



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING**

BRUNA COSTA SILVA

**“EU NÃO TRABALHO DE OUTRA FORMA, EU PENSO ENEM”: A PROPOSTA DE
REDAÇÃO DO ENEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM PRODUÇÃO
DE TEXTO EM SALA DE AULA**

**JOÃO PESSOA, PB
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING**

BRUNA COSTA SILVA

**“EU NÃO TRABALHO DE OUTRA FORMA, EU PENSO ENEM”: A PROPOSTA DE
REDAÇÃO DO ENEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM PRODUÇÃO
DE TEXTO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção de título de pós-graduação em Linguística, em nível de Mestrado. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira

**JOÃO PESSOA, PB
2017**

S586e Silva, Bruna Costa.
"Eu não trabalho de outra forma, eu penso ENEM": a proposta de redação do ENEM e suas implicações no trabalho com produção de texto em sala de aula / Bruna Costa Silva. - João Pessoa, 2017.
182 f.: il. -

Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCHL

1. Linguística e Ensino. 2. Língua Portuguesa - Ensino. 3. ENEM. 4. Produção Textual. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 81:37(043)

O texto é palco e é ringue onde palavras dançam e lutam entre si, exibem suas sintaxes, seus movimentos e golpes: encantam e machucam. Envoltas em tecidos lexicais, despem-se e revestem-se de suas semânticas, ganham formas e contornos pragmáticos. Enunciam-se responsivamente.

(Regina Celi M. Pereira)

BRUNA COSTA SILVA

**“EU NÃO TRABALHO DE OUTRA FORMA, EU PENSO ENEM”: A PROPOSTA DE
REDAÇÃO DO ENEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM PRODUÇÃO
DE TEXTO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção de grau de Mestre em Linguística.

Data de aprovação: 31/03/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira
Universidade Federal da Paraíba
Orientadora



Prof^a. Dr^a. Josete Marinho de Lucena
Universidade Federal da Paraíba
Membro

Prof^a. Dr^a. Poliana Dayse Vasconcelos Leitão
Universidade Federal da Paraíba
Membro

Dedico este trabalho aos meus pais, Severina e Carlos, que acompanharam cada passo da
minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que com seu amor infinito, permitiu-me o dom da vida e renovou minhas forças a cada novo amanhecer, direcionando todos os passos, para que eu caminhasse até aqui.

A meus pais, Severina e Carlos, por toda força e dedicação com que sempre conduziram minha educação e dos meus irmãos, Amanda, Pablo e Karla, aos quais agradeço pelo companheirismo e implicâncias de todos os dias. Também a minha voinha Josefa, para mim, um exemplo de força e superação, e aos demais familiares, que sempre estiveram presentes, contribuindo e torcendo para que esse momento se concretizasse.

A minhas madrinhas, Juracy e Jucileide, e ao meu padrinho Sebastião, por todo apoio e carinho que sempre dedicaram a mim, não apenas na vida espiritual, como também na pessoal.

Aos meus amigos, os quais não citarei os nomes para não correr o risco de deixar algum de fora. Há aquelas que trago desde a infância e a quem também chamo de irmãs, que carregam as doces lembranças das brincadeiras que embalsamaram nossos dias. Tem um quarteto especial, o grupo das “tumuluosas”, que o Ensino Médio me deu de presente, e se tornaram companheiras para todos os momentos; e aqueles com quem vivenciei as experiências da graduação, e acabaram ultrapassando os muros da universidade. Outros tive a alegria de conhecer na pós-graduação e com eles partilhei as alegrias e angústias que cercam a atividade de pesquisa. Há, ainda, pessoas que são luz na minha vida, a quem me uni pelo propósito de servir a Deus, em especial, aos que comigo dão vida ao Ministério de Música João Paulo II. Agradeço pelos sorrisos divididos e pelas alegrias e aperreios compartilhados. Todos vocês tornam meus dias doces e a vida mais leve.

As professoras Bernadete Palhano e Mírian Sousa, que colaboraram com a pesquisa e permitiram o acompanhamento das suas aulas, além de abrir espaço para que pudéssemos compartilhar das experiências no cotidiano de suas salas de aula, bem como a direção e supervisão das Escolas Sesquicentenário e Olivina Olívia, por aceitarem nossa inserção no ambiente escolar durante o período da coleta dos dados da pesquisa.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração, em especial ao PROLING (Programa de Pós-Graduação em Linguística), que oportunizou o cumprimento de todas as atividades ao longo do curso.

