



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

ANA ROXELLY BARBOSA RAMOS TEIXEIRA

**A PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO
ENSINO MÉDIO: uma experiência (trans)formativa na Residência
Pedagógica em Letras - Língua Portuguesa**

João Pessoa
2024

ANA ROXELLY BARBOSA RAMOS TEIXEIRA

**A PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO
ENSINO MÉDIO: uma experiência (trans)formativa na Residência
Pedagógica em Letras - Língua Portuguesa**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à banca examinadora,
como requisito para a obtenção do
título de graduada em Letras -
Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof. Dra. Mônica
Mano Trindade Ferraz.

João Pessoa
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

T266p Teixeira, Ana Roxelly Barbosa Ramos.

A produção de texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio: uma experiência (trans)formativa na Residência Pedagógica em Letras - Língua Portuguesa / Ana Roxelly Barbosa Ramos Teixeira. - João Pessoa, 2024.

63 f. : il.

Orientador: Mônica Mano Trindade Ferraz.
TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

1. Redação. 2. ENEM(Exame nacional de ensino médio). 3. Argumentação. 4. Gêneros Textuais. I. Ferraz, Mônica Mano Trindade. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 801

ANA ROXELLY BARBOSA RAMOS TEIXEIRA

**A PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO
ENSINO MÉDIO: uma experiência (trans)formativa na Residência
Pedagógica em Letras - Língua Portuguesa**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito
para a obtenção do título de graduada em Letras - Língua
Portuguesa.

Aprovado em 26 de Abril de 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz
Universidade Federal da Paraíba
Orientadora

Prof. Dr. Pedro Farias Francelino
Universidade Federal da Paraíba
Avaliador interno

Prof^ª. Dra. Ana Cecylia de Assis Xavier e Sá
Avaliador externo

João Pessoa
2024

RESUMO

A produção textual de diferentes gêneros textuais é uma das habilidades mais desenvolvidas no ensino de língua portuguesa ao longo do Ensino Básico. O aluno, nesse sentido, precisa finalizar o Ensino Médio possuindo destrezas linguísticas suficientes para dominar o uso dos mais diversos gêneros textuais que fazem parte do cotidiano social. Sabemos, no entanto, que muitos textos produzidos por alunos nesse grau de escolaridade apresentam, ainda, grandes fragilidades em relação ao que é preconizado pelos documentos oficiais em cada fase do desenvolvimento escolar. Dessa forma, este trabalho buscou avaliar o desempenho e a evolução da escrita de três alunas da Oficina de Leitura e Escrita desenvolvida a partir do Programa Residência Pedagógica, com os estudantes terceira série do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB)-Cabedelo. A análise, centrada na construção da argumentação do gênero redação do Enem, levou em consideração os Manuais de correção da redação para as Competências III e IV e os pressupostos teóricos da Linguística Textual (KOCH, ELIAS 2016; MARCUSCHI, 2018) e das abordagens das Teorias da Argumentação. Com base nos resultados, qualificamos como proveitosa a execução da Oficina, pela contribuição que trouxe a qualidade dos textos dos alunos, dentro do enfoque avaliativo do Enem, e a imersão do graduando na prática docente. Com efeito, defendemos que a competência da produção textual se desenvolve de maneira processual, e a Oficina, por meio do ensino da argumentação, pode aprimorar habilidade no público-alvo.

Palavras-chave: Redação; Enem; Argumentação; Gêneros Textuais.

ABSTRACT

Text production of different textual genres is one of the most developed skills in teaching Portuguese throughout Basic Education. The student, in this sense, needs to finish high school with sufficient linguistic skills to master the use of the most diverse textual genres that are part of everyday social life. We know, however, that many texts produced by students at this level of education still have major weaknesses in relation to what is recommended by official documents at each stage of school development. Thus, this work sought to evaluate the performance and evolution of writing of three students from the Reading and Writing Workshop developed from the Pedagogical Residency Program, with third-year students of the Integrated Technical Course in the Environment, at the Federal Institute of Paraíba (IFPB) - Cabedelo. The analysis, centered on the construction of the argumentation of the Enem essay genre, took into account the Writing Correction Manuals for Competencies III and IV and the theoretical assumptions of Textual Linguistics (KOCH, ELIAS 2016; MARCUSCHI, 2018) and approaches to Argumentation Theory. Based on the results, we qualify the execution of the Workshop as fruitful, due to the contribution it made to the quality of the students' texts, within the Enem assessment approach, and the immersion of the undergraduate in teaching practice. In effect, we argue that the competence of textual production develops in a procedural way, and the Workshop, through teaching argumentation, can improve skills in the target audience.

Keywords: *Writing; ENEM; Argumentation; Textual genres.*

LISTA DE FIGURAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1: Os seis níveis de desempenho na Competência III..... | 25 |
| Figura 2: Os seis níveis de desempenho na Competência IV..... | 26 |
| Figura 3: Grade Específica de avaliação efetiva da Competência III..... | 33 |
| Figura 4: Grade Específica de avaliação efetiva da Competência IV..... | 33 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Quadro 1: Trecho 1, Texto 1, Aluna A..... | 35 |
| Quadro 2: Trecho 2, Texto 1, Aluna A..... | 36 |
| Quadro 3: Trecho 3, Texto 1, Aluna B..... | 37 |
| Quadro 4: Trecho 4, Texto 1, Aluna B..... | 38 |
| Quadro 5: Trecho 5, Texto 1, Aluna C..... | 39 |
| Quadro 6: Trecho 6, Texto 1, Aluna C..... | 40 |
| Quadro 7: Trecho 7, Texto 2, Aluna A..... | 41 |
| Quadro 8: Trecho 8, Texto 2, Aluna A..... | 42 |
| Quadro 9: Trecho 9, Texto 2, Aluna B..... | 43 |
| Quadro 10: Trecho 10, Texto 2, Aluna B..... | 44 |
| Quadro 11: Trecho 11, Texto 2, Aluna C..... | 45 |
| Quadro 12: Trecho 12, Texto 2, Aluna C..... | 46 |
| Quadro 13: Regências escolares referentes ao primeiro módulo..... | 53 |
| Quadro 14: Oficinas de leitura e produção textual..... | 54 |

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 10 |
| 1. VIVENDO A EXPERIÊNCIA DOCENTE: O CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA..... | 12 |
| 2. SELECIONANDO AS BASES TEÓRICAS: AS TEORIAS DA ARGUMENTAÇÃO E A LINGUÍSTICA DE TEXTO COMO SUPORTE PARA A PRÁTICA COM A PRODUÇÃO ESCRITA..... | 18 |
| 3. PREPARANDO A PRODUÇÃO: RELATOS E EXPLICAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA OFICINA..... | 28 |
| 4. PRODUZINDO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: ANÁLISE DE RESULTADOS..... | 35 |
| 4.1. SOBRE “OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DO BRASIL”..... | 35 |
| 4.2. SOBRE “A PERSISTÊNCIA DAS DIFERENÇAS SALARIAIS ENTRE HOMENS E MULHERES NO MERCADO DE TRABALHO”..... | 41 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 49 |
| REFERÊNCIAS..... | 51 |
| APÊNDICES..... | 53 |
| ANEXOS..... | 56 |
| ANEXO 1: EMENTA DO COMPONENTE CURRICULAR..... | 56 |
| ANEXO 2: TEMA 1, ALUNA A..... | 59 |
| ANEXO 3: TEMA 1, ALUNA B..... | 60 |
| ANEXO 4: TEMA 1, ALUNA C..... | 61 |
| ANEXO 5: TEMA 2, ALUNA A..... | 62 |
| ANEXO 6: TEMA 2, ALUNA B..... | 63 |
| ANEXO 7: TEMA 2, ALUNA C..... | 64 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O aprendizado da produção textual de diferentes gêneros discursivos é uma das habilidades mais desenvolvidas no ensino de língua portuguesa ao longo do Ensino Básico, já que, levando em conta a tão debatida concepção da competência comunicativa da língua, o aluno precisa finalizar o Ensino Médio possuindo destrezas linguísticas suficientes para dominar o uso dos mais diversos gêneros textuais escritos ou orais que fazem parte do cotidiano social.

Sobre a centralidade do estudo de textos, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) afirmam que a contextualização da língua e das demais linguagens em textos de uso e ocorrência efetiva no dia-a-dia certamente constitui-se no ponto de partida para que as informações do mundo adquiram significado. Nesse contexto, relacionados a conceitos estruturantes da área de linguagens, essas informações adquirem função no levantamento de problemas e na construção de soluções que podem extrapolar aquelas previstas na gramática normativa de cada uma das linguagens.

Sabemos, no entanto, que muitos textos produzidos por alunos nesse grau de escolaridade apresentam, ainda, grandes fragilidades em relação ao que é preconizado pelos documentos oficiais em cada fase do desenvolvimento estudantil, em decorrência de uma formação deficitária que os coloca em condição de desigualdade social. É possível confirmar a partir de análises de redações produzidas tanto no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, quanto nos vestibulares e nas salas de aula.

Por essa razão, e diante dos desafios postos pelo ensino da produção escrita, nas séries em que a ênfase nas exigências do Enem se torna mais premente, a urgência de ensinar os alunos a escrever o gênero redação do Enem se mostra, hoje, objetivo pedagógico prioritário.

Dessa forma, considerando a relevância de debates sobre práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da experiência docente, este trabalho, em forma de pesquisa, busca mostrar uma experiência, recorte de minha atuação como residente no Programa Residência Pedagógica (PRP), terceira edição (2022-2024), núcleo Letras-Língua Portuguesa. De modo mais preciso, nosso objetivo geral é avaliar o desempenho e a progressão da escrita de três alunas participantes da Oficina de Leitura e Escrita, desenvolvida a partir do PRP, com os(as) estudantes do último ano (terceira série do Ensino Médio) do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) - Cabedelo. Para isso, como objetivos específicos, pretendemos investigar o impacto da realização da Oficina com o

público-alvo e analisar a pertinência do Programa de Residência Pedagógica (PRP) enquanto espaço reservado à formação inicial docente.

A partir das decisões já mencionadas, a estruturação deste trabalho iniciará um itinerário pela exposição da caracterização da escola-campo e a descrição das atividades desempenhadas no decorrer de um ano de vigência do PRP. Seguimos fazendo uma breve fundamentação teórica necessária para o desenvolvimento das análises das redações, com base nos conceitos de texto, gênero e tipo textual, além de abordagens associadas à argumentação. Depois, traçamos o percurso metodológico desta pesquisa, descrevendo a natureza, o público-alvo e as abordagens utilizadas na Oficina, até chegar à definição do corpus analítico. Além disso, apresentamos, ao longo da análise, trechos das redações produzidas por discentes da escola-campo, cujos resultados contribuirão para a composição de um quadro crítico-reflexivo acerca da produtividade da oficina ministrada; da pertinência da Residência Pedagógica (RP) enquanto espaço reservado à formação docente; além da contribuição da oficina para melhoria da escrita dos alunos no que concerne ao gênero dissertativo-argumentativo. Por último, apresentamos nossas considerações finais e as referências utilizadas para a elaboração desta pesquisa.

1. VIVENDO A EXPERIÊNCIA DOCENTE: O CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) focada na formação inicial e no aperfeiçoamento dos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, por meio da execução de projetos que promovem a união entre a teoria vista na academia e a prática vivenciada na escola de Educação Básica (EB). Tal ação tem duração de dezoito meses e é estabelecida mediante parceria colaborativa entre coordenação geral do programa, coordenação de núcleos (docentes da graduação), professores preceptores (educadores das Instituições de Ensino Básico) e residentes pedagógicos (graduandos).

Embora a abordagem deste trabalho não seja exatamente focada na formação inicial de professores, não podemos perder de vista que esse é um processo contínuo e permanente, para conseguir atender às exigências e demandas que chegam das e/ou às escolas, com entraves de diferentes naturezas e incubências cada vez mais complexas. Assim, é preciso também nos comprometermos com a menção do papel social e político do professor na implementação das propostas pedagógicas e curriculares advindas das reformas educacionais de novas políticas de formação de professores, no Brasil, e os enquadramentos dessas políticas no Programa de Residência Pedagógica.

Nesse sentido, o processo formativo de professores deve se preocupar com as esferas de conhecimentos, as investigações e as propostas teóricas e práticas de aprendizagem que lhes permitam intervir adequadamente no desenvolvimento do ensino e da escola e na qualidade da educação. Para isso, é necessário o domínio adequado da ciência e técnica pedagógica, e o desenvolvimento da subjetividade da profissão docente.

Dessa forma, dentre os objetivos presentes na Portaria regulamentadora do Programa de Residência Pedagógica e de Iniciação à Docência (PIBID), destacamos: I) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; e IV) fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores; com intenção de, com base nesses itens, orientar nossa discussão acerca das atividades pedagógicas que queremos descrever e avaliar neste trabalho.

Assim, a partir do final de 2022, o núcleo de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus I*, do qual faço parte, constituiu um grupo de 15 alunos, duas professoras coordenadoras e três preceptores, a fim de que fosse possível

desenvolver mais uma edição da PRP na instituição. Para a concretização deste trabalho, realizei as atividades pedagógicas no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), *Campus Cabedelo*, onde, acompanhada por um preceptor¹, ministrei aulas de Língua Portuguesa em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio (EM).

O IFPB, nesse sentido, constituiu nosso espaço de participação ativa, na vivência do conhecimento da rotina, do funcionamento e da cultura organizacional da escola; no acompanhamento dos planejamentos pedagógicos; na observação semiestruturada das aulas ministradas pelo/a preceptor/a; e até nas regências, que incluem a elaboração e aplicação de planos de aula para atividades e oficinas realizadas na escola.

A escola-campo onde atuamos está situada no Bairro de Jardim Cambinha, Município de Cabedelo, e oferece os Cursos Técnicos de Recursos Pesqueiros (modalidades subsequente, integrado e PROEJA), Meio Ambiente (modalidades subsequente e integrado), Química (modalidade subsequente), Multimídia (modalidade integrado) e Panificação (modalidade PROEJA), bem como os Cursos Superiores de Tecnologia em Design Gráfico e de Licenciatura em Ciências Biológicas, para alunos de nível Fundamental (Integrado) e Médio (Subsequente). Essa mesma unidade também é Polo de Educação a Distância (EAD), o qual oferta vagas para os Cursos Técnicos de Segurança no Trabalho e de Secretaria Escolar (modalidade subsequente). Os alunos em questão enfrentam um Processo Seletivo para Cursos Técnicos (PSCT), por meio do qual submetem seu Histórico Escolar ou nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aos critérios de classificação e eliminação da instituição.

De forma parecida, o regime de colaboração entre o Governo Federal (por meio da CAPES), as Instituições de Ensino Superior (IES) e a mencionada escola-campo se estabelece, nesse contexto, a partir do lançamento do Edital nº 24/2022. Tal chamada pública determinou as propostas de atuação do programa e os critérios de seleção das IES, escolas de ensino básico, preceptores e residentes.

As atividades do Programa, assim como os estágios supervisionados curriculares dos cursos de licenciatura, são organizadas em três grupos: a ambientação e acompanhamento de aulas ministradas pelo preceptor, a preparação e orientação da equipe de trabalho e a regência escolar. Tais divisões, no entanto, servem mais para a sistematização das atividades, visto que podem acontecer de forma intercalada e/ou simultânea.

