que se refere à avaliação dos textos, estes serão avaliados por Comissão designada pela Coordenação do Projeto, dentre seus membros, que utilizarão a perspectiva de uma correção textual-interativa, visando orientar os estudantes para um possível momento de reescrita.

O objetivo da ação é disponibilizar, gratuitamente, conteúdo sobre redação do Enem para estudantes da educação básica que se submeterão ao Exame Nacional do Ensino Médio, além de propor atividades de leitura, de reflexão e de produção de texto que possam ser relevantes para esse público e para a formação de estudantes do Curso de Letras do CCAE/UFPB.

Solicitamos sua colaboração para participar deste simulado de redação do Enem, produzindo um texto e submetendo-o a um processo de avaliação formativa e somativa. Solicitamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados desta ação em eventos científicos, bem como publicá-los em mídia de divulgação científica com o objetivo de contribuir com a melhoria do ensino do gênero redação do Enem na educação brasileira, se for o caso.

Esclarecemos que sua participação na atividade é gratuita e voluntária. Garantimos total sigilo da identidade dos participantes desta ação. Caso resolva não autorizar a utilização de seu texto para fins de estudo, poderá fazê-lo a qualquer momento, antes de sua utilização, sem sofrer nenhum dano.

Destacamos, contudo, que essa utilização de seu texto para fins de estudo sobre o gênero redação do Enem não oferece riscos previsíveis para a saúde e ainda contribuirá para o aperfeiçoamento de um procedimento ensino.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido e dou o meu consentimento para a publicação dos resultados de estudo.

Assinatura do participante