Aos integrantes dos grupos GELIT e ATA, que me acolheram desde o início e proporcionaram conversas e discussões essenciais na construção da minha identidade

acadêmica. Este trabalho carrega, sem dúvidas, traços de tudo que pude vivenciar nos encontros e eventos acolhidos pelos grupos.

As professoras Josete Marinho e Poliana Dayse, membros da banca avaliadora, pela cuidadosa leitura do trabalho e pelas valiosas contribuições dadas desde a qualificação. Foram fundamentais para enriquecer e construir nossa pesquisa.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Regina Celi, a quem admiro pela profissional competente e pela pessoa maravilhosa que é, e sem a qual essa pesquisa não seria o que é. Obrigada por acolher a todos os orientados de forma tão singular e humana. Sou grata pela atenção, paciência, disponibilidade, e apoio durante os dois anos de orientação para elaboração deste trabalho.

RESUMO

Diante da atual perspectiva do Ensino de Língua Portuguesa, sobretudo a partir da utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como principal forma de acesso ao Ensino Superior, consideramos a necessidade de compreender a atividade de escrita dentro da nova configuração assumida para as aulas de Língua Portuguesa (LP), buscando observar as relações que se estabelecem entre os principais agentes envolvidos nesse processo. Procuramos, desse modo, perceber de que forma as prescrições trazidas nos documentos oficiais que regulamentam a elaboração do ENEM têm orientado o trabalho do professor de Língua portuguesa, no que se refere às aulas de produção textual, bem como os reflexos da realização desse trabalho na atividade escrita dos alunos. Para alcançar o objetivo proposto, elegemos a tríade ENEM/professor/aluno, e tomamos como objetos de análise, os documentos oficiais elaborados pelo INEP/MEC, entrevistas realizadas com as professoras, bem como a observação das aulas de produção textual, além das redações produzidas pelos alunos. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa exploratória, de cunho qualitativo-interpretativista e base documental, contamos com a colaboração de duas professoras de LP, que atuam em turmas de Ensino Médio de escolas da rede estadual de ensino da cidade de João Pessoa - Paraíba, bem como de 62 estudantes, que são alunos das duas docentes. Para subsidiar a análise, tomamos como base o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em interface com os pressupostos da Ergonomia, a partir do que propõem Bronckart (1999; 2006; 2008), Bulea (2010), Machado (2009), Amigues (2004), Tardif e Lessard (2013), entre outros autores que buscam compreender as relações que constituem a interação humana. Zabala e Arnou (2010) fundamentam nossa discussão no que diz respeito ao conceito de competência e Bronckart e Machado (2004), ao de capacidade. A discussão empreendida ao longo do trabalho aponta um novo olhar para a aula de produção textual, advindo da reconfiguração do gênero redação escolar, para adequar-se ao modelo de texto dissertativo argumentativo. A metodologia adotada pelas professoras é direcionada pela necessidade do ensino de competências e, a produção escrita dos estudantes carrega traços de caráter mais objetivo, ligados à planificação do texto, o que está associado às competências que determinam essas características e que foram trabalhadas de forma mais exaustivas em sala.

Palavras-chave: Competências. ENEM. Ensino-aprendizagem. Texto dissertativo-argumentativo. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

Given the current Portuguese Language Teaching perspective, especially from the use of the Brazilian National Examination of Secondary School (ENEM) as the main form of College Education access, we consider the need to understand the writing activity within the new configuration assumed for the Portuguese Language (PL) classes, seeking to observe the relations that are established among the main agents involved in this process. Therefore, we tried to understand how the prescriptions presented in the official documents that regulate the elaboration of ENEM have guided the Portuguese Language teacher work in the classes of textual production that are concerned, as well as the reflexes of the accomplishment of this work in the Students' written activity. In order to reach the proposed objective, we chose ENEM /teacher /student triad, and took as the object of analysis, the official documents elaborated by INEP/MEC, interviews with the teachers, and the observation of textual production classes, produced by students. Thus, for the development of this exploratory research, with a qualitative-interpretative and documentary basis, we had the collaboration of two PL teachers, who work in state high schools in the city of João Pessoa - Paraíba, as well as 62 students of both teachers. As a base, to support the analysis, we took the theoretical-methodological framework of Socio-Discursive Interactionism (SDI), in interface with the assumptions of Ergonomics, based on what Bronckart (1999, 2006, 2008), Bulea (2010), Machado (2009), Amigues (2004), Tardif and Lessard (2013), among other authors who seek to understand the relationships that constitute human interaction. Zabala and Arnou (2010) ground our discussion with regard to the competence concept and Bronckart and Machado (2004), to capacity. The discussion undertaken throughout the study points to a new look at the text production class, coming from the school writing genre reconfiguration, to fit the argumentative text model. The methodology adopted by the teachers is driven by the need for teaching skills and, the written production of the students carries the most objective traits related to the planning text, which is associated with the skills that determine these characteristics and which have been worked in a more exhaustive way in classes.