Antes de tudo, não só o acompanhamento das aulas de Língua Portuguesa, mas também a ambientação na escola-campo, é importante para a aproximação com os sujeitos

¹ André Guedes, professor de Língua Portuguesa das turmas do curso Médio Integrado em Meio Ambiente. Preceptor responsável pela supervisão e orientação das atividades desenvolvidas na escola-campo.

envolvidos; para o conhecimento da realidade escolar; e, também, para a elaboração de diagnóstico dessa realidade, como possibilidade de traçar o plano de ação para a prática docente. Por esse motivo, além de participação significativa na Semana Pedagógica da instituição, foram necessárias algumas visitas de ambientação e observação das atividades da instituição e do preceptor em sala de aula.

A Semana Pedagógica é uma ação planejada e executada pela Coordenação Pedagógica e de apoio ao estudante do Campus Cabedelo (COPAE-CB) e a Diretoria de Desenvolvimento de Ensino (DDE-CB), que tem o intuito de promover a discussão de regulamentos didáticos da instituição; a apresentação de experiências exitosas nas atividades dos cursos técnicos e superiores e, sobretudo, acolher e orientar os novos alunos sobre assistência estudantil, projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no *Campus*, organização dos estudos e utilização do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). É importante também destacar que é por meio desse evento que os professores e residentes tomam conhecimento da existência de necessidades mais específicas pelos alunos, podendo, assim, haver um planejamento mais inclusivo e adequado das nossas atividades pedagógicas.

Na primeira reunião, o professor-preceptor dividiu os residentes em três grupos, cada um ficando responsável por acompanhar as atividades escolares de uma turma específica. As observações e ministrações de aula referenciadas neste trabalho aconteceram durante os três últimos horários das manhãs de segunda-feira (das 9h30 às 12h30). Contudo, por causa da previsão de carga horária mínima obrigatória por módulo - 135 horas, divididas em 85 horas para formação, ambientação, estudos, reuniões e observações do licenciando na escola-campo; 10 horas de planejamento e 40 horas de regência escolar, de acordo com o Edital da CAPES 06/2018 - e da demanda e rotina referente ao professor e aos alunos, muitas atividades, principalmente as de regência, precisaram ser feitas no contraturno. Por isso, todas as oficinas pedagógicas e aulas foram desenvolvidos (presencial ou remotamente) entre 13h e 17h, respeitando a disponibilidade de dias da residente, dos alunos e das salas da instituição.

Em seguida, o professor também apresentou a ementa dos três componentes curriculares e livros didáticos disponíveis para nossa utilização e orientou a leitura e o estudo de obras que julgou interessantes para o desempenho das atividades - dentre elas *Letramento literário: teoria e prática* (2006)², do escritor Rildo Cosson. Nesse sentido, ainda que esse período de observação continue acontecendo durante todos os módulos do Programa (são, ao todo, três), essa primeira etapa é, também, importante para a promoção de uma melhor articulação entre os alunos, os professores-preceptores, os demais funcionários da escola-campo e os professores coordenadores do subprojeto/núcleo de ensino.

² COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

A preparação e orientação da equipe aconteceu desde o primeiro contato entre coordenadoras, residentes e preceptor e segue até a conclusão das últimas ações associadas ao Programa. Nesse sentido, essa fase está relacionada à formação, imersão e estudo, que diz respeito à participação em encontros formativos promovidos pela coordenação do subprojeto de Letras-Português; ao estudo, pesquisa e leitura das bases teóricas relacionadas ao exercício da profissão docente; ao planejamento de aulas e/ou materiais; à elaboração de resumos de leituras e apresentações de seminários; bem como à observação de aulas e o auxílio ao professor preceptor na atividade docente. Assim, os momentos de discussão, preparação e orientação de toda a equipe, embora tenham se concentrado bastante nos primeiros meses do primeiro módulo, nos acompanham por toda a vivência do Programa. Isso porque acreditamos que a partir de um olhar atento seja possível aproximar a futura prática docente às reais necessidades da turma.

As duas coordenadoras do núcleo de Língua Portuguesa, por meio de encontros quinzenais, além de construírem com os residentes um espaço de partilha de vivências e de orientações sobre a atuação no Programa, também organizaram de cinco a seis encontros-oficinas, com abordagens que suprissem nossa demanda teórico-metodológica. Nesse percurso, nós, residentes, participamos de atividades que nos deram suporte principalmente na preparação do aluno de ensino médio para o ENEM.

No mês de março tivemos nossa primeira oficina de formação que explorou a leitura, análise e avaliação/correção de textos escritos por alunos do ensino médio. Com base em quatro redações, pudemos investigar a adequação à norma culta, o nível de abordagem do tema e os problemas relacionados à coesão e coerência textual. Ao fim, pensamos juntos em um modelo pedagógico com critérios para uma grade de correção voltada para o aluno.

A segunda oficina temática, que aconteceu no mês de Julho, trabalhou a leitura e análise de três planos de aula elaborados por professores de língua portuguesa do ensino básico. Além disso, esse encontro também funcionou como um momento de troca de sugestões e experiências sobre planejamento de aulas.

Os terceiro e quarto encontros pedagógicos, que aconteceram em outubro, referiram-se ao ensino de oralidade em sala de aula. A partir da leitura de um texto sobre o assunto central, da escritora Irandé Antunes³, e de um questionamento inicial, nós pudemos relatar nossas vivências enquanto ex-estudantes do ensino básico, em torno do tema. Em seguida, houve a leitura em voz alta do poema “Ai se sêsse”, do poeta Zé da Luz, por 3 residentes, para que, logo depois, fosse possível uma análise coletiva das performances e eleição da melhor leitura.

³ ANTUNES, IRANDÉ. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. *In*: ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

A leitura do texto e a análise das performances leitoras dos colegas incitou a manifestação de sugestões de trabalho em sala com o eixo da oralidade. Ao final do primeiro encontro, foi proposta, como atividade para ser feita em casa, a elaboração de um plano de aula que abordasse pelo menos um gênero oral. No segundo dia, em finalização, cada um dos três grupos apresentou sua proposta de aula e discutiu sobre as fragilidades e potencialidades dos planos de aula construídos coletivamente.

Em novembro, participamos de mais dois encontros para discutir os reflexos dos estudos da Linguística Textual nas escolas. Dessa vez, utilizamos como leitura motivadora do debate um texto de Luiz Carlos Travaglia de título “A contribuição das teorias do texto para o ensino”⁴.

Aliado a isso, houve também um encontro de boas-vindas e uma oficina de orientação sobre a confecção de dois importantes documentos para o Programa: o Plano de atividades e a Ficha de acompanhamento mensal, ministrado por representantes da coordenação geral do PRP e da CAPES.

Todas essas atividades de acompanhamento de aulas e preparação da equipe foram de grande contribuição para o planejamento e a ministração de aulas, visto que a regência escolar - talvez, a etapa mais complicada de todo o processo - representa a nossa efetiva atuação docente em sala de aula. Então, a escolha da abordagem teórica, dos recursos e materiais a serem utilizados e da metodologia escolhida a ser empregada impactam diretamente no resultado da prática.

Nesse sentido, considerando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ e as indicações de assuntos presentes na ementa da disciplina (Anexo 1), por meio do estudo centrado em textos literários e/ou não literários, as regências, ocorridas nesse percurso de um ano, priorizaram a correlação entre os três eixos de conteúdo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio: Leitura, Produção de textos e Gramática. Por isso, na primeira metade do ano, (primeiro módulo do Programa) as aulas ministradas levaram em consideração tanto a abordagem dos períodos literários pré-modernos e modernos, quanto os conteúdos referentes à linguística textual, ainda que o último assunto tenha sido abordado de forma muito mais introdutória.

Por outro lado, do final da primeira metade do ano em diante (segundo módulo), devido à proximidade da data da prova do ENEM e à grande dificuldade e demanda dos alunos em relação ao eixo referente à produção textual, os encontros acabaram assumindo

⁴ GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; TRAVAGLIA, Luiz Carlos et alii. A contribuição da(s) teoria(s) do texto para ensino. In BENTES, Anna Christina e LEITE, Marli Quadros (org.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

mais características semelhantes às de um curso de incentivo à produção de textos, com ênfase na preparação para o exame, por meio de práticas sequenciadas e semanais.

Assim, de todas as atividades desenvolvidas (Quadro 13 e 14 em Apêndice), focaremos, no momento de análise, nossa atenção nas oficinas de leitura e produção de textos, realizadas no decurso do segundo módulo de execução do Programa, visto que foi esse o semestre de maior concentração de atividades coerentes ao recorte realizado para este trabalho.

Dando sequência, apresentamos alguns breves conceitos das teorias da argumentação e da Linguística Textual, apontados aqui como pressupostos básicos ao trabalho realizado na oficina citada e também como aporte teórico à posterior análise de nossos dados.

2. SELECIONANDO AS BASES TEÓRICAS: AS TEORIAS DA ARGUMENTAÇÃO E A LINGUÍSTICA DE TEXTO COMO SUPORTE PARA A PRÁTICA COM A PRODUÇÃO ESCRITA

Antes de nos atermos à execução e análise dos resultados da Oficina, cabe, primeiro, trazer uma breve reflexão teórica, situando os conceitos assumidos para o embasamento de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, considerando a ideia de que o estudante é, sobretudo, um sujeito sociointerativo cercado de produções textuais durante todo o seu período de escolarização e que, portanto, a todo tempo lê, analisa e produz textos, é importante destacar quais as noções dessa entidade significativa que identificamos como texto e o seu comportamento em certos contextos comunicativos específicos em questão.

A perspectiva dialógica da linguagem, fundamentada nos trabalhos de Mikhail Bakhtin⁶, no século XX, destaca a interação como elemento central na construção de significados linguísticos e deixa para trás a ideia da língua como sistema autônomo. Nesse panorama, os documentos educacionais brasileiros que norteiam as práticas pedagógicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), influenciados por essa mesma perspectiva, focalizam no texto o trabalho com Língua no Ensino Médio. Segundo tal documento, “o ensino e a aprendizagem de uma língua não podem abrir mão dos textos, pois estes, ao revelarem usos da língua e levarem a reflexões, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas” (BRASIL, 2002).

Ao relacionar essa perspectiva com a concepção atual de texto, podemos considerar as contribuições de três teóricos contemporâneos que também enfatizam a dimensão social e interativa da linguagem.

De acordo com Costa Val (1991), um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa, sendo também constituído de uma unidade semântica e unidade formal, material.

Marcuschi (2008), remontando perspectivas defendidas por vários linguistas, entende que o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua, que vai além da simples concatenação de frases, visto que possui coerência e coesão internas que o tornam

⁶ Mikhail Bakhtin enfatiza a interação como elemento central na construção de significados linguísticos em várias de suas obras, mas uma das mais relevantes nesse sentido é *Estética da Criação Verbal* (1979). Nessa obra, Bakhtin discute a natureza dialógica da linguagem, argumentando que os enunciados linguísticos são moldados por um contexto de interação social constante. Portanto, é uma referência fundamental para entender a perspectiva dialógica de Bakhtin sobre a linguagem.

significativo e capaz de assumir diversas formas e modalidades, como textos escritos, orais, visuais, multimodais, entre outros. Além disso, em sua obra, o autor ressalta que os textos são uma construção complexa que vai além das suas características superficiais, envolvendo elementos como contexto, intenção comunicativa, estruturação textual e interação entre os participantes do discurso, refratando as práticas discursivas e os propósitos comunicativos dos indivíduos envolvidos na interação.

Koch e Elias (2016) afirmam que o texto é uma entidade multifacetada, fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção de sujeitos e de conhecimentos de natureza diversa, que rege o uso da linguagem oral ou escrita, podendo anunciar, informar, sugerir, pedir, ordenar, desabafar, argumentar etc.. Por isso, um texto não é apenas uma junção de operações linguísticas, mas também cognitivas, sociais e interacionais que, para a sua produção e compreensão, exige também conhecimentos de mundo, da cultura e de formas de interagir em sociedade.

Nessa perspectiva, os estudos bakhtinianos sobre os gêneros discursivos contribuem também para uma compreensão mais ampla do texto como uma manifestação concreta da interação dialógica. Sobre o assunto, Marcuschi (2008) explica que os gêneros textuais podem ser compreendidos como ações sócio-comunicativas orientadas para interlocutores reais ou imaginários que se efetivam por meio de textos materializados em situações sócio-históricas específicas. Com essa definição, ele enfatiza que esses formatos são utilizados para cumprir determinados propósitos comunicativos em contextos específicos. São, portanto, construções sociais que englobam uma variedade de tipos de textos, a exemplo das cartas, artigos de opinião, receitas, resenhas e outros, cada um com suas características próprias em termos de estrutura, linguagem e função comunicativa.

É importante, ainda, diferenciar tipo e gênero textual porque esses conceitos, embora inter-relacionados, referem-se a aspectos diferentes da análise e classificação dos textos e podem causar grande confusão. Além do que, neste trabalho, atentamos para a qualidade de 'gênero' que possui a redação, mesmo o termo 'tipo' sendo amplamente utilizado na proposta de escrita da prova.

Nesse sentido, Marcuschi (2003) explica que tipo textual é um termo utilizado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em contrapartida, gênero textual é uma expressão usada para referir-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Considerando tais

pontos, os tipos textuais abrangem seis categorias, a saber: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção, enquanto os gêneros textuais são inúmeros.

Ressaltamos também que Travaglia (2007) entende que as categorias de texto podem ser de três naturezas distintas chamadas de “tipelementos” - tipo, gênero e espécie. O autor considera tipo textual aquilo que pode ser identificado e caracterizado por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução, segundo:

- A) a perspectiva do produtor do texto em relação ao objeto do dizer quanto ao fazer/ acontecer ou conhecer/saber e quanto à inserção ou não destes no tempo e/ou no espaço, que estabelece os tipos que normalmente têm sido nomeados de descrição, dissertação, injunção e narração. [...];
 - B) a perspectiva do produtor do texto dada pela imagem que o mesmo faz do receptor como alguém que concorda ou não com o que ele diz. Aqui aparecem o discurso da transformação, quando o produtor vê o receptor como alguém que não concorda com ele, o que cria os textos argumentativos “stricto sensu” que mobilizam explicitamente argumentos e recursos lingüísticos apropriados ao convencimento/persuasão do interlocutor e o discurso da cumplicidade em que o produtor vê o receptor como alguém que concorda com ele. Neste caso temos o texto que não é argumentativo “stricto sensu”;
 - C) a perspectiva em que o produtor do texto faz uma antecipação no dizer (texto preditivo) ou não faz antecipação (texto não-preditivo);
 - D) a perspectiva dada pela atitude comunicativa de comprometimento ou não do produtor do texto, o que resulta nos textos do mundo comentado (comprometimento) ou do mundo narrado (não comprometimento).
- (TRAVAGLIA, 2007)

Já os gêneros textuais se caracterizam por exercer uma função sócio-comunicativa específica, nem sempre fácil de explicitar, visto que são compostos pelos tipos e pelas espécies e eventualmente por outros gêneros.

Nesse contexto, o mesmo autor ainda acrescenta que os tipos e as espécies compõem os gêneros e não existem enquanto textos isolados, mas sempre realizados em um gênero. Assim, o conhecimento das relações possíveis entre as diferentes categorias de texto e tipelementos é fundamental, principalmente, na caracterização dos gêneros, para não se considerar como características de um gênero o que são características dos tipos e espécies que o compõem e que aparecem em outros gêneros compostos pelos mesmos tipos e espécies.