Keywords: Competencies. ENEM. Teaching-learning. Argumentative dissertative text. Socio-Discursive Interactionism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

EXEMPLOS

Exemplo 1 – Fragmento 1 da redação A – Simulado 1.....	89
Exemplo 2 – Fragmento da redação B – Simulado 1.....	89
Exemplo 3 – Fragmento da redação C – Simulado 1.....	90
Exemplo 4 – Fragmento 1 da redação D – Simulado 1.....	90
Exemplo 5 – Fragmento 1 da redação E – Simulado 1.....	91
Exemplo 6 – Fragmento da redação F – Simulado 1.....	91
Exemplo 7 – Fragmento da redação F – Simulado 2.....	92
Exemplo 8 – Fragmento da redação G – Simulado 1.....	92
Exemplo 9 – Fragmento da redação H – Simulado 1.....	93
Exemplo 10 – Fragmento da redação H – Simulado 2.....	93
Exemplo 11 – Fragmento da redação I – Simulado 1.....	93
Exemplo 12 – Fragmento da redação J – Simulado I.....	94
Exemplo 13 – Fragmento da redação k – Simulado 1.....	94
Exemplo 14 – Fragmento da redação L – Simulado 1.....	94
Exemplo 15 – Fragmento 2 da redação E - simulado 1.....	97
Exemplo 16 – Fragmento da redação E – Simulado 2.....	98
Exemplo 17 – Fragmento 2 da redação H – Simulado 2.....	100
Exemplo 18 – Fragmento da redação I – Simulado 2.....	100
Exemplo 19 – fragmento 2 da redação A – simulado 1.....	103
Exemplo 20 – fragmento da redação G - simulado 2.....	104
Exemplo 21 – Proposta de intervenção da redação D- simulado 1.....	105
Exemplo 22 – Proposta de intervenção da redação D- simulado 2.....	106
Exemplo 23 – Proposta de intervenção da redação K - simulado 1.....	107
Exemplo 24 – Proposta de intervenção da redação G – Simulado 1.....	107
Exemplo 25 – Proposta de intervenção da redação G – Simulado 2.....	108
Exemplo 26 – Fragmento da redação M.....	112

FIGURAS

Figura 1 – Condições de produção do texto.....	25
Figura 2 – Folhado/arquitetura textual.....	28

Figura 3 – Arquitetura textual e os níveis de análise.....	29
Figura 4 – Triângulo ENEM-professor-aluno.....	57
Figura 5 – Quadro de Estratégias argumentativas.....	96

QUADROS

Quadro 1 – Tipos de discurso.....	23
Quadro 2 – Competências da Matriz de Referência para a redação.....	46
Quadro 3 – Modalizações apreciativas da Matriz de Referência para Redação.....	48
Quadro 4 – Critérios de classificação da redação do vestibular como gênero textual.....	52
Quadro 5 – Quadro-resumo dos dados de análise.....	64
Quadro 6 – Observação da aula de Produção Textual – professora Bernadete.....	80
Quadro 7 – Observação da aula de Produção Textual – professora Mirian.....	82
Quadro 8 – Elementos de conexão utilizados para iniciar os parágrafos – alunos Sesquicentenário.....	102

TABELAS

Tabela 1 – Frequência de acesso aos meios de comunicação: Alunos do Sesquicentenário...	62
Tabela 2 – Frequência de acesso aos meios de comunicação: Alunos do Olivina Olívia.....	63
Tabela 3 – Alunos e redações.....	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 ISD E AS INTERAÇÕES HUMANAS.....	19
2.1 Atividade de linguagem e texto-discurso.....	20
2.2 Atividade de escrita e as capacidades de linguagem.....	23
2.3 O modelo de análise do ISD.....	26
3 O ISD E A INVESTIGAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	31
3.1 Compreensão da atividade docente: o ensino-aprendizagem e a relação professor/aluno..	31
3.2 Trabalho prescrito e a atividade docente: Os documentos oficiais como elementos organizadores da ação do professor.....	36
3.2.1 O ENEM, a Matriz de Referência e a Proposta de Redação.....	43
3.2.2 “Eu penso ENEM”: a matriz de Referência como documento direcionador da atividade docente.....	45
3.3 Redação e texto dissertativo argumentativo: conceituando gêneros e tipologias.....	50
4 O SABER DOCENTE REVELADO NOS TEXTO-DISCURSOS: DAS VOZES DAS PROFESSORAS AO ENSINO DE COMPETÊNCIAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	55
4.1 Caminho Metodológico: a pesquisa qualitativa.....	55
4.1.1 As Professoras e a aula de Redação.....	59
4.1.2 Os alunos e as redações.....	61
4.2. “Eu sempre ousei trabalhar de forma diferente”: As vozes das professoras e o saber docente nas entrevistas.....	65
4.3 O Ensino de competências como viés norteador da prática docente.....	70
4.4 Entre métodos e práticas: Observação das aulas de Produção Textual.....	77
4.5 As capacidades de linguagem na escrita da redação.....	85
4.6 Para além dos argumentos: a proposta de intervenção.....	109
5 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS.....	112