Ainda lançando mão da discussão sobre tipos textuais, precisamos também admitir como ponto de partida a dimensão argumentativa da linguagem e, assim, podermos acessar alguns conceitos sobre os estudos da argumentação.

Para Perelman e Tyteca (2002), a natureza argumentativa da linguagem está relacionada à capacidade de um texto de apresentar argumentos, evidências e raciocínios lógicos para convencer o leitor sobre uma determinada posição ou ponto de vista. Todavia, ao traçarmos um breve percurso sobre os estudos da argumentação, percebemos que existe uma longa história que remonta à Grécia Antiga e se desenvolve ao longo dos séculos.

No passado, os processos argumentativos foram primeiro estudados por filósofos que se comprometeram com um estudo da argumentação ligada a uma perspectiva persuasiva. De acordo com Cortez (2015), Aristóteles foi o responsável por sistematizar o estudo da Retórica Clássica, desenvolvidos com base em teorias sobre persuasão e argumentação. Tal ciência trata da organização de um discurso em que, por meio racional ou afetivo, um orador produz provas argumentativas para persuadir uma dada plateia.

Embora o pensamento lógico de Aristóteles tenha continuado a influenciar o pensamento ocidental por centenas de anos, no século XX, a argumentação ganhou destaque nos estudos linguísticos e filosóficos, o que modificou algumas das concepções clássicas e destacou a noção de auditório como um dos aspectos mais importantes da argumentação, ainda que os conceitos da Nova Retórica⁷ não coincidam com os primeiros. Nesse sentido, as questões que envolvem a argumentação foram sendo reconstruídas e desenvolveram novas perspectivas considerando diferentes princípios, criando o Tratado da Argumentação da Língua⁸.

Situando este trabalho na discussão promovida pelos estudos retóricos da argumentação, fica evidente, portanto, que, nas condições de produção de textos argumentativos escolares, o orador é o próprio aluno/candidato, cujo ponto de vista e cujos argumentos sobre um tema se deseja conhecer e avaliar. Ele se dirige a um auditório restrito a um professor/corretor em sala de aula ou uma banca (no caso do ENEM); e a finalidade da escrita é principalmente avaliativa e classificatória.

O avanço dos estudos sobre o texto e o discurso, nesse sentido, desenvolveu uma noção de argumentação textualmente e discursivamente delineada, o que levou Adam (2008), com base na heterogeneidade composicional dos textos, a propor a sequência argumentativa como uma unidade discursivo-textual. Sobre esse assunto, é imprescindível destacar o que:

No que diz respeito especificamente à sequência argumentativa, convém ressaltar que ela não deve ser confundida com argumentação discursiva, isto é, com as intenções do locutor de influenciar seu interlocutor, modificando seu posicionamento, seu comportamento, suas crenças. A sequência argumentativa, pelo contrário, diz respeito a uma forma de composição textual específica, caracterizada por uma estrutura de organização pautada na relação “dado-conclusão”, que visa ancorar ou refutar uma tese. [...] **a sequência argumentativa é um tipo de estrutura que apresenta determinadas particularidades prototípicas que a diferenciam das outras. Ao apresentá-la, Adam (2008) ressalta dois movimentos: justificar/refutar uma tese.** (ADAM, 2008 apud PINHEIRO; CORTEZ, 2017)

⁷ A Nova Retórica é representada, em sua maior parte, por Perelman e Tyteca com *O Tratado da Argumentação - Nova Retórica* (2005), e, também por *Os usos do argumento* (2006), de Toulmin.

⁸ No percurso dos estudos sobre a argumentação, a abordagem linguística – representada pelas várias fases da Teoria da Argumentação na Língua foram desenvolvidas principalmente com base nos trabalhos de Anscombe e Ducrot em *L'argumentation dans la langue* (1983).

Embora não seja o nosso objetivo, neste trabalho, apresentar uma discussão minuciosa sobre o percurso dos estudos da argumentação - abordagens Retórica, Linguística e Textual - resolvemos retomá-las, de forma geral, para mostrar que esse é um fenômeno complexo e de natureza linguística, textual e discursiva, visto que as diferentes abordagens teóricas requisitam diferentes conceitos de argumentação e diferentes métodos de análise.

Na contemporaneidade, os estudos sobre argumentação continuam a ser uma área de grande interesse em diversas áreas do conhecimento, incluindo a Linguística Textual. Segundo Pinheiro e Cortez (2017), esses estudos se desenvolveram no Brasil a partir do trabalho de Koch (2011)⁹, que considera a argumentação como parte integrante da língua. Para ela, encontra-se a argumentação até em textos que se pretendem neutros, mas não o são, pois mesmo o discurso que se pretende neutro, contém também ideologia.

Conforme afirmam Pinheiro e Cortez (2017), principalmente na prova de redação do ENEM, a dimensão argumentativa da linguagem assume grande destaque em função da natureza do texto eleito para avaliar as habilidades de escrita dos candidatos. Em vista disso, entendemos que a avaliação da capacidade de desenvolver um texto no que diz respeito à argumentação deve compreender uma série de habilidades específicas que recobrem diferentes aspectos desse fenômeno.

Ainda para este trabalho, é relevante destacar sobre as tipologias a possibilidade de cruzamento¹⁰, a fim de construir um novo tipo ou gênero textual que sua designação dependa do grau de dominância de suas sequências tem sobre outras. É nessa esfera de possibilidades que a redação do Enem emerge da fusão dos tipos dissertativo e argumentativo com um status de um gênero textual discursivo¹¹, visto que se constitui a partir de determinadas práticas sociais, organiza-se numa forma e num estilo que atende à exigência institucional e às determinações estruturais postuladas por Bakhtin e seus seguidores: o tema (conteúdo temático), a estrutura (plano composicional) e o estilo (forma particular de escrita).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma avaliação realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil, criado em 1998 com o objetivo de apresentar um

⁹ KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

¹⁰ Para Travaglia (2007), os tipos e as espécies compõem os gêneros, que podem se cruzar (várias tipologias distintas realizadas no mesmo texto), conjugar (vários tipos de uma mesma tipologia constituindo um texto, com relações hierárquicas entre si ou simplesmente lado a lado) ou intercambiar (a interação é preferencialmente realizável por uma dada categoria de texto que é própria desse modo de interação, mas se dá por meio de uma outra categoria).

¹¹ Dois trabalhos embasaram a caracterização do gênero redação do ENEM: a tese de doutorado intitulada *Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM* (2016), de Flávia Cristina de Oliveira e a monografia de Sabrina Romano da Silva de nome *A redação do Enem: histórico, caracterização e análise* (2020).

diagnóstico do ensino médio brasileiro e, assim, contribuir para a melhoria da educação nesse nível de escolaridade.

Passadas mais de duas décadas desde a sua implementação, resguardadas as alterações no projeto inaugural, o Enem, por sua grande projeção nacional, vem conseguindo galgar progressivo reconhecimento social e adesão cada vez maior de candidatos. Esse crescimento se deve, em grande parte, à adoção dessa avaliação como principal via de acesso ao ensino superior. Nesse sentido, o principal incentivo para que os concluintes e egressos do ensino médio façam o ENEM é a possibilidade concreta de ingressar no ensino superior, pois, a nota obtida no exame pode significar tanto uma bolsa integral ou parcial em instituições particulares, quanto ajudar na conquista de uma vaga em algumas das mais prestigiadas instituições públicas de ensino superior do país, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

O exame, como um todo, é constituído por cinco divisões - uma redação e quatro provas objetivas que somam 180 questões distribuídas entre as quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias - e aplicado em dois domingos consecutivos.

Quanto a prova de redação do ENEM, segundo orientações presentes em A cartilha do participante, espera-se do aluno a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política e proposta de intervenção social para o problema desenvolvido que respeite os direitos humanos. Nessa redação, o aluno deve defender um ponto de vista¹² a respeito do tema proposto, apoiado em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Para tanto, a matriz de referência¹³ do ENEM foi construída para avaliar o desempenho do participante como produtor de um texto no qual ele demonstra a capacidade de reflexão sobre o tema proposto. Essa reflexão se dá pela interpretação dos textos motivadores que compõem a proposta, associada a sua leitura de mundo.

Carvalho (2005) sublinha a importância dessas características no exame: a redação do ENEM, assim como a parte objetiva da prova, é uma avaliação de competências. Para tanto,

¹² Em versões anteriores da Cartilha do Participante, o INEP adotava o termo “tese” para referir a esse mesmo conceito de ponto de vista. Ambas expressões são utilizadas como sinônimos nos documentos, embora alguns autores da Linguística Textual discordem de tal equiparação. Nesse sentido, para este trabalho, preferimos acompanhar o posicionamento do órgão que organiza o exame.

¹³ “Matriz de referência”, segundo informações presentes no site do Inep, é um termo de uso específico para avaliações de larga escala, a fim de apontar as habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização.

a matriz de competências é devidamente adaptada, a fim de avaliar o desempenho do participante como produtor de um texto no qual ele demonstre capacidade de reflexão sobre o tema proposto. [...] O modo como é elaborada a proposta, envolvendo diferentes textos que tratam de temas atuais, em diferentes linguagens e sob uma ótica também diversa, resulta em uma prova que avalia conhecimentos de diferentes áreas

A fim de já preparar o cenário analítico do *corpus*, apresentaremos a constituição da Matriz de Referência da Redação do Enem, destacando, principalmente, as competências III e IV, de acordo com o recorte desta pesquisa.

Os critérios de avaliação do desempenho do candidato baseiam-se nas cinco competências - dentre as quais focaremos na terceira e quarta - expressas na matriz de referência do ENEM traduzidas para a situação específica de produção de texto. Cada competência varia entre zero (0) e duzentos (200) em seis níveis que somados totalizam, no mínimo, zero (0) e, no máximo, mil (1000) pontos. Assim, de acordo com a Cartilha do Participante, os dois professores avaliarão o desempenho do estudante de acordo com as competências descritas a seguir.

Na Competência I avalia-se se o participante domina a modalidade escrita formal da língua portuguesa, o que inclui o conhecimento das convenções da escrita, dentre as quais se encontram as regras de ortografia e de acentuação gráfica regidas pelo atual Acordo Ortográfico. Nesse sentido, o domínio da modalidade escrita formal será observado na adequação do seu texto em relação tanto às regras gramaticais quanto à construção sintática.

Na segunda Competência, o texto é avaliado em relação à compreensão da proposta de redação, composta por um tema específico a ser desenvolvido na forma de texto dissertativo-argumentativo — ou seja, a proposta exige que o participante escreva um texto dissertativo-argumentativo, que é um texto em que se demonstra, por meio de argumentação, a assertividade de uma ideia ou de um ponto de vista.

A Competência III trata de avaliar a inteligibilidade do texto dos participantes, ou seja, a coerência e plausibilidade das ideias apresentadas, que estão diretamente alicerçadas na elaboração de um projeto de texto¹⁴. De acordo com Adam (2005) apud Lebler e Lanes (2021), um texto está constituído de partes sucessivas, espécies de subtópicos no interior de um texto. Para reconhecer um texto como um todo, é preciso perceber um plano de texto, com suas partes e/ou um agenciamento de sequências.

¹⁴ Projeto de texto, segundo defende os documentos do Inep, é o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto. A definição é de Abaurre (2012)

Nesse sentido, esse terceiro aspecto avaliado relaciona-se à forma como o candidato, em seu texto, seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido sobre a temática proposta pelo exame. As quatro habilidades mencionadas compõem um processo mental sem uma ordem ou hierarquia específica, por isso elas podem ser mobilizadas simultaneamente.

Dessa maneira, os seis níveis de desempenho utilizados para avaliar a Competência III são descritos na Figura 1:

Figura 1: Os seis níveis de desempenho na Competência III

| | |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 200 pontos | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista. |
| 160 pontos | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista. |
| 120 pontos | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista. |
| 80 pontos | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista. |
| 40 pontos | Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista. |
| 0 ponto | Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista. |

Fonte: Cartilha do Participante (2023)

Na Competência IV o aluno deve demonstrar conhecimento sobre os mecanismos linguísticos necessários para um adequado encadeamento textual, considerando os recursos coesivos¹⁵, em especial os operadores argumentativos, que garantem a conexão de ideias tanto entre os parágrafos quanto dentro deles.

É nesta competência que se avalia se o candidato sabe conectar as ideias do texto por meio dos mecanismos coesivos, como coesão lexical (uso de sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração etc.); coesão gramatical (uso de conectivos, tempos verbais, pontuação, sequência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares, intersentenciais, interparágrafos etc.). Ela diz respeito à organização textual, ou seja, à estruturação lógica e formal entre as partes da redação, que são avaliadas com base nos níveis a seguir, na Figura 2:

¹⁵ Entende-se por recursos coesivos os termos responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto dissertativo-argumentativo, a exemplo das relações de igualdade (assim como, outrossim...), de adversidade (entretanto, porém...), de causa/consequência (por isso, assim...), de conclusão (enfim, portanto...) etc. desempenhadas por preposições, conjunções, advérbios, locuções adverbiais e até pronomes.

Figura 2: Os seis níveis de desempenho na Competência IV

| | |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 200 pontos | Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. |
| 160 pontos | Articula as partes do texto, com poucas inadequações, e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. |
| 120 pontos | Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos. |
| 80 pontos | Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos. |
| 40 pontos | Articula as partes do texto de forma precária. |
| 0 ponto | Não articula as informações. |

Fonte: Cartilha do Participante (2023)

Na última Competência, o texto é avaliado em relação à apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado. Esse plano, além de estar diretamente associado à temática e ao problema discutido, precisa respeitar os Direitos Humanos¹⁶, elencando cinco importantes elementos: 1) o que é possível ser feito para resolver o problema, 2) quem vai executar a ação reparadora, 3) como essa solução vai ser viabilizada, 4) qual efeito ela pode alcançar e 5) que outra informação pode ser acrescentada para detalhar a propositura. O candidato é pontuado pela quantidade de elementos contemplados na composição do seu parágrafo de conclusão.

Entre os manuais disponibilizados pelo INEP encontra-se também o referente às situações que levam à nota zero, em reforço e em detalhamento ao que é estabelecido na Cartilha do participante, sendo elas: texto em branco, texto insuficiente; formas elementares de anulação abrangendo as situações de prova assinada, desenhos, números, sinais gráficos, anulação proposital, recusa explícita de escrever a redação, texto ilegível e texto predominantemente em língua estrangeira; situações de cópia; fuga ao tema; não atendimento ao tipo textual; parte desconectada – impropério/ofensas, zombaria, identificação do participante no corpo do texto, reflexão do participante sobre a prova ou sobre seu próprio desempenho no exame, recado ou bilhete desconectados do projeto de texto do participante e da situação comunicativa do exame, oração ou mensagem religiosa, mensagem política, trecho/texto sobre outro assunto, e mensagem ou frase desconectada do corpo do texto e da proposta temática. O material traz ainda

¹⁶ A nível de avaliação no quesito Direitos Humanos, são considerados os princípios pautados no artigo 3º da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, a saber: 1) dignidade humana, 2) igualdade de direitos, 3) reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, 4) laicidade do Estado, 5) democracia na educação, 6) transversalidade, vivência e globalidade e 7) sustentabilidade socioambiental.

informações sobre como avaliar o título da redação, embora esse item não seja obrigatório (BRASIL, 2023)

É preciso, por último, reafirmar a necessidade de enfoque nas Competências III e IV, pois ambas consideram a construção da argumentação ao longo do texto. Isso porque, como já mencionado, na Competência III, avalia-se a capacidade de o participante selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista e, na Competência IV, avalia-se as marcas linguísticas coesivas, que tanto ajudam o produtor a constituir o sentido, quanto guiam o leitor a chegar à compreensão do texto.