5.1 Competências I e IV.....	112
5.2 Competências II e III.....	113
5.3 Competência V.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXOS.....	126

1 INTRODUÇÃO

Compreender o trabalho docente e as relações que perpassam o processo de ensino-aprendizagem é uma atividade, ao mesmo tempo, instigante e desafiadora, marcada pela complexidade que caracteriza tais relações. O desenvolvimento de teorias que se preocupam em investigar esse processo complexo e em constante renovação é, sem dúvidas, um grande avanço para o campo das ciências sociais, uma vez que muito se tem investigado acerca da atividade docente. No entanto, se faz necessário um olhar atento para as necessidades mais urgentes, não só destes profissionais, como também dos alunos, e dos demais fatores que constituem as interações.

Nesse ínterim, a Linguística Aplicada (doravante LA), que se constituiu, inicialmente, como uma área que buscava investigar, apenas, o ensino das línguas estrangeiras, sente a necessidade de ampliar seu foco, avançando para o estudo da linguagem além da sala de aula, a partir da concepção de língua como uma prática social. Assim, considerando-se que as relações humanas são dinâmicas e que a sociedade passa por constantes transformações, é imprescindível destacar o caráter indisciplinar e transdisciplinar, que permite a abertura desta teoria a olhares em construção. Conforme pontua Moita Lopes,

Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos para compreender o mundo atual. [...] Transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando (2009, p. 19).

A LA tem, portanto, a preocupação de estudar o uso da linguagem como práxis humana. É nesse contexto que se inserem as pesquisas propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teoria de entremeio, que abarca aspectos de várias áreas, na qual o estudo da linguagem envolve a compreensão da atividade comunicativa como uma ação desencadeadora do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, nossa pesquisa alinha-se aos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT/PROLING/UFPB), que desenvolve pesquisas ligadas ao ensino de gênero e à análise das práticas de letramento constituídas por meio das ações de linguagem compartilhadas por alunos e professores, bem como às atividades do trabalho educacional em seus diversos âmbitos, estabelecendo relações entre o ISD e as ciências do trabalho.

Partindo dessa perspectiva, a ideia que motivou essa pesquisa surgiu da percepção de que a atividade de escrita tem ocupado espaço importante na aula de Língua, sobretudo nas turmas do Ensino Médio, em virtude do papel de destaque por ela exercido na avaliação dos candidatos que disputam uma vaga no Ensino Superior no Brasil, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Consideramos, portanto, que a estrutura e função do texto vêm se transformando e adquirindo novas dimensões no meio social.

Tal inquietação teve início ainda na graduação, no período da construção do TCC apresentado ao final da Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Portuguesa. O desenvolvimento da pesquisa juntamente com a experiência vivenciada no acompanhamento das aulas como estagiária-bolsista do PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência) despertou o interesse em investigar o trabalho com produção de texto em aulas de terceiro ano do Ensino Médio de escolas da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa – PB, a partir da realidade instaurada com a adoção do ENEM como forma de avaliação para o ingresso no nível superior de Ensino.

Desse modo, tomamos como objeto a prática de escrita dos estudantes, sob orientação da matriz de referência para a redação, por meio do modelo do texto dissertativo-argumentativo e da adequação dessa escrita no que se refere às competências previstas no documento. Buscamos, ainda, traçar um percurso a partir das concepções do docente acerca do trabalho com a escrita, que conduz à metodologia utilizada na realização das atividades de produção de texto em sala de aula, como preparação para o exame, até os efeitos dela no momento da produção efetiva do texto pelo aluno, com a finalidade de responder aos seguintes questionamentos:

- A Matriz de Referência para a Redação do ENEM exerce influência no que se refere à metodologia utilizada pelo professor de Língua Portuguesa?
- De que forma as competências previstas nesse documento direcionam as aulas de redação no Ensino Médio?
- Como o trabalho desenvolvido nas aulas de Produção Textual é refletido nas habilidades mobilizadas pelo aluno durante a produção da sua redação?
- Quais aspectos das competências previstas na Matriz de referência são evidenciados na Produção do Texto pelo aluno?

Para responder aos questionamentos acima, é importante considerar não apenas a forma como o professor encaminha a atividade em sala de aula, mas também os elementos que precedem e sucedem esse momento, bem como a produção e forma de avaliação da

atividade direcionada aos alunos, constituindo o processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade. Para tanto, buscamos observar, inicialmente, um dos documentos que orientam a atividade docente – Matriz de referência para a redação do ENEM –, a fim de entendermos como os objetivos de ensino/aprendizagem traçados por ele e reconfigurados pelo professor são recebidos e internalizados pelos estudantes, por meio da realização das atividades propostas.

Como objetivo geral, propomos perceber de que forma as prescrições trazidas nos documentos oficiais que regulamentam a elaboração do Exame Nacional do Ensino Médio têm orientado o trabalho do professor de Língua portuguesa, no que se refere às aulas de produção textual, bem como os reflexos da realização desse trabalho na atividade de escrita dos alunos. Diante disso, e para melhor direcionarmos a análise do nosso corpus, nos baseamos nos objetivos específicos elencados a seguir:

- Analisar de que maneira as competências previstas na Matriz de referência e exigidas dos candidatos para a realização da prova de redação direcionam o trabalho do professor nas aulas de produção textual;
- Compreender os reflexos do trabalho desenvolvido nas aulas de Produção Textual por meio das habilidades mobilizadas pelo aluno durante a escrita da sua redação;
- Discutir quais aspectos das competências previstas na Matriz de referência foram evidenciados na produção do texto do aluno.

A partir dos objetivos elencados, compreende-se que a proposta de redação ocupa espaço privilegiado na prova do ENEM, tendo peso relevante para a aprovação ou reprovação do aluno/candidato. Esse “poder” que é conferido a esta atividade tem requerido do ensino de língua portuguesa o desenvolvimento das diversas competências relacionadas à linguagem, que estão além das prioridades previstas, a princípio, para o ensino de língua: o ouvir, o falar, o ler e o escrever. Dessa forma, tendo em mente a produção de textos na escola, é possível perceber o importante papel do professor ao propiciar as condições necessárias para que o aluno exercite o pensamento e a criação de ideias.

Garcia (2002, p. 301) assegura que “aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e a concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprisionou”. Assim, dada a importância apresentada pela proposta de redação do ENEM, é extremamente relevante a análise e compreensão desse processo e suas implicações no ensino, tendo em vista os impactos exercidos pela atividade de escrita, dentro e fora da sala de

aula. Torna-se necessário observar o caminho metodológico assumido na constituição das aulas de leitura e produção textual no âmbito do Ensino médio em nosso país, bem como a recepção desse trabalho por parte dos discentes que almejam o ingresso no nível superior de ensino.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa exploratória, de cunho qualitativo-interpretativista e base documental, contamos com a colaboração de duas professoras de Língua Portuguesa, que atuam em turmas de Ensino Médio da rede estadual de ensino da cidade de João Pessoa-PB. Como escolas campo para realização da coleta dos dados, tivemos o Centro Estadual de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário e a Escola Estadual Olivina Olívia Carneiro da Cunha. Além das docentes, também solicitamos a participação dos alunos de turmas nas quais elas ministram aula. Foram selecionadas as turmas que tinham aula em um horário mais acessível para a observação, não havendo, portanto, um critério específico para escolha. No total, tivemos a colaboração de 62 alunos, sendo 32 do Sesquicentenário e 30 do Olivina Olívia, que responderam a um questionário sociocultural – aplicado com o propósito de caracterização dos participantes da pesquisa –, e que permitiram o uso das redações produzidas em sala, como nosso material de análise. Dessa forma, após acompanhamento das aulas, os textos produzidos pelos alunos em situação de avaliação foram coletados para compor o nosso corpus.