3. PREPARANDO A PRODUÇÃO: RELATOS E EXPLICAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA OFICINA

O ensino de redação nas escolas sempre esteve presente na educação básica, sendo essa prática utilizada para a escrita de diversos gêneros e tipos textuais. Entretanto, desde o início da utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o ingresso em instituições de ensino superior, uma nova função foi dada à redação.

É certo que é no terceiro ano do Ensino Médio que todas as produções são gradualmente moldadas para alcançar a aprovação desejada no ENEM e em outros vestibulares. Por causa disso, as escolas tiveram que repensar e reforçar o ensino dessa matéria e descobrir novas metodologias para que seus alunos conseguissem a sonhada aprovação. Para buscar novas formas de ensino, as escolas normalmente partem da Cartilha do Participante, produzida pelo próprio MEC, que orienta os participantes sobre conteúdo e a estrutura de seus textos dissertativos-argumentativos, como a introdução (com tema e tese), o desenvolvimento (com argumentos) e a conclusão (com uma proposta de intervenção), determinando também o que é avaliado no texto com base nas suas cinco competências.

Embora seja um período tão importante, em que vários conteúdos interdisciplinares precisam ser aprendidos de maneira sistemática, os educandos ainda se deparam com a difícil missão de realizar tais produções e conseguir mostrar aspectos individuais dentro da escrita.

No decurso da Oficina de Leitura e Produção de Textos em questão - que, em sua maioria, aconteceram no intervalo entre Junho e Outubro de 2023 - foram realizados, com a turma do terceiro ano do Ensino Médio Integrado em Meio Ambiente, ao todo, seis encontros (ver Quadro 2 em anexo) presenciais e remotos com duração de três horas, com o intuito de promover um melhor desempenho na prova de redação do ENEM.

Nesse período, apesar do planejamento e esforço para que fossem abordados todos os conteúdos necessários à aprimoração da competência da escrita de textos para o ENEM, alguns fatores diminuíram pela metade a quantidade de encontros e dificultaram a periodicidade e progressão ideal da oficina, a exemplo do grande número de visitas técnicas remanejadas para os dias do encontros, além de feriados, eventos diversos da instituição, paralisações de servidores e, lógico, problemas de saúde enfrentados pelo grupo como um todo. Por esse motivo, baseando-se na demanda apresentada tanto pelo professor-preceptor quanto pelos estudantes interessados na ação, foi preciso priorizar o tratamento da argumentação na produção do gênero textual dissertativo-argumentativo do supramencionado Exame.

É importante destacar que, além da Oficina de leitura e produção textual (de caráter complementar), foram ministradas aulas convencionais no período da manhã, nas quais também eram abordadas características estruturais e linguísticas que norteiam o tipo dissertativo-argumentativo, assim como organizados debates semanais sobre temas socioculturais divergentes, tal como preconizam as diretrizes do Enem. Como consequência disso, os alunos escreveram textos semanalmente sobre diversas temáticas, os quais eram constantemente corrigidos. Nesse caso, as correções objetivavam acompanhar o desempenho dos alunos durante as aulas e promover o aperfeiçoamento de suas competências escritoras.

Para além dos momentos em sala de aula, os estudantes também puderam ter acesso a feedbacks individuais sobre seus textos via *Whatsapp*. Tal prática, de certa forma, incentivou a reescrita das produções que não recebiam nota máxima e a comparação da evolução do novo texto em relação ao anterior. Entretanto, apesar do incentivo à reescrita ao longo de toda a atividade, infelizmente, não houve adesão desta prática pelo público específico da Oficina¹⁷, que contava sempre com a presença de até 10 alunas.

Apesar desse leque extenso de conteúdos, como forma de facilitar a construção e análise dos dados desta pesquisa, optou-se, neste trabalho, pelo recorte do relato da prática pedagógica referente ao ensino das competências e habilidades exigidas nas competências III e IV da redação do Enem, bem como a análise da evolução qualitativa de três discentes nestas competências ao longo da oficina.

Dessa forma, do ponto de vista da abordagem metodológica, com base em trechos de duas produções textuais distintas de cada uma das três alunas com participação mais assídua durante as etapas descritas nesta seção, construímos o nosso *corpus* analítico investigativo. Os textos foram fielmente digitados e anexados ao fim deste trabalho.

Nosso intuito, nesse sentido, foi avaliar a evolução qualitativa dos textos de três estudantes produzidos ao longo da segunda metade do ano de 2023, à luz das competências III e IV do gênero dissertativo-argumentativo.

Nesse sentido, a ação pedagógica em perspectiva foi estruturada com base nas orientações, exemplos e sugestões de atividades presentes na obra *Escrever e Argumentar* (2016), das professoras Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias, que exemplifica e didatiza importantes estratégias argumentativas para o momento desafiador da escrita escolar. Além disso, levamos em consideração as exigências presentes nos documentos oficiais criados e disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

¹⁷ O público da oficina contou com número oscilante de cinco a dez alunos entre dezessete e dezenove anos com necessidade ou desejo de melhorar sua escrita. A participação, embora incentivada pelo professor-preceptor, não era obrigatória.

Teixeira (INEP): a Cartilha do Participante 2023 e os Manuais de correção da redação do ENEM.

Assim sendo, depois de serem feitas algumas adaptações às condições reais do público participante, o primeiro e o segundo encontros (ambos remotos) objetivaram promover uma maior aproximação dos estudantes a textos predominantemente argumentativos, a fim de que aqueles pudessem identificá-los e reconhecê-los com mais segurança por meio de suas características mais comuns. Para isso, na primeira parte, foi necessário conhecer alguns conceitos de texto, tipologia e gênero textual e argumentação, além de estabelecer por votação a primeira temática a ser trabalhada: “Os impactos da pandemia na Educação do Brasil”.

Na segunda semana, os alunos tiveram contato com textos do gênero argumentativo produzidos por outros candidatos ao exame, artigos de opinião e editoriais veiculados em sites de jornais conhecidos, todos eles atravessados pelo eixo temático da Educação e dos Direitos Humanos e contendo inadequações textuais propositadamente inseridas para fomentação do debate. Depois do processo de identificação e discussão das incongruências dos escritos, foi a vez dos alunos relembrem a estruturação geral do texto dissertativo-argumentativo do ENEM e as cinco competências cobradas. Ao fim, eles foram incentivados a fazer pesquisas sobre o tema escolhido.

O terceiro e o quarto encontros tiveram o intuito de dialogar sobre possíveis estratégias para iniciar, desenvolver e concluir um texto argumentativo e orientar a primeira produção escrita analisada neste trabalho. Nesse sentido, na primeira parte, os participantes puderam entender a importância de planejar seu texto e evitar que a progressão de suas ideias e seus argumentos fique prejudicada. Depois disso, puderam conhecer algumas maneiras de iniciar uma redação de forma adequada, contendo a contextualização, delimitação e problematização do tema e a tese. Por fim, já na intenção de incentivá-los a exercitarem os conhecimentos acessados até o momento, os estudantes presentes esboçaram a introdução de seus textos sobre o tema “Os impactos da pandemia na Educação do Brasil”.

Na seção seguinte, os alunos conheceram algumas estratégias mais comuns de desenvolvimento e conclusão do texto dissertativo-argumentativo, obedecendo, inclusive, as exigências referentes à competência cinco, específicas do parágrafo da conclusão. Munidos dessas técnicas e dos planejamentos textuais esboçados no encontro anterior, foi possível a produção dos parágrafos do desenvolvimento e da conclusão do tema em foco. Os alunos se comprometeram a enviar suas produções escritas completas, até o final deste mesmo dia. No entanto, dentre as dez pessoas presentes, apenas quatro entregaram seus textos de forma integral.

Já se encaminhando para o encerramento da oficina, por causa da proximidade do dia da prova, o grande grupo de estudantes concluintes solicitou a realização de pelo menos uma atividade mais dinâmica e lúdica que pudesse pautar temáticas possíveis de serem selecionadas pela banca organizadora na proposta de redação do exame, a fim de ajudá-los também a ampliar seus repertórios socioculturais.

Por esse motivo, ao considerarmos a relevância do domínio da oralidade para a argumentação, visto que o aluno deve finalizar o Ensino Médio possuindo habilidades linguísticas suficientes para dominar o uso dos mais diversos gêneros textuais escritos ou orais que circunscrevem o cotidiano social, o quinto encontro - fugindo um pouco do formato dos anteriores, mas não da abordagem central - ficou focado na realização de um debate regrado. Isso porque esse gênero oral em específico se propõe, por meio de um jogo interacional de busca da persuasão do(s) interlocutor(es), consegue criar um espaço de construção de conhecimentos e de posicionamentos frente a questões sociais.

Tal prática dividiu a turma em 4 grupos: Defensores, Opositores, Júri e Plateia. Em seguida, os alunos puderam preparar suas falas a partir de vídeos-entrevistas encontrados em pesquisa no *Youtube*. A partir desses textos (também orais) e já tendo preparado sua exposição, cada debatedor da Defesa iniciou a batalha expondo, com seus argumentos, uma defesa que concordasse com a premissa “O reconhecimento facial na segurança pública tem viés preconceituoso e deve ser banido”. Os opositores, também já tendo previsto certos argumentos defensivos, seguiram na batalha expondo seus posicionamentos contrários à Defesa, a réplica. Por último, a Defesa tinha direito a fazer uma última colocação, a tréplica, em um tempo mais curto. Ao fim de todas as batalhas, restaram dúvidas/questionamentos em relação às arguições e à estrutura da argumentação. Por isso, houve esse espaço/momento de interação em que a Plateia e o Júri pudessem participar com perguntas referentes à fala dos debatedores. Depois de terminada a rodada de perguntas finais, o Júri elegeu, também com base em argumentos, o grupo (Defensores ou Opositores) que melhor desenvolveu sua argumentação e mais venceu batalhas.

Dessa maneira, essa atividade, por mais que tenha centralizado sua abordagem em textos orais e questões relacionadas à língua falada, incentivou-os a planejar e organizar suas argumentações e funcionou como ferramenta de promoção da capacidade argumentativa dos integrantes de cada uma das equipes debatedoras.

Por último, os alunos, por meio de exemplos, puderam refletir sobre formas mais coerentes e organizadas de discutir temáticas relevantes e expor seus pontos de vista sobre elas, levando em consideração a utilização dos articuladores discursivos-argumentativos e de relações lógico-semânticas mais adequados a cada situação comunicativa. Ao fim desse

último encontro, os participantes presentes produziram seus textos, em sala, sobre a temática “Persistência da diferença salarial entre homens e mulheres no mercado de trabalho brasileiro”.

Como resultado das etapas da oficina anteriormente descritas, foram produzidos textos sobre três temáticas - a saber: “Os impactos da pandemia da educação do Brasil”, “Reconhecimento facial na segurança pública brasileira” e “Persistência da diferença salarial entre homens e mulheres no mercado de trabalho brasileiro” - das quais selecionamos a primeira e a última para compor o *corpus* de análise, visto que esses dois temas tiveram maior adesão em relação ao público-alvo e, optando por essas produções escritas, podemos ter uma melhor noção da evolução das estudantes envolvidas no processo.

A respeito da rigidez tanto estrutural quanto temática do gênero textual exigido na prova, as escritas sobre as duas temáticas não ficaram condicionadas a textos motivadores específicos, como acontece com a proposta de redação do supracitado exame. Os discentes puderam fazer suas pesquisas de forma livre, a fim de que esse momento de estudo e prática incentivasse o desejo por ampliação de repertórios e não inibisse suas capacidades criativas. Isso porque, além do incentivo e desenvolvimento de habilidades de comunicação, compreensão e escrita, a Oficina almejou a aquisição autônoma de conhecimento, também avaliada nos fragmentos das redações das três alunas.

Dessa forma, para a correção e análise dos trechos das redações das três alunas (A, B e C), levamos em consideração os Manuais de correção da redação para as Competências III e IV¹⁸, disponibilizados no site do INEP, os quais as Grades específicas de avaliação podem ser vistas na Figura 3 e 4, respectivamente.

¹⁸ Os manuais de correção da redação para as competências de I a V foram produzidas em seis módulos, detalhando os critérios levados em consideração na correção dos textos, incluindo um material inicial de situações que podem levar a nota zero. Essas apostilas, elaboradas para a edição de 2019, tinham um propósito inicial de capacitar os corretores de redação do exame e, até então, eram restritas a apenas esse público. No ano de 2020, elas foram liberadas para consulta e aprofundamento de participantes, professores e estudantes em geral, a fim de complementar outros materiais de estudo (a exemplo da Cartilha do Participante) já disponibilizados pelo mesmo órgão.

Figura 3: Grade Específica de avaliação efetiva da Competência III

| COMPETÊNCIA III | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista | | | |
| 0 | Tangente ao tema e sem direção | | |
| 1 | Tangente ao tema e com direção | OU | Abordagem completa do tema e sem direção |
| 2 | Projeto de texto com muitas falhas | E | Sem desenvolvimento ou com desenvolvimento de apenas uma informação, fato ou opinião Textos que apresentam contradição grave não devem ultrapassar este nível |
| 3 | Projeto de texto com algumas falhas | E | Desenvolvimento de algumas informações, fatos e opiniões |
| 4 | Projeto de texto com poucas falhas | E | Desenvolvimento da maior parte das informações, fatos e opiniões |
| 5 | Projeto de texto estratégico | E | Desenvolvimento das informações, fatos e opiniões em todo o texto Aqui se admitem deslizes pontuais, sejam de projeto e/ou de desenvolvimento |

Fonte: Manual de Correção da Redação - Competência III, INEP (2019)

Figura 4: Grade Específica de avaliação efetiva da Competência IV

| COMPETÊNCIA IV | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação | |
| 0 | Palavras e períodos justapostos e desconexos ao longo de todo o texto, o que demonstra ausência de articulação. |
| 1 | Presença rara de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU excessivas repetições E/OU excessivas inadequações. |
| 2 | Presença pontual de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU muitas repetições E/OU muitas inadequações. Textos em forma de monobloco não devem ultrapassar este nível. |
| 3 | Presença regular de elementos coesivos inter E/OU intraparágrafos E/OU algumas repetições E/OU algumas inadequações. |
| 4 | Presença constante de elementos coesivos inter* e intraparágrafos E/OU poucas repetições E/OU poucas inadequações. *Havendo elemento coesivo de tipo "operador argumentativo" entre parágrafos em, pelo menos, 01 momento do texto. |
| 5 | Presença expressiva de elementos coesivos inter** e intraparágrafos** E raras ou ausentes repetições E sem inadequação. **Havendo elemento coesivo de tipo "operador argumentativo" entre parágrafos em, pelo menos, 02 momentos do texto e, pelo menos, 01 elemento coesivo de qualquer tipo dentro de todos os parágrafos. |

Fonte: Manual de Correção da Redação - Competência IV, INEP (2019)

Assim, serão apresentados para a análise, no próximo capítulo, dois trechos (equivalentes a introdução e desenvolvimento) das produções escritas de cada uma das três alunas mais assíduas na oficina¹⁹. Os fragmentos dos três primeiros parágrafos foram selecionados para construir o *corpus* analítico, porque, para avaliar a competência argumentativa das estudantes, nos interessa observar e analisar a forma como essas mobilizam as estratégias aprendidas de iniciação dos textos e de progressão da temática e das ideias selecionadas para defender seu próprio ponto de vista.