No processo de coleta dos dados, realizamos, inicialmente, uma entrevista semi-estruturada gravada com as docentes, objetivando compreender as concepções acerca do trabalho com produção de textos, bem como, se o ENEM tem exercido alguma influência na metodologia utilizada nas aulas de produção textual. Em seguida, foram feitas as observações das aulas de produção textual (10 aulas com Bernadete, da Escola Sesquicentenário, e 9 aulas com Mirian, da escola Olivina), registradas em diário de observação, com o propósito de identificar, na prática das docentes, de que forma as competências previstas nos documentos de orientação são desenvolvidas em sala de aula. Somamos, ainda, como último objeto para a construção do nosso corpus, as redações que foram produzidas pelos alunos em simulados realizados nas escolas ao final do semestre. Nosso corpus conta com um total de 91 redações, mas, para efeito de análise, fizemos um recorte, no qual selecionamos 24 textos, sendo 12 de cada escola.

Buscando compreender as relações que se estabelecem na tríade Enem/professor/aluno, tomamos como base o quadro teórico-metodológico do ISD, visto que esta teoria se apresenta como um caminho significativo, trazendo inúmeras contribuições para investigações na área de ensino-aprendizagem. Proposta por Bonckart, a teoria constitui-se

como uma “corrente da ciência do humano” (Bronckart, 2006) que tem como base os princípios do interacionismo social. Compreende-se, assim, que as ações de linguagem se desenvolvem por meio de atividades sociais mediadas por interações verbais. Com base neste conceito, o ISD propõe que os procedimentos de análise do agir por meio da linguagem devem se dar nas dimensões do ambiente humano (atividades sociais) e do texto (orais e escritos), incluindo a identificação das condições de produção desses textos-discursos.

Em uma escala sócio-histórica, os textos funcionam como um produto da atividade de linguagem nas formações sociais. Essas formações constroem diferentes espécies de textos que ficam disponíveis no intertexto, que são os gêneros de texto. Desse modo, pautamo-nos na análise descendente que a teoria nos propõe, tendo em vista a necessidade de compreender o micro da estrutura a partir das condições de sua produção. Assim, a observação dos textos-discursos produzidos pelas docentes, pelos alunos, além dos documentos prescritores, atuaram como base para a construção da discussão aqui apresentada.

Dentro da proposta de investigação do quadro teórico do ISD, pesquisadores têm se dedicado a compreender o processo de construção do texto, no contexto de ensino-aprendizagem da escrita. Leite (2012) discute a atividade de escrita a partir das situações de ensino de língua portuguesa, Malaquias (2013), a produção de texto em contexto do Processo Seletivo Seriado (PSS-UFPB). Pereira e Basílio (2015) apontam alguns direcionamentos para o ensino da escrita.

Tendo em vista o papel de destaque ocupado pelo ENEM no atual contexto da educação brasileira, pesquisadores de diferentes áreas e com base em distintos aportes teóricos têm demonstrado interesse pela investigação dos desdobramentos desse processo. Diversos estudos apontam para o fato de que o ENEM desempenha um papel decisivo sobre as práticas docentes. As pesquisas de Santos e Giopo (2012), Sampaio (2014) e Silva (2012) revelam que os professores de uma forma geral têm buscado novas maneiras de repensar sua prática em sala de aula, a fim de alcançar os objetivos propostos pelo ENEM. Além disso, reportamo-nos, ainda, às pesquisas que envolvem os desdobramentos alcançados pela atividade de escrita, das quais destacamos as discussões empreendidas por Luna (2009), Zirondi (2006), bem como as que compõem o livro organizado por Silva e Ko.Freitag (2015), que buscam problematizar questões referentes ao modelo de redação proposto pelo ENEM, sobretudo, a partir das competências que direcionam a sua avaliação.

Considerando a série de pesquisas como as relacionadas acima, é possível encontrar vários trabalhos que voltam o olhar para a atividade de escrita no ENEM, no entanto, não localizamos, ainda, nenhuma proposta que se preocupasse em entender esse processo a partir

da relação triádica que se estabelece entre a atividade desenvolvida, o professor e o aluno, em situação de aula, sendo esta mediada pelos documentos que prescrevem a organização do ENEM, a partir do percurso teórico proposto pelo ISD.

Diante disso, buscando responder aos questionamentos elencados acima, de modo a alcançar os objetivos propostos para este trabalho, apoiamos-nos nos pressupostos teóricos do ISD, a partir do que propõem Bronckart (1999; 2006; 2008), Bulea (2010), Cristóvão (2007), Machado (2009), entre outros. Buscamos, ainda, para corroborar a discussão acerca da concepção de texto e gênero, embasarmos-nos na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (1992) e na discussão de Marcuschi (2008). Estabelecemos um diálogo com as ciências do trabalho, a partir das teorias da ergonomia e da clínica da atividade, com base no que esclarecem Amigues (2004), Tardif; Lessard (2013), Souza-e-Silva (2004), ao abarcarem as concepções do trabalho docente. Zabala e Arnou (2010) fundamentam nossa discussão no que diz respeito ao conceito de competência, central para a compreensão da proposta de redação do ENEM. Além disso, os documentos oficiais do INEP/MEC serviram de base para a percepção dos direcionamentos conferidos à atividade docente.

O trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos. No primeiro, a introdução, traçamos um panorama geral do desenvolvimento da pesquisa. No segundo, apresentamos a base teórico-metodológica do ISD, a partir dos conceitos que fundamentam a nossa análise. Em seguida, apontamos as concepções que permitem a compreensão do trabalho docente. Para melhor orientar a nossa discussão, alguns elementos da entrevista realizada, bem como a análise da matriz de referência foram inseridos ao longo deste terceiro capítulo. No quarto capítulo, após detalhamento do caminho metodológico seguido para a coleta dos dados que atuaram como objetos de análise em nossa pesquisa, apresentamos a análise dos dados, colocando em evidência a relação triádica ENEM/professor/aluno que nos propomos a investigar. Por fim, no quinto capítulo, apresentamos possíveis encaminhamentos para o trabalho com cada uma das cinco competências previstas na Matriz de referência.

2 ISD E AS INTERAÇÕES HUMANAS

Os estudos de base sociointeracionista consideram a importância do processo histórico de socialização para o desenvolvimento das propriedades que marcam a conduta humana. Nessa perspectiva, de acordo com o que afirma Bronckart (2012 [1999]), dentro do processo de evolução que conduziu o homem à necessidade de criar novos instrumentos que pudessem ser colocados na mediação entre ele e o meio, destaca-se o desenvolvimento da linguagem. Esta, por sua vez, acaba exercendo forte influência na organização do comportamento social, já que, ao longo de sua evolução, o homem conserva os traços de suas interações em sociedade.

Considerando, ainda, as ideias de Vygotsky que, em sua obra *La signification historique de la crise en psychologie* (1927/1999), vai de encontro à epistemologia dualista adotada pelas correntes da psicologia que veem os estudos sobre a natureza humana dividida em substâncias independentes, constituídas pelo “físico” e pelo “psíquico”, chegamos à necessidade de construção de um conceito unificador de base monista, que propõe a articulação dos vários aspectos das ações humanas, observando-se sua dimensão social e discursiva, e tomando a interação como algo fundamental para o desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, compreendemos que o projeto do ISD apoia-se no quadro epistemológico do interacionismo social, no qual a linguagem é considerada o instrumento organizador dos processos psicológicos nas dimensões humanas – cognição, sentimentos e emoções. A ideia de monismo assumida no quadro dessa teoria tem base, ainda, nas ideias de Spinoza, a partir de uma abordagem descendente, que se dá nos efeitos da história coletiva na transformação dos fatos sociais e psicológicos. Assim, para que se alcancem os traços específicos do funcionamento humano, faz-se necessária, antes, uma análise das características do agir coletivo, o que Bronckart (2006, p. 173) descreve como “primazia das práticas”, já que “os conhecimentos são o produto da vida, e não o contrário”.

Nesse quadro, a noção de atividade, tomada a partir das ideias de Léontiev (1979), é usada para designar “[...] as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 30). A atividade ocorre, pois, na coletividade por meio de ações individuais que se realizam com objetivos e intenções. Nesse contexto, a espécie humana apresenta como principal característica a diversidade de formas de atividade, e isso se deve ao uso da linguagem como principal meio de comunicação social e de constituição do ser humano no

mundo. Assim, para compreender o texto-discurso, é, pois, necessário, partir da concepção de atividade de linguagem, observando sua constituição nas interações sociais.

2.1 Atividade de linguagem e texto-discurso

Entende-se que a atividade de linguagem, ao mesmo tempo em que é constitutiva do social, molda as capacidades psicológicas da pessoa humana. Dessa forma, com base em Bronckart (2012 [1999], p. 32) compreendemos que “na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é, ao contrário, regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão que Habermans (1987) chamou de agir comunicativo”. A noção de agir comunicativo a que nos referimos nos faz compreender, desse modo, a ação verbal como meio para efetivação da atividade humana.