¹⁹ As redações sobre as duas temáticas escritas pelas três alunas podem ser integralmente lidas nos Anexos 2 a 7.

4. PRODUZINDO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: ANÁLISE DE RESULTADOS

Chegando a análise dos resultados propriamente dita, este capítulo está subdividido em duas partes. Na primeira, serão analisados os dois excertos referentes à primeira produção escrita das três alunas, a respeito da temática 1: “Os impactos da pandemia da educação do Brasil”. No subcapítulo seguinte, é a vez dos dois fragmentos das produções finais feitas pelas mesmas discentes, sobre o tema 2: “Persistência da diferença salarial entre homens e mulheres no mercado de trabalho brasileiro”. Além disso, ao fim da segunda subseção, serão feitas as devidas avaliações acerca da evolução individual das estudantes A, B e C.

4.1. SOBRE “OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DO BRASIL”

Dando início a análise do *corpus* desta pesquisa, trazemos Geraldí (1997) para lembrarmos que a produção textual é um exercício em que os alunos podem mostrar o domínio que têm dos recursos expressivos. Com esse pensamento em vista, começamos pela introdução da primeira redação da aluna A (Quadro 1) sobre a temática “Os impactos da pandemia na Educação do Brasil”:

Quadro 1: Trecho 1, Texto 1, Aluna A

Na obra “Utopia” do escritor inglês Thomas More, é retratado uma sociedade perfeita, com a ausência de conflitos e problemas. No entanto, na realidade o que se observa é totalmente o oposto, vendo-se os impactos causados na educação durante a pandemia no Brasil. Isso ocorre devido a falta de estímulo com o ensino online e o descaso governamental. Dessa forma é necessário a busca de possíveis soluções para o melhoramento do país.

Fonte: Trecho de texto de aluna da turma do terceiro ano do curso técnico integrado em Meio Ambiente (2023)

A discente inicia o texto referenciando a obra “Utopia” de Thomas More e a usa para contrastar com a realidade da situação educacional durante a pandemia no Brasil. Depois, ela traz as duas causas da problemática em questão - falta de estímulo com o ensino online e o descaso governamental - e afirma a necessidade de resolvê-la, porém não dá conta de interpretar e relacionar as informações que selecionou.

Embora o repertório selecionado seja legitimado e, provavelmente, tenha o uso considerado pertinente e produtivo (características avaliadas apenas na Competência II), falta profundidade na delimitação e problematização do tema proposto, visto que o texto não

explora suficientemente essa comparação entre a sociedade perfeita imaginada por More e a realidade da educação durante a pandemia no Brasil.

Koch e Elias (2016) afirmam que a introdução é a parte do texto que deve imediatamente despertar o interesse e a atenção do leitor, para isso, elas apresentam onze estratégias²⁰, das quais a escolhida para essa introdução foi a da comparação - por meio do destaque da dessemelhança entre o conteúdo do livro mencionado e o contexto brasileiro - além da recomendada definição do ponto de vista. Contudo, a estratégia se tornaria mais eficaz se a autora fornecesse uma análise mais detalhada das discrepâncias entre a utopia idealizada e a situação educacional atual.

Assim, há, nesta introdução, muito mais a reprodução de informações do repertório do que a interpretação deste em relação ao tema, o que configura a defesa de um ponto de vista, mas não alcança o patamar de uma autoria, conforme o material de leitura da competência III disponibilizado pelo Inep (BRASIL, 2019).

Dando seguimento, o desenvolvimento da redação dissertativo-argumentativa é o espaço em que existe, geralmente, uma maior quantidade de linhas e uma mobilização muito maior de informações e recursos coesivos e onde os alunos pode se dedicar a demonstrar sua originalidade por meio da relação de causa e efeito entre os argumentos.

Vejamos o primeiro e o segundo parágrafos de desenvolvimento da redação em análise:

Quadro 2: Trecho 2, Texto 1, Aluna A

Durante a pandemia, a falta de estímulo teve um grande marco na educação brasileira, tendo em vista que após o surgimento da covid-19, teve-se que adotar um novo método para dar continuidade aos ensinamentos. Com o ensino online, muitos alunos teve a perda de interesse, pois com a falta de ter um lugar próprio e adequado para o aprendizado, e além do aumento da ansiedade e depressão, de modo que acaba deteriorando a aprendizagem.

Ademais, é de suma importância apontar o descaso governamental como uns dos fatores para os impactos na educação durante a covid-19, muitos estudantes e professores passaram por dificuldades, isso por não ter acesso a internet e a equipamentos adequados para auxiliar, como celulares e computadores. Sem o apoio do governo, houve uma grande taxa de desistência por parte dos estudantes.

Fonte: Trecho de texto de aluna da turma do terceiro ano do curso técnico integrado em Meio Ambiente (2023)

²⁰ No livro, as autoras destacam onze estratégias para dar início a textos argumentativos: 1) definição do ponto de vista, 2) apresentação de fatos, 3) confecção de uma declaração inicial, 4) narração de uma história, 5) estabelecimento de relação entre textos, 6) lançamento de perguntas(s), 7) estabelecimento de comparações, 8) apresentação de uma definição, 9) invenção de uma categorização, 10) enumeração de exemplificações e 11) observação de mudanças na linha do tempo.

No desenvolvimento (Quadro 2), a aluna A afirma, no primeiro parágrafo, que houve uma perda de interesse dos alunos durante o ensino online e acrescenta algumas causas (a falta de um lugar adequado para as aulas online) e possíveis desdobramentos dessas questões (aumento da ansiedade e depressão), mas não oferece dados concretos ou fontes para apoiar essa afirmação. Da mesma forma, no segundo parágrafo ela atribui os problemas educacionais ao descaso governamental, mas além de não explicar de que maneira essa instância prejudica o ensino online, não explora outras possíveis causas, como desigualdades socioeconômicas, acesso desigual à tecnologia ou a qualidade do ensino remoto em si.

Ao que parece, a aluna A, nessa primeira produção, tentou desenvolver a defesa do seu ponto de vista - os impactos da pandemia na educação brasileira tem raízes na falta de estímulo com o ensino online e o descaso governamental - por uma relação de causa e consequência entre os já mencionados argumentos principais. Entretanto, essa ligação ficou frágil pela pouca consistência no fornecimento de evidências ou dados concretos para respaldar suas afirmações e pelo estabelecimento da conexão pouco clara entre as partes do texto, para a construção da argumentação, embora haja presença recorrente de recursos coesivos, como os operadores discursivos inter (“pois”, “de modo que”) e entre parágrafos (“durante a pandemia” e “ademais”).

Assim, a argumentação, por acontecer por meio da generalização sem dados concretos e pela simplificação das causas dos problemas educacionais durante a pandemia, foi avaliada²¹ nas Competências III e IV com as pontuações 120 (nível 3) e 160 (nível 40), respectivamente. Isso porque uma argumentação exige conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais.

Assim como nos fragmentos analisados da Aluna A, a Aluna B também apresentou problemas referentes às competências III e IV nas primeiras produções textuais feitas a partir das primeiras aulas da Oficina. Demonstraremos essas dificuldades por meio dos Trechos 3 e 4 (Quadros 3 e 4), correspondentes a introdução e ao desenvolvimento, respectivamente, do tema similar ao texto analisado anteriormente:

Quadro 3: Trecho 3, Texto 1, Aluna B

No livro “Utopia”, do escritor inglês Thomas More, é retratada uma sociedade perfeita, na qual o corpo social padroniza-se pela ausência de mazelas sociais. No entanto, o que se observa-se na realidade contemporânea é o oposto do que o autor prega, uma vez que os impactos da pandemia na Educação Brasileira se apresentam como barreiras, as

²¹ Vale lembrar que todas as correções das produções textuais dos alunos feitas ao longo da oficina de argumentação basearam-se nos critérios utilizados pela grade específica de competências da redação do Enem e, por esse motivo, optou-se pela utilização desse mesmo sistema de avaliação nesta pesquisa.

quais dificultam a concretização do plano de More. Nesse contexto, percebe-se a configuração de um grave problema de contornos específicos, em virtude do atraso Educacional deixado pela pandemia e os 1,6 Bilhão de estudantes de escolas e faculdades com os estudos interrompidos.

Fonte: Trecho de texto de aluna da turma do terceiro ano do curso técnico integrado em Meio Ambiente (2023)

De maneira parecida, percebemos a utilização da mesma obra de Thomas More, como contextualização inicial, para estabelecer uma comparação pela diferença entre a interpretação da obra (sociedade idealizada) e o contexto real do Brasil. Na problematização do tema, o plano de Thomas More é colocado como um ideal social que não se concretiza em virtude das barreiras que se põem no caminho: o atraso educacional deixado pela pandemia e 1,6 bilhão de estudantes de escolas e faculdades com os estudos interrompidos (sem referência).

A autora utiliza números absolutos (1,6 bilhão de estudantes) para enfatizar a gravidade da situação educacional devido à pandemia, no entanto, não encontramos referências ou evidências de que esses números correspondem à realidade do sistema educacional brasileiro, o que enfraqueceu, já nesse início, a argumentação ao usar uma estatística incorretamente.

Para o desenvolvimento, a mesma aluna B escreveu:

Quadro 4: Trecho 4, Texto 1, Aluna B

Para o filósofo Kant o ser humano é resultado da Educação que teve. De acordo com essa perspectiva, se há um problema social, tem como base uma lacuna Educacional. No que tange a pandemia, nota-se a forte influência nessa causa, uma vez que as escolas e faculdades não tem cumprido seu papel no sentido de reverter essa situação.

Fonte: Trecho de texto de aluna da turma do terceiro ano do curso técnico integrado em Meio Ambiente (2023)

No único parágrafo do desenvolvimento, a discente começa citando o filósofo Kant para sustentar a ideia de que problemas sociais têm como base uma lacuna educacional. Entretanto, não é estabelecida uma conexão clara (faltam operadores argumentativos) entre essa citação e os problemas específicos enfrentados pela educação durante a pandemia. Além disso, não conseguimos notar causas, consequências, exemplos ou dados estatísticos que comprovem o ponto de vista de que o atraso educacional interferiu nos tais impactos causados pela pandemia na educação brasileira.

Então, quanto ao segundo parágrafo do texto, só podemos perceber o desenvolvimento, ainda que precário, de algumas informações, fatos e opiniões, como, por exemplo, no primeiro período, em que a aluna faz a menção às ideias de Kant para justificar que a raiz de maioria das mazelas sociais sempre estará no processo educacional e, no mesmo parágrafo, também desenvolve um pouco o argumento de que a interrupção dos estudos pelos estudantes é causado pela negligência das instituições na reversão da situação problemática.

Por essas observações, essa redação foi avaliada no nível 3 para as Competência III e IV porque, além de possuir uma abordagem completa do tema, o uso mais reduzido de elementos coesivos não contribuem tanto para a articulação de argumentos, apresenta um projeto de texto com falhas e o desenvolvimento de algumas informações, fatos e opiniões, já que ela não seleciona muitas informações e faz pouco trabalho com o que selecionou. Para além disso, o que nos salta aos olhos nessa redação é o desenvolvimento de apenas algumas informações, fatos e opiniões e quanto isso prejudica o projeto do texto.

Na última rodada da temática 1, feita pela Aluna C, podemos ver o parágrafo de introdução ao feito por ela, no Trecho 5 (Quadro 5):

Quadro 5: Trecho 5, Texto 1, Aluna C

“O dia em que a terra parou”, música escrita por Raul Seixas, retrata o cenário pandêmico vivido em 2020, após o decreto da Organização Mundial da Saúde, sobre o COVID-19. Com o novo vírus também houve o isolamento social obrigatório para a população, para a não proliferação do vírus. Ademais, a sociedade teve que adotar um novo modelo de vida, em sua maior parte remoto. A decisão provisória do estado foram as aulas remotas, para não haver a perda do ano letivo. No entanto, o ensino remoto que viera para a solução de um problema, acabou desencadeando outros, como a exclusão digital e o comprometimento da saúde mental dos estudantes.

Fonte: Trecho de texto de aluna da turma do terceiro ano do curso técnico integrado em Meio Ambiente (2023)

Diferente das outras duas redações anteriores, a Aluna C, primeiramente, contextualiza a situação atual utilizando a música "O dia em que a terra parou" de Raul Seixas, o que ajuda a situar o leitor no cenário pandêmico vivido em 2020. Essa referência é eficaz para estabelecer o contexto do texto e introduzir o tema central, que é o impacto da pandemia na educação. Além disso, ainda no primeiro período do parágrafo, ela faz uma interessante menção ao decreto do órgão máximo relacionado à saúde, a Organização Mundial da Saúde (OMS). A mesma aluna utiliza os próximos três períodos mais curtos (recorrendo, inclusive, a recursos de coesão referencial e sequencial, como pronomes relativos e operadores argumentativos interparágrafos) para se aprofundar e delimitar um pouco mais a temática, a fim de seja possível a problematização e a apresentação do próprio ponto de vista e os argumentos associados a ele: ainda que o ensino remoto tenha surgido para solucionar o problema da perda do ano letivo, esse recurso acabou desencadeando outros problemas como a exclusão digital e o comprometimento da saúde mental dos estudantes.

Já na introdução, a aluna C demonstra que sabe chamar a atenção do leitor para a importância do que tem a dizer. Vejamos, agora, os parágrafos feitos por ela para o desenvolvimento no Quadro 6:

Quadro 6: Trecho 6. Texto 1, Aluna C

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promove a organização estrutural de ensino, prevendo a educação básica em seus incisos. Todavia, com a epidemia global, intensificou-se a taxa de exclusão digital. Segundo o Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE), na rede pública de ensino, apenas 46,6% do corpo docente tinha internet e computador em casa, dado inicialmente, por problemas financeiros e baixa renda. Dessa forma, a falta de acesso a aparelhos digitais e planos de dados adequados para a inclusão na educação nesse sentido, está diretamente ligada à desigualdade social.

A saúde mental é primordial na hora dos estudos. Seguidamente, com a pandemia e o corte da vivência social, casos como ansiedade e depressão aumentaram 25% segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS). O aumento desses casos, visto que comprometem a aprendizagem de sua maioria, fazendo com que casos como a desmotivação, tristeza, falta de sono, falta de apetite sejam frequentes. Dessa forma, é notório que a estabilidade psicológica nesse período, é necessário para a produtividade escolar.

Fonte: Trecho de texto de aluna da turma do terceiro ano do curso técnico integrado em Meio Ambiente (2023)

Nos parágrafos do desenvolvimento, são destacados no texto os problemas decorrentes da adoção do ensino remoto durante a pandemia, como a exclusão digital e o comprometimento da saúde mental dos estudantes. Além disso, é estabelecida uma conexão entre a situação atual e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que contribui para contextualizar os desafios enfrentados pelo sistema educacional. A autora utiliza dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Organização Mundial da Saúde (OMS) para embasar suas argumentações sobre a exclusão digital e o aumento dos casos de ansiedade e depressão entre os estudantes durante a pandemia. Essa fundamentação com dados estatísticos fortalece a argumentação e confere credibilidade às afirmações dela.

A redação, como um todo, tem pouquíssimas falhas que não prejudicam o projeto de texto, é detalhada, organizada, bem embasada em dados concretos e apresenta propostas concretas para enfrentar os desafios educacionais durante a pandemia (o texto, na íntegra, pode ser visto anexados ao fim deste trabalho), importantes características para a configuração de autoria. Por isso, é justo que a aluna receba na Competência III a pontuação máxima de 200.

Segundo Possenti (2002), as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática, assim, um bom texto não é aquele que apenas atende às solicitações da gramática normativa ou que se constitui como um amontoado coeso e coerente de frases. É necessário que haja uma articulação clara entre a voz do autor do texto, da qual é preciso manter certo distanciamento, e a voz dos outros enunciadores, que serão retomadas na redação.

Enfocando na Competência IV, a aluna, no Trecho 6, faz bom uso de recursos de coesão referencial (utilizando-se da substituição de palavras por pronomes relativos “que”,

sinônimos como “epidemia global”, “pandemia” e hipônimos como “computador” e “aparelhos digitais”) e outros mecanismos de coesão sequencial como os operadores argumentativos intraparágrafos “todavia”, “dessa forma” e “visto que”.

Embora a ausência de conectivos entre os parágrafos do desenvolvimento e da conclusão não tenham sido tão prejudiciais ao encadeamento do texto, o Manual de Correção da Redação - Competência IV (Figura 4) orienta que para atingir os níveis 4 e 5, ou seja, a pontuação de 160 e 200 o candidato precisa, além de utilizar conectivos dentro dos parágrafos, ter feito o uso de operadores argumentativo interparágrafos em pelo menos um momento do texto, o que, nesse caso, não acontece em nenhum momento. Essa redação, portanto, não pode ultrapassar o nível 3 e recebe a pontuação de 120 pontos.

Sobre o assunto, Koch (2020), “a coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos”. Com efeito, parece contraditório que a aluna C não possa ultrapassar o nível 3 da Competência IV apenas por não começar os parágrafos do desenvolvimento e da conclusão com conectivos, visto que existem outras maneiras de estabelecer esse vínculo.

4.2. SOBRE “A PERSISTÊNCIA DAS DIFERENÇAS SALARIAIS ENTRE HOMENS E MULHERES NO MERCADO DE TRABALHO”

Os excertos de redações a seguir abordam um assunto importante, que é a persistência das diferenças salariais entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Sendo assim, vamos analisar criticamente cada um deles.

Sobre a segunda temática escolhida, a Aluna A, no Trecho 7 (Quadro 7), para a introdução, escreve:

Quadro 7: Trecho 7, Texto 2, Aluna A

No livro "Ensaio sobre a cegueira", o escritor José Saramago expõe um ambiente caótico, no qual toda população encontra-se infectada pela "Cegueira". Na trama, o autor usa dessa alegoria para criticar a falta de altruísmo no mundo contemporâneo, em que os indivíduos se preocupam menos com o bem-estar coletivo. Na realidade brasileira, a crítica de Saramago é vista na persistência das diferenças salariais entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Isso perdura devido a ausência de medidas governamentais e ao machismo estrutural.

Fonte: Trecho de texto de aluna da turma do terceiro ano do curso técnico integrado em Meio Ambiente (2023)

A autora utiliza uma alusão a um texto literário, o livro "Ensaio sobre a cegueira" de José Saramago, para introduzir o tema da desigualdade salarial entre homens e mulheres. Essa referência é eficaz para estabelecer o contexto do texto e relacionar a crítica social presente na obra literária e a realidade brasileira. Logo após a contextualização e delimitação da temática, é apresentado o ponto de vista central do texto: as diferenças salariais entre homens e mulheres no mercado de trabalho perduram por causa da ausência de medidas governamentais e do machismo estrutural. Com isso, o texto, desde a introdução, já defende a problematização da temática para a sociedade como um todo e essa estratégia funciona muito bem, quando pensamos na função de convite a leitura que essa parte do texto representa.

Observemos, a partir de agora, como a aluna A desenvolve o seu ponto de vista no Trecho 8 (Quadro 8):

Quadro 8: Trecho 8, Texto 2, Aluna A

Em uma primeira análise, deve-se ressaltar a ausência de medidas governamentais para combater a diferença salarial entre homens e mulheres. Nesse sentido, é visto que as mulheres não têm grande participação no mercado de trabalho quando se observa os homens ganhando mais, mesmo dividindo o mesmo cargo. Essa conjuntura, segundo as ideias do filósofo contratualista John Locke, configura-se como uma violação do "contrato social", já que o Estado não cumpre sua função de garantir que as mulheres e os homens tenham igualdade salarial, o que infelizmente é evidente no país.

Ademais, é fundamental apontar o machismo estrutural como impulsionador da persistência da diferença salarial. Mesmo com leis para punir esse imbróglio, muitos empregadores continuam cometendo esse erro, chegando a preferir receber uma multa ao invés de pagar o mesmo valor às mulheres, isso se dá pelo preconceito enraizado em achar as mulheres inferiores.

Fonte: Trecho de texto de aluna da turma do terceiro ano do curso técnico integrado em Meio Ambiente (2023)

Em resumo, o fragmento 8 destaca a falta de medidas governamentais eficazes para combater a diferença salarial entre homens e mulheres, assim como o papel do machismo estrutural na persistência desse problema. Essa identificação dos problemas é essencial para fundamentar a argumentação e evidenciar as causas da desigualdade salarial.

Dessa maneira, no primeiro parágrafo, a questão da ausência das medidas governamentais é sustentada por uma constatação baseada no senso comum de que “as mulheres não têm grande participação no mercado de trabalho”, visto que o Estado não cumpre seu papel de garantir seus direitos e bem-estar. Em seguida, as ideias do filósofo contratualista John Locke²², com a intenção de, de alguma forma, justificar tal inferência em

²² John Locke foi um filósofo inglês conhecido como o "pai do liberalismo", sendo considerado o principal representante do empirismo britânico e um dos principais teóricos do contrato social. Locke compreende o contrato social como uma possibilidade de amenizar a violência e invasão à soberania da propriedade privada e acredita ser essencial um Estado dividido e a garantia da desobediência civil, isto é, de a população possuir direito de rebelião.

relação à crítica à ausência de medidas governamentais para garantir a igualdade salarial. Essa fundamentação teórica contribui para enriquecer a argumentação, trazendo uma perspectiva filosófica para o debate sobre desigualdade de gênero.

Já no segundo parágrafo, o argumento do machismo estrutural como matéria propulsora da persistência da disparidade salarial entre os gêneros aparece desenvolvida de forma menos consistente. Em outras palavras, para embasar a ideia central do terceiro parágrafo, a autora não utilizou um repertório legitimado pelas áreas do conhecimento, o que prejudica a argumentação presente no projeto de texto.

Faraco e Tezza (1992) criticam o uso do lugar-comum como estratégia argumentativa, rotulando-o de “praga dos textos argumentativos”. Eles admitem a utilidade do lugar-comum em determinados contextos, mas condenam o uso dele apenas para preencher linhas de uma redação e garantir uma nota razoável. Infelizmente, essa parece ter sido a alternativa escolhida por pela aluna A , nesse parágrafo do trecho 8. Assim, o trecho poderia ser mais enriquecido com dados estatísticos, fatos históricos ou exemplos concretos para ilustrar a gravidade do problema que o machismo estrutural representa no contexto mercado de trabalho brasileiro. Por esse motivo, avaliamos esse texto, em relação às Competências III como estando no nível 4.

Na superfície do texto, a autora faz uso recorrente e adequado de recursos coesivos dentro dos parágrafos e entre eles, como exigem os descritores da Grade de Correção da Competência IV (Figura 4), portanto ele foi avaliado no nível 5, com a nota máxima.

Com base nas análises dos Trechos 1, 2, 7 e 8, fica evidente a melhora da Aluna A tanto na geração da tese e/ou ponto de vista, quanto na escolha dos argumentos centrais de cada um dos dois parágrafos do desenvolvimento. A forma como foram escritas a introdução e o desenvolvimento também se mostrou mais consistente, embora essa última temática, ao que parece, tenha sido de maior dificuldade para a questão da mobilização do repertório sociocultural. Além disso, também é importante destacar o uso mais diversificado e consciente dos recursos coesivos por essa aluna, visto que essa demonstrou, por exemplo, compreender a importância de inserir conectivos adequados e úteis no começo dos parágrafos e expressões adverbiais bastante relevantes ao andamento do texto.

Depois de analisada a última redação da aluna A, passemos, a seguir, a avaliar as passagens finais da Aluna B:

Quadro 9: Trecho 9, Texto 2, Aluna B

A Revolução Francesa de 1789 foi o berço de todos os direitos que foram construídos na contemporaneidade, tais quais a liberdade e a igualdade. No entanto, a persistência da diferença salarial entre homens e mulheres no mercado de trabalho é

incongruente com os princípios históricos em virtude dos erros dos entes públicos e privados.

Fonte: Trecho de texto de aluna da turma do terceiro ano do curso técnico integrado em Meio Ambiente (2023)

O texto começa fazendo uma referência à Revolução Francesa de 1789, destacando-a como um marco na luta por direitos fundamentais como liberdade e igualdade. Essa estratégia da contextualização histórica é importante para situar o leitor e estabelecer a conexão entre os princípios históricos e a problemática atual da desigualdade salarial. Entretanto, também ficou perceptível, já no início do texto (dado o tamanho reduzido desse parágrafo), a dificuldade na delimitação da temática e na construção do ponto de vista e dos argumentos centrais sobre a segunda temática. A responsabilidade e causa da problemática, segundo defende a aluna B, recai toda sobre os entes públicos e privados.

Vejamos, em seguida, como a mesma estudante constitui o desenvolvimento do texto:

Quadro 10: Trecho 10, Texto 2, Aluna B

Primordialmente, um dos fatores enfrentados é a ausência de legislação coerente. Sobre isso, John Locke afirma “as leis fizeram-se para os homens e não para as leis”, nesse sentido, o pensador exemplifica que, ao ser criada uma lei, é preciso que seja planejada para melhorar a vida das pessoas em sua aplicação. Além disso, a discriminação de gênero no ambiente de trabalho é um fator que impacta a remuneração das mulheres.

Em segundo plano, a desigualdade salarial entre homens e mulheres tem sido um fator persistente na sociedade brasileira, representando um obstáculo significativo para alcançar a igualdade salarial e de gênero. Esse disparate salarial tem suas raízes em diversos fatores culturais, econômicos e estruturais que moldam a realidade das mulheres no mercado de trabalho.

Fonte: Trecho de texto de aluna da turma do terceiro ano do curso técnico integrado em Meio Ambiente (2023)

A discente identifica a ausência de legislação coerente como um dos fatores que contribuem para a persistência da desigualdade salarial entre homens e mulheres, além da discriminação de gênero no ambiente de trabalho e, de forma bem situada, traz as ideias de John Locke sobre a real função e aplicação das leis na sociedade. Tal técnica foi essencial para fundamentar a argumentação com uma perspectiva filosófica relevante para o tema e evidenciar uma das causas da desigualdade salarial, defendida por ela. Ao fim desse primeiro parágrafo, ainda há uma tentativa de acrescentar à discussão o problema da discriminação de gênero que acarreta a remuneração injusta das mulheres. Porém esse ponto é pouco desenvolvido e sustentado.

No segundo parágrafo do Trecho 10 (ainda no Quadro 10), a aluna B apenas repete de maneira diferente o que já foi dito nos parágrafos anteriores, confirmando ainda mais a hipótese de que a compreensão, interpretação e seleção de argumentos relacionados a essa

temática representou um grande desafio na escrita dessa última redação para maior parte dos participantes da Oficina.

O trecho 10 demonstrou um uso satisfatório dos mecanismos coesivos de sequenciação e referenciação com a presença de diversificados operadores argumentativos inter e intraparágrafos e pronomes demonstrativos, relativos e sinônimos utilizados para conferir melhor encadeamento das ideias e para evitar mais repetições durante o texto. Porém também destacou falhas no projeto de texto e o desenvolvimento de algumas informações, como as questões da incongruência na linha do tempo entre a problemática e o avanço, a nível mundial, trazido pela Revolução Francesa; e da falta de legislação a favor da garantia da igualdade salarial entre homens e mulheres. Por esse motivo, essa produção escrita foi avaliada no nível 3 para ambas as Competências localizadas neste trabalho.

Por todos os comentários avaliativos direcionados aos Trechos 3, 4, 9 e 10, referentes à aluna B, notamos um avanço, ainda que sutil, na interpretação das informações mobilizadas no texto, bem como na distribuição das estratégias argumentativas no decorrer do texto. É relevante também ressaltar a melhor utilização dos já mencionados recursos coesivos, que, na primeira produção, teve presença bem menos aparente e expressiva.

Para finalizar o nosso percurso de análises das redações produzidas a partir da Oficina ministrada, consideraremos a última produção da Aluna C, no Trecho 11 (Quadro 11):

Quadro 11: Trecho 11, Texto 2, Aluna C

Na obra "O cidadão de papel", o jornalista brasileiro Gilberto Dimenstein critica o sistema de leis no Brasil, o qual apresenta uma ótima elaboração, porém carece de efetividade na prática. Sob esse viés, a crítica da obra sobredita se aplica no contexto nacional, porquanto ainda persista às diferenças salariais de gênero. Logo, são necessárias medidas para solucionar o impasse, que é potencializado pela falta de diálogo na sociedade e pela banalização do tema exposto.

Fonte: Trecho de texto de aluna da turma do terceiro ano do curso técnico integrado em Meio Ambiente (2023)

A redação é introduzida pela contextualização da temática, partindo da crítica ao sistema de leis brasileiro, conforme abordado na obra "O cidadão de papel" de Gilberto Dimenstein e Pasquale Cipro Neto, sendo aplicada ao contexto brasileiro e culminando nos dois fatores potencializadores da problemática: a falta de diálogo na sociedade e a banalização da desigualdade salarial entre homens e mulheres. Essa relação entre a temática e a obra, embora pertinente ao tema, precisava de informações adicionais sobre como o conteúdo do sistema de leis no Brasil se aplica à problemática para que, de fato, se concretizasse. A autora, por exemplo, poderia abordar chamar atenção para a cultura organizacional nas empresas, a

falta de fiscalização e aplicação de leis trabalhistas, entre outros fatores que contribuem para a desigualdade salarial.

Quadro 12: Trecho 12, Texto 2, Aluna C

Em primeiro lugar, a falta de diálogos é um dos potencializadores do problema. Sendo assim, segundo Karl Marx, em sua teoria do "Silenciamento de discursos", explica que alguns temas são omitidos do corpo social, a fim de ocultar as mazelas sociais. Por conseguinte, a visão do autor se aplica quanto à luta das mulheres no ambiente de trabalho, a qual é um assunto pouco citado no âmbito midiático, o que acarreta na manutenção do imbróglio.

Ademais, constata-se a banalização da temática pela população como uma problemática pertinente. Nesse sentido, a filósofa Hannah Arendt criou a expressão "Banalidade do mal", a qual fala da ignorância das pessoas diante de determinados assuntos. Outrossim, observa-se a teoria na realidade brasileira, uma vez que parte da população não busca seus direitos, agravando, assim, a desigualdade.

Fonte: Trecho de texto de aluna da turma do terceiro ano do curso técnico integrado em Meio Ambiente (2023)

O primeiro parágrafo, que se propôs a debater a questão da falta do diálogo, Quadro 12, desenvolve a argumentação por meio da citação das ideias do pensador Karl Marx sobre o silenciamento dos discursos, indicando, logo após, a problemática como um tema propositalmente omitido do tecido social para que haja a sua manutenção. Esse seguimento, embora tenha, de certa forma, funcionado, seria mais eficaz se, além de aproximar mais o pensamento do filósofo à questão do gênero ou do trabalho, detalhasse um pouco mais como a falta de discussão da temática em questão poderia interferir na persistência da problemática.

No segundo parágrafo, a discente continua a desenvolver a argumentação, acrescentando ao parágrafo anterior a outra causa da persistência da problemática. Nesse sentido, ela associa a já mencionada falta de diálogo na sociedade a banalização do tema das diferenças salariais de gênero e a consequente não busca dos direitos pela população brasileira. No entanto, a conexão entre esses elementos poderia ser mais detalhada e clara.

Os dois trechos, como um todo, apresentam uma análise crítica sobre a persistência das diferenças salariais de gênero no Brasil, utilizando conceitos de teóricos como Karl Marx e Hannah Arendt para embasar os argumentos. Há uma articulação razoável das ideias, com a utilização de referências teóricas para embasar os argumentos. No entanto, seria importante desenvolver mais profundamente a relação entre as teorias apresentadas e a questão das diferenças salariais de gênero no Brasil. A autora poderia, ainda, beneficiar-se de uma variedade maior de recursos argumentativos, como dados estatísticos sobre as diferenças salariais de gênero no país ou alusão a um fato histórico como a invenção do dia da mulher, para fortalecer ainda mais os argumentos.

Quanto aos recursos de coesão referencial e sequencial, o texto utiliza alguns termos como "sob esse viés", "em primeiro lugar", "ademais" e "portanto" para conectar as ideias e estruturar o texto de forma mais coesa. No entanto, alguns desses conectores poderiam ser substituídos por outros mais adequados, como "dessa forma" ou "assim", para evitar repetições e tornar o texto mais fluente. Além disso, notamos a repetição do pronome "o qual" em todos os parágrafos. Dessa maneira, a coesão referencial poderia ser reforçada com o uso mais frequente e diversificado de pronomes e expressões que remetam às ideias anteriores, facilitando a compreensão do texto pelo leitor.

Em suma, a redação apresenta uma argumentação sólida e uma estrutura organizada, mas pode ser aprimorada com uma análise mais aprofundada das causas das diferenças salariais de gênero e uma maior diversificação de recursos coesivos que visem uma maior clareza e informatividade para o texto. Por isso, o texto ficou avaliado no nível 4, 160 pontos, tanto para a Competência III quanto para a IV.

Sobre a evolução da escrita da aluna C, o que constatamos foi a sua maior preocupação com os recursos coesivos, principalmente, no que diz respeito aos que se colocam entre os parágrafos do texto. No entanto, constatamos, pela comparação dos dois textos da mesma aluna, que a autora enfrentou uma grande dificuldade ao tentar expressar por escrito as suas ideias sobre o tema.

Apesar de se tratar de prática simulada e que, por isso, não permitiu a realização do debate prévio dos temas em foco, as alunas, na maioria dos trechos, conseguiram demonstrar autonomia na pesquisa e apresentação de argumentos legitimados, coerentes com a temática e interligados entre os períodos. Percebemos, ainda nas segundas produções, desvios da norma culta e problemas de estruturação de períodos, principalmente, nas partes referentes ao desenvolvimento. No entanto, esses problemas - que certamente na competência I seriam penalizados no que tange aos erros/desvios - não inviabilizaram a produtividade e a apresentação do projeto de texto.

De uma forma geral, qualificamos a execução da Oficina como proveitosa, visto que para a sua concretização precisaram ser feitas, ao longo de todo o percurso, várias adaptações e concessões e isso não impediu que a prática, juntamente com o trabalho desenvolvido pelo professor-preceptor nos anos anteriores, pudesse guiar a conquista de notas entre 800 e 960, na prova da redação do Enem pelos alunos que participaram da atividade.

Nesse sentido, conseguimos verificar o desenvolvimento individual dos alunos participantes da Oficina no que diz respeito à produção de textos dissertativo-argumentativos, por meio do acompanhamento das participações ativas dos alunos nos encontros e dos trechos analisados. Percebemos que cada etapa da sequência pode contribuir para que os alunos mais

assíduos avançassem quanto à qualificação de seus textos, dentro do enfoque avaliativo exigido pelo Enem.

Além disso, a Oficina de leitura e produção textual se tornou um espaço didático-pedagógico bastante útil para a vivência de uma graduanda em Letras-Língua Portuguesa. Assim sendo, foi possível abranger o planejamento das aulas a partir de diversas temáticas e abordagens; a ministração dos conteúdos; a correção dos textos; e experiência do vínculo professor-aluno.

Porém o que ainda necessita ser considerado sobre o ensino das práticas argumentativas é a evidente carência de conhecimentos prévios que condiciona a capacidade dos estudantes de explicarem e justificarem, com fundamentação, os seus pontos de vista. Efetivamente, os discentes conseguem sentir-se mais capazes de argumentar quando já tem certa bagagem sociocultural acerca do que está prestes a ser tratado. Sobretudo, a aprendizagem simultânea do conteúdo programático e das capacidades argumentativas pode revelar-se muito cansativa e complexa. É preciso, portanto, haver mais incentivo para a vivência de atividades interdisciplinares e interculturais dentro e fora de sala de aula pelos alunos do ensino básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, defendemos o entendimento de que a capacidade de produção de textos se desenvolve de forma processual, isto é, não ocorre de forma instantânea. Por isso, é preciso haver um trabalho sistematizado de ensino do processo de escrita, envolvendo tanto o detalhamento do conteúdo e da forma como o texto será construído. Assim, a Oficina de leitura e produção de textos enfocada no desenho desta pesquisa, ainda que tenha representado apenas uma pequena parte desse processo, por meio do ensino da argumentação, pôde orientar e preparar o público-alvo para o desenvolvimento da sua própria capacidade argumentativa.

O trabalho com produção de textos no último ano do ensino médio pode enfrentar várias dificuldades, visto que muitos alunos, além das restrições relacionadas à repertório, ainda chegam com diversas lacunas na aprendizagem de conceitos básicos de gramática e estrutura textual. Isso, somado à falta de motivação e/ou tempo para dedicarem-se com mais afinco a essa atividade, tende a transformar essa vivência em um percurso apenas exaustivo. Muitos alunos por, até o momento, não terem experienciado a prática de escrita de estruturas e temas diversos, tem sua habilidade de escrita limitada ao gênero redação do Enem e, devido ao curto tempo de preparação para o exame, ingressam nas universidades dominando somente esse gênero e de forma precária.

Ademais, a correção e o feedback dos professores também são atividades fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. No entanto, por causa do número elevado de alunos e da baixa carga horária semanal (para o trabalho com literatura, gramática e produção textual), nem sempre é possível fornecer um feedback individualizado e detalhado, o que pode prejudicar a compreensão deles sobre os próprios erros e como corrigi-los.

Então, compreendemos a importância dos professores adotarem estratégias pedagógicas variadas que possam oferecer *feedbacks* construtivos e proporcionar oportunidades para a prática regular da escrita. Para além disso, é imprescindível que todos os professores, não só os de língua portuguesa, incentivem o desenvolvimento do hábito da leitura e priorizem o trabalho com a produção textual de forma integrada para superar os desafios relacionados a esse tema.

Esta pesquisa também se propôs a descrever uma prática de ensino de produção textual desenvolvida durante a vivência de um programa de incentivo à formação inicial de professores de língua portuguesa. O Programa de Residência Pedagógica, nessa perspectiva, reforça a compreensão de que o estudante de licenciatura deve estar em constante

aprendizado. Também por meio da elaboração deste trabalho, é possível compreender a relevância da atuação dessa iniciativa e do impacto que tais experiências promovem na vida do futuro docente. Entendemos que, além da parte teórica estudada em sala de aula, é importante a imersão dos graduandos em atividades realizadas no espaço escolar.

Com efeito, os resultados positivos nas notas das redações do Enem, dos alunos que participaram não só das atividades complementares oferecidas pela Oficina como também das demais práticas desenvolvidas durante os módulos do programa, comprovam o impacto que a intervenção da Residência Pedagógica teve na formação escolar dos discentes do IFPB campus Cabedelo, tendo em vista o ingresso de muitos deles em instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.. **A linguística textual**: introdução à análise textual do discurso. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. M.. **Estética da criação verbal**. 3ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1979

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1999.

_____. **PCN+Ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. 2002.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência.

_____. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Edital nº 06/2018 Programa de Residência Pedagógica Retificado**. 2018a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>> Acesso em 02 mar 2024

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2023**: cartilha do participante. Brasília, 2023.

_____. **Ministério da Educação**. Portaria nº 259, de 17 de Dezembro de 2019. Disponível em: <www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf> Acesso em: 01 de Março de 2024.

CAPES. **O Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 1 mar. 2024.

CARVALHO, R. P. de. Metodologia de correção da Redação do Enem. In: BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005.

CORTEZ, J. X.. **Argumentação em Foco**: a perspectiva de avaliação do Enem. 2015. 82 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, 2015.

DA SILVA, S. A. R.. **Redação do ENEM**: histórico, caracterização e análise. 2020. 99 f Monografia de especialização (Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Curitiba, 2020.

COSTA VAL, M. da G.. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.. **Prática de texto para estudantes universitários**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

GERALDI, J. W.. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W.. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

INEP. ENEM REDAÇÕES 2019, MATERIAL DE LEITURA, MÓDULO 05, COMPETÊNCIA III.
<https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_3.pdf>

INEP. ENEM REDAÇÕES 2019, MATERIAL DE LEITURA, MÓDULO 06, COMPETÊNCIA IV.
<https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf>

KOCH, I. V. ; ELIAS, V. M.. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. V.. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

LEBLER, C. Dall' C.; LANES, L. G. A tríade plano de texto, argumentação e autoria na redação do Enem. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, n.21, v.3, 2021.

MARCUSCHI, L. A.. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Sao Paulo: Parábola editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

OLIVEIRA, F. C. C. de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L.. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PINHEIRO, C. L.; CORTEZ, J. X.. Teorias da argumentação na prova de redação do ENEM. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.20, n.1, p. 61-80, jan./jun. 2017

POSSENTI, S. Indícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, 1-20, n. 01, p. 105-124, jan./ jun., 2002.

TRAVAGLIA, L. C. . Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros. In: 4o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (IV SIGET), 2007, Tubarão - SC. Anais [do] 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (4º SIGET). Tubarão : Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, 2007. v. 1. p. 1297-1306.

APÊNDICES

Quadro 13: Regências escolares referentes ao primeiro módulo

| Atividades realizadas | Período da realização da atividade |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Atividade: Ministração de aula expositivo-dialogada Conteúdos em abordagem: <ul style="list-style-type: none">• Período literário pré-modernista, período composto por coordenação e pontuação (vírgula e ponto final). | 10/03/2023 |
| Atividade: Ministração de Oficina de leitura e escrita de textos Conteúdos em abordagem: <ul style="list-style-type: none">• "Triste fim de Policarpo Quaresma" - Lima Barreto.• Leitura e discussão do texto "Como ler Lima Barreto".• Uso adequado de conectivos dentro de um parágrafo. | 10/03/2023 |
| Atividade: Ministração de Oficina de leitura e escrita de textos Conteúdos em abordagem: <ul style="list-style-type: none">• Resolução de questões do Enem sobre a obra de Lima Barreto.• Tipologia textual x gêneros textuais.• Uso dos "porquês". | 20/03/2023 |
| Atividade: Ministração de Oficina de leitura e escrita de textos Conteúdo em abordagem: <ul style="list-style-type: none">• Estrutura geral do texto dissertativo-argumentativo. | 27/03/2023 |
| Atividade: Ministração de aula expositivo-dialogada Conteúdo em abordagem: <ul style="list-style-type: none">• Leitura e discussão do texto "Os sertões" - Euclides da Cunha.• Utilização da temática como repertório sociocultural na redação.• Construindo projeto de texto dissertativo-argumentativo para o ENEM. | 10/04/2023 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <p>Atividade: atendimentos individuais a duas aulas (remotamente)</p> <p>Conteúdos em abordagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Elaboração do projeto de texto. ● Progressão textual. ● Desvios gramaticais. ● Concordância nominal. ● Crase. <p>Produção final pelos alunos: avaliação do 1º bimestre</p> | 15/04/2023 |
| <p>Atividade: Ministração de aula 3 - Aplicação de exercícios de fixação</p> <p>Conteúdos em abordagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vanguardas Europeias. <ul style="list-style-type: none"> ○ Futurismo ○ Dadaísmo ○ Surrealismo | 24/04/2023 |

Fonte: Própria autora (2024)

Quadro 14: Oficinas de leitura e produção textual

| Atividades realizadas | Período da realização da atividade |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <p>Encontro 1 (online): Texto, Argumentação e ENEM.</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão de conceitos importantes: texto, tipologia textual, gênero textual e argumentação. - Depoimentos dos alunos e das alunas presentes acerca das maiores dificuldades na hora de construir seus próprios textos. - Escolhida a temática para o próximo encontro: “Os impactos da pandemia na Educação do Brasil”. | 02/06/2023 |
| <p>Encontro 2 (online): Reconhecendo um texto argumentativo</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, análise e correção de textos argumentativos com erros propositalmente inseridos. - Trabalho com a temática selecionada: “Os impactos da pandemia na Educação do Brasil”. - Estruturação de parágrafos para redação do ENEM. - As cinco competências da prova do ENEM. | 15/06/2023 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <p>Encontro 3 (presencial): Iniciando a minha argumentação</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejamento de texto - Estratégias mais conhecidas para contextualização, delimitação e problematização do tema. - Geração de teses. - Previsão dos parágrafos posteriores - Construção da Introdução | 21/09/2023 |
| <p>Encontro 4 (online): Desenvolvendo e finalizando a minha argumentação.</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de desenvolvimento e conclusão do texto dissertativo-argumentativo. - Conectivos. - Construção dos parágrafos do desenvolvimento e conclusão. - Entrega dos textos completos. | 28/09/2023 |
| <p>Oficina (presencial) - Encontro 5: Argumentação por meio de textos orais.</p> <p>Conteúdos:</p> <p>Debate Regrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivação: <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista com a cientista e influenciadora Nina Da Hora. - Matérias de jornal. - Temática “Reconhecimento Facial na Segurança Pública Brasileira”. | 16/10/2023 |
| <p>Encontro 6 (presencial): Modalização discursiva</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tema “Persistência da diferença salarial entre homens e mulheres no mercado de trabalho brasileiro”. - Articuladores textuais: tipos e exemplos aplicados ao texto dissertativo argumentativo. - Sinalização no texto. - Coerência do dizer. | 30/10/2023 |

Fonte: Própria autora (2024)

ANEXOS

ANEXO 1: EMENTA DO COMPONENTE CURRICULAR

| |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA III |
| CURSO: TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE (INTEGRADO) |
| NÍVEL: 3º SÉRIE |
| CARGA HORÁRIA: 100 HORAS |
| DOCENTE: ALESSANDRA GOMES COUTINHO FERREIRA |
| EMENTA |
| A disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira promoverá a leitura e a produção textual nos mais diversos gêneros, com ênfase na decodificação e no uso adequados do código escrito, na compreensão dos significados, na realização de inferências, no reconhecimento da intertextualidade, identificação, avaliação e comparação de diferentes pontos de vista, no desenvolvimento da sensibilidade estética, na relação entre literatura e os movimentos políticos e sociais do início do Século XX, das Vanguardas Europeias à literatura contemporânea, concentrando-se na leitura e análise de textos literários (poemas, crônicas, contos e romances) bem como no estudo da cultura afrodescendente, conforme Lei 10.639/2003. |
| OBJETIVOS DE ENSINO |
| GERAIS Perceber a leitura como instrumento de prazer, como ferramenta de exploração, apropriação e interação na sociedade. Desenvolver o gosto pela leitura e a apreciação da dimensão estética dos textos literários. Reconhecer a literatura como forma de expressão estética de sentimentos humanos e valores sociais, produto de um trabalho do homem historicamente situado. Reconhecer a importância da gramática na instrumentalização para práticas discursivas, seja na condição de enunciador ou enunciatário. Compreender a produção textual como instrumento comunicativo de relações específicas entre si. |
| ESPECÍFICOS Conceber a literatura intrinsecamente ligada às transformações sociais. Perceber as relações entre literatura, história e as mais diversas artes; Identificar as características dos movimentos estéticos a partir de seu caráter ideológico. Perceber a importância da gramática na produção textual, sobretudo no que diz respeito à coesão e coerência. Trabalhar a reflexão gramatical integrada à leitura; Relacionar o estudo da sintaxe do período composto a situações de uso da língua, principalmente no que diz respeito à produção de efeitos de sentido específicos, em textos variados; Relacionar o estudo da concordância e da regência a situações de uso da língua, considerando o contexto e o efeito desejado. Discutir a questão da identidade nacional e a valorização da cultura popular e da linguagem coloquial brasileira a partir da ruptura com os padrões estéticos da arte clássica e mimética: Promover questionamentos a da reinvenção da língua portuguesa na literatura brasileira da terceira geração modernista; aguçar a percepção estética da literatura e das artes contemporânea; Problematizar a questão da ideologia e do engajamento político na literatura |

brasileira de 1930 a 1945 a partir da leitura de excertos de romances e poemas de autores consagrados
Identificar os mais diferentes gêneros textuais;
Produção de textos eficientes dentro da tipologia textual.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1º Bimestre

- A literatura do século XX: o Pré-Modernismo no Brasil;
- Estudo dos textos e autores do pré-modernismo;
- O período composto: a coordenação e a subordinação;
- Período composto por coordenação: as orações coordenadas I;
- Estudo do texto dissertativo-argumentativo;
- Revisando as competências I e II da redação do Enem;

2º Bimestre

- As Vanguardas artísticas Europeias e o Modernismo brasileiro;
- A Semana de Arte Moderna e a primeira fase do Modernismo;
- Orações coordenadas II
- A produção do texto dissertativo para o Enem: competências III e V;
- A regência e a concordância: discutindo a competência I da redação do Enem;

3º Bimestre

- O segundo momento do Modernismo: a fase de 30 e a Era Vargas
- Estudo das orações subordinadas: classificação e estudo geral;
- Colocação pronominal e crase;
- A competência IV da redação do Enem: os mecanismos linguísticos na construção do texto dissertativo;

4º Bimestre

- A produção literária do pós-guerra: contextualização histórica e características;
- A literatura africana em língua portuguesa;
- As orações subordinadas;
- Pontuação e ortografia: discutindo a competência I da redação do Enem;

Obs. As questões linguísticas serão trabalhadas em sala a partir das dificuldades do aluno, a partir da produção textual, não se restringindo aos conteúdos especificados no plano.

METODOLOGIA DE ENSINO

- Aulas expositivas
- Debates, seminários, trabalhos de pesquisa (individual e em grupo)
- Oficina de leitura e produção textual
- Atividades dramáticas, varais literários
- Atividades interdisciplinares
- Uso de suportes impressos e online.
- Visitas técnicas

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

- Aulas expositivas
- Atividades Individuais e/ou em grupo;
- Seminários
- Provas
- Participação em sala

RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro branco e marcador para quadro branco;
- Notebook e data show;
- Revistas, jornais, HQs, livros da literatura brasileira (poesia, romance, conto, crônica);
- Utilização de: textos teóricos impressos produzidos e/ou adaptados pela equipe;
- Exercícios impressos produzidos pela equipe;
- Veículos de comunicação da mídia impressa, tais como jornais e revistas;
- Obras representativas da literatura brasileira e estrangeira e textos produzidos pelos alunos;
- Equipamento de multimídia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, Carlos José de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BECHARA, **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- COUTINHO, Afrânio (Dir.). **A Literatura no Brasil**. São Paulo: Global, 1997.
- CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens – Literatura – Produção de texto – Gramática**. 1ª série. São Paulo: Atual, 2005.
- BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2000.
- DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Oficina de texto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- GARCEZ, L. H.C. **Técnica de Redação – o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MARTINS, Dileta Silveira e ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. **Português instrumental**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MEC. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006
- MOISÉS, Massaud. **A literatura brasileira através dos textos**. 19th ed. São Paulo: Cultrix, 1996.
- SÁ, Jorge de. **A Crônica**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- TUFANO, Douglas. **Guia prático da nova ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.
- _____. Douglas. **Estudos de literatura brasileira**. São Paulo: Moderna, 1995.

ANEXO 2: TEMA 1, ALUNA A

Tema 1: Os impactos da pandemia na Educação do Brasil

Na obra “Utopia”, do escritor inglês Thomas More, é retratado uma sociedade perfeita, com a ausência de conflitos e problemas. No entanto, na realidade o que se observa é totalmente o oposto, vendo-se os impactos causados na educação durante a pandemia no Brasil. Isso ocorre devido a falta de estímulo com o ensino online e o descaso governamental. Dessa forma, é necessário a busca de possíveis soluções para o melhoramento do país.

Durante a pandemia, a falta de estímulo teve um grande marco na educação brasileira, tendo em vista que após o surgimento da covid-19, teve-se que adotar um novo método para dar continuidade aos ensinamentos. Com o ensino online, muitos alunos teve a perda de interesse, pois com a falta de ter um lugar próprio e adequado para o aprendizado, e além do aumento da ansiedade e depressão, de modo que acaba deteriorando a aprendizagem.

Ademais, é de suma importância apontar o descaso governamental como uns dos fatores para os impactos na educação durante a covid-19, muitos estudantes e professores passaram por dificuldades, isso por não ter acesso a internet e a equipamentos adequados para auxiliar, como celulares e computadores. Sem o apoio do governo, houve uma grande taxa de desistência por parte dos estudantes,

Infere-se, portanto, que o Estado deve aderir a medidas, a fim de solucionar os impactos da pandemia na educação brasileira. Para isso, o Governo Federal, em parceria com o Ministério da Educação, haja vista ser provedores de políticas públicas, deve investir em programas direcionados aos estudantes, que visem recuperar o tempo perdido durante a pandemia. Com finalidade de dar assistência para que consiga se manter. Com efeito, espera-se que tenha impactos positivos na educação do Brasil.

ANEXO 3: TEMA 1, ALUNA B

Tema 1: Os impactos da pandemia na Educação do Brasil

No livro “Utopia”, do escritor inglês Thomas More, é retratada uma sociedade perfeita, na qual o corpo social padroniza-se pela ausência de mazelas sociais. No entanto, o que se observa-se na realidade contemporânea é o oposto do que o autor prega, uma vez que os impactos da pandemia na Educação Brasileira se apresentam como barreiras, as quais dificultam a concretização do plano de More. Nesse contexto, percebe-se a configuração de um grave problema de contornos específicos, em virtude do atraso Educacional deixado pela pandemia e os 1,6 Bilhão de estudantes de escolas e faculdades com os estudos interrompidos.

Para o filósofo Kant o ser humano é resultado da Educação que teve. De acordo com essa perspectiva, se há um problema social, tem como base uma lacuna Educacional. No que tange a pandemia, nota-se a forte influência nessa causa, uma vez que as escolas e faculdades não tem cumprido seu papel no sentido de reverter essa situação.

Portanto, identifica-se a necessidade de impedir os avanços dos impactos da pandemia causadas na Educação Brasileira, e cabe ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), não só criar campanhas sobre as dificuldades que foram implantadas, como também alterar o formato didático que devem ser realizadas e apoiadas pelas esferas federais, estaduais e municipais, com o intuito de atenuar os efeitos Pandêmicos na Educação. Assim, com essas medidas, pode-se combater o revés no Brasil.

ANEXO 4: TEMA 1, ALUNA C

Tema 1: Os impactos da pandemia na Educação do Brasil

O dia em que a terra parou", música escrita por Raul Seixas, retrata o cenário pandêmico vivido em 2020, após o decreto da Organização Mundial da Saúde, sobre o COVID-19. Com o novo vírus também houve o isolamento social obrigatório para a população, para a não proliferação do vírus. Ademais, a sociedade teve que adotar um novo modelo de vida, em sua maior parte remoto. A decisão provisória do estado foram as aulas remotas, para não haver a perda do ano letivo. No entanto, o ensino remoto que viera para a solução de um problema, acabou desencadeando outros, como a exclusão digital e comprometimento da saúde mental dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promove a organização estrutural de ensino, prevendo a educação básica em seus incisos. Todavia, com a epidemia global, intensificou-se a taxa de exclusão digital. Segundo o Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE), na rede pública de ensino, apenas 46,6% do corpo docente tinha internet e computador em casa, dado inicialmente, por problemas financeiros e baixa renda. Dessa forma, a falta de acesso a aparelhos digitais e planos de dados adequados para a inclusão na educação nesse sentido, está diretamente ligada à desigualdade social.

A saúde mental é primordial na hora dos estudos. Seguidamente, com a pandemia e o corte da vivência social, casos como ansiedade e depressão aumentaram 25% segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS). O aumento desses casos, visto que comprometem a aprendizagem de sua maioria, fazendo com que casos como a desmotivação, tristeza, falta de sono, falta de apetite sejam frequentes. Dessa forma, é notório que a estabilidade psicológica nesse período, é necessário para a produtividade escolar.

Infere-se portanto, que para que os impactos da pandemia não interfiram hodiernamente ainda na educação, faz-se necessário que as escolas por meio de aulas extras reponham matérias ensinadas no ensino online, com intuito de diminuir casos de desaprendizagem passados, e que, o Governo Federal promova momentos de escuta psicológica de fácil acesso, visando promover o bem estar-mental acadêmico. Desse modo, os imbróglis enfrentados pela sociedade durante esse tempo, serão cada vez mais escassos.

ANEXO 5: TEMA 2, ALUNA A

Tema 2: A persistência da diferença salarial entre homens e mulheres no mercado de trabalho brasileiro

No livro "Ensaio sobre a cegueira", o escritor José Saramago expõe um ambiente caótico, no qual toda população encontra-se infectada pela "Cegueira". Na trama, o autor usa dessa alegoria para criticar a falta de altruísmo no mundo contemporâneo, em que os indivíduos se preocupam menos com o bem-estar coletivo. Na realidade brasileira, a crítica de Saramago é vista na persistência das diferenças salariais entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Isso perdura devido a ausência de medidas governamentais e ao machismo estrutural.

Em uma primeira análise, deve-se ressaltar a ausência de medidas governamentais para combater a diferença salarial entre homens e mulheres. Nesse sentido, é visto que as mulheres não têm grande participação no mercado de trabalho quando se observa os homens ganhando mais, mesmo dividindo o mesmo cargo. Essa conjuntura, segundo as ideias do filósofo contratualista John Locke, configura-se como uma violação do "contrato social", já que o Estado não cumpre sua função de garantir que as mulheres e os homens tenham igualdade salarial, o que infelizmente é evidente no país.

Ademais, é fundamental apontar o machismo estrutural como impulsionador da persistência da diferença salarial. Mesmo com leis para punir esse imbróglio, muitos empregadores continuam cometendo esse erro, chegando a preferir receber uma multa ao invés de pagar o mesmo valor às mulheres, isso se dá pelo preconceito enraizado em achar as mulheres inferiores.

Inferese, portanto, que o Estado deve aderir à providência, a fim de solucionar a diferença de salário entre homens e mulheres e suscitar medidas a longo prazo. Para isso o Governo Federal, haja vista ser provedor de políticas públicas, deve investir em projetos e leis mais severas. Com finalidade de acabar a diferença de salário. Com efeito, espera-se que todas as mulheres possam receber o mesmo que os homens.

ANEXO 6: TEMA 2, ALUNA B

Tema 2: A persistência da diferença salarial entre homens e mulheres no mercado de trabalho brasileiro

A Revolução Francesa de 1789 foi o berço de todos os direitos que foram construídos na contemporaneidade, tais quais a liberdade e a igualdade. No entanto, a persistência da diferença salarial entre homens e mulheres no mercado de trabalho é incongruente com os princípios históricos em virtude dos erros dos entes públicos e privados.

Primordialmente, um dos fatores enfrentados é a ausência de legislação coerente. Sobre isso, John Locke afirma “as leis fizeram-se para os homens e não para as leis”, nesse sentido, o pensador exemplifica que, ao ser criada uma lei, é preciso que seja planejada para melhorar a vida das pessoas em sua aplicação. Além disso, a discriminação de gênero no ambiente de trabalho é um fator que impacta a remuneração das mulheres.

Em segundo plano, a desigualdade salarial entre homens e mulheres tem sido um fator persistente na sociedade brasileira, representando um obstáculo significativo para alcançar a igualdade salarial e de gênero. Esse disparate salarial tem suas raízes em diversos fatores culturais, econômicos e estruturais que moldam a realidade das mulheres no mercado de trabalho.

Portanto, cabe ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) combater os estereótipos de gênero, promover equidade salarial e criar oportunidade igualitárias, construindo uma sociedade mais justa e próspera, onde todos tenham a chance de alcançar seu pleno potencial independentemente do gênero.

ANEXO 7: TEMA 2, ALUNA C

Tema 2: A persistência da diferença salarial entre homens e mulheres no mercado de trabalho brasileiro

Na obra "O cidadão de papel", o jornalista brasileiro Gilberto Dimenstein critica o sistema de leis no Brasil, o qual apresenta uma ótima elaboração, porém carece de efetividade na prática. Sob esse viés, a crítica da obra sobredita se aplica no contexto nacional, porquanto ainda persista às diferenças salariais de gênero. Logo, são necessárias medidas para solucionar o impasse, que é potencializado pela falta de diálogo na sociedade e pela banalização do tema exposto.

Em primeiro lugar, a falta de diálogos é uma dos potencializadores do problema. Sendo assim, segundo Karl Marx em sua teoria do "Silenciamento de discursos", alguns temas são omitidos do corpo social, a fim de ocultar as mazelas sociais. Por conseguinte, a visão do autor se aplica quanto à luta das mulheres no ambiente de trabalho, o qual é um assunto pouco citado no âmbito midiático, o que acarreta na manutenção do imbróglio.

Ademais, constata-se a banalização da população como uma problemática pertinente. Nesse sentido, a filósofa Hannah Arendt criou a expressão "Banalidade do mal", o qual fala da ignorância das pessoas diante de determinados assuntos. Outrossim, observa-se a teoria na realidade brasileira, uma vez que parte da população não busca seus direitos, agravando assim, a desigualdade.

Portanto, faz-se necessárias medidas para resolver a óbice. Dito isso, o Governo Federal por meio do Ministério do Trabalho deve criar políticas públicas que promovam a equidade salarial no país, a fim de diminuir a desigualdade no campo de trabalho. Por outro lado, a mídia por meio das redes sociais deve divulgar o tema, com a finalidade de contribuir com informação para a população. Sendo assim, a realidade destoará da obra de Dimenstein.