A necessidade do agir comunicativo, como vimos, além de constituir o psiquismo humano, também constitui o social. Logo, a língua pode ser percebida como um acordo social, no qual os signos são postos para cada indivíduo de forma particular e, ao mesmo tempo, compartilhada. Para Popper e Habermans, a relação entre os signos e a sociedade evidencia-se através de mundos representados (cf. Bronckart, 1999, p. 33). Apresentamos uma discussão mais detalhada sobre os mundos representados na seção seguinte. Nessa perspectiva, conforme evidencia Bronckart (2012 [1999]) a linguagem que produzimos está diretamente relacionada às nossas representações do mundo, tanto social quanto objetivo e subjetivo - o que pode ocorrer tanto na fala quanto na escrita. É, sobretudo, em situações de escrita, que permitem a interação com textos e vivências anteriores, que podemos constatar a relação entre linguagem e cotidiano ou a nossa ação no mundo.

Em vista disso, a proposta teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) entende que as ações humanas são determinadas pelo social, de modo que as atividades de linguagem realizam-se em forma de textos que permitem a interação em determinada comunidade verbal. Assim, “as atividades de linguagem são diversificadas, porque suas propriedades dependem também de opções assumidas pelas formações sociais [...]” (BRONCKART 2006, p. 138). Desse modo, para atender a cada objetivo comunicativo, a língua assume formas particulares de funcionamento e circulação dos discursos, as quais Foucault denomina de formações discursivas. É importante retomarmos esse conceito no qual o estudioso considera que,

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma

regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...] (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 43).

Considerando, pois, os modos de semiotização das formações sociais e o caráter processual das formações discursivas, Bronckart (2012 [1999]) propõe que se passe a considerar o termo *formações sociodiscursivas*, sem que se altere o sentido proposto em seu conceito original, uma vez que as condições históricas do uso dos enunciados e as relações que se estabelecem entre eles conduzem a uma estabilidade adotada na interação social. As atividades de linguagem se desenvolvem, portanto, no quadro das formações discursivas, nas quais agentes singulares se mobilizam para a realização de ações de linguagem determinadas. Desse modo, Bakhtin (2011 [1992]) pontua que devido à variedade das atividades, os textos diversificam-se, apresentando-se na forma de gêneros também variáveis, que servem aos diferentes contextos de uso da língua.

No que se refere à definição de texto, o objeto principal de estudo no ISD, já que se apresenta como a forma de realização das línguas naturais, citamos Bronckart (2012 [1999] p. 137), que o compreende como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. O autor pontua ainda ser o texto uma “unidade de produção de linguagem **situada, acabada e autossuficiente** (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 75. Destaque nosso). Situada, por depender de uma situação de comunicação, acabada por estar marcada num tempo e espaço, e autossuficiente em um determinado contexto, fazendo-se entender entre seus interlocutores, e permitindo, por sua vez, a interação. O texto constitui, portanto, uma “unidade comunicativa de nível superior” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 137), uma vez que este é responsável pela produção de sentidos entre os interlocutores numa dada situação de interação.

Retomando o que nos propõe Bakhtin (2011 [1992], p. 37), o texto se coloca como a “realidade imediata do pensamento e das vivências”, o que reforça a ideia de que o texto é um produto da atividade humana. Para o autor, a comunicação só se estabelece por meio dos gêneros do discurso, de modo que “todos os nossos enunciados possuem forma relativamente estáveis e típicas da construção do todo” (BAKHTIN 2011 [1992], p. 282). Desse modo, os falantes de uma língua têm acesso a um vasto repertório de gêneros (orais e escritos), que estão disponíveis na coletividade, podendo ser consultados a qualquer momento, conforme a exigência da situação de comunicação. No entanto, o caráter singular de cada ocorrência comunicativa faz com que o gênero adquira características individuais a cada novo uso.

Portanto, no momento da materialização do enunciado, a intenção discursiva do falante é moldada por um gênero previamente indexado, que, por sua vez, se adequa à necessidade comunicativa de cada falante, constituindo, assim, o que Bronckart (1999) denomina como “texto singular”.

O caráter histórico das produções textuais conduz os gêneros a um constante movimento, de modo que novos modelos surgem ou antigos modificam-se a todo o momento. Essa característica levou Bronckart (2012 [1999], p. 74) a caracterizar os gêneros como uma “nebulosa que comporta ilhas mais ou menos estabilizadas”, já que eles, ora podem ser identificados por suas características, ora são de difícil classificação. Assim, considerando que todo texto se inscreve em um gênero, o autor opta pelo uso da expressão **gênero de texto** no lugar de gênero de discurso, como proposto em Bakhtin.

Segundo Bronckart (2012 [1999]), os gêneros de texto correspondem aos modelos de organização textual e não podem ser classificados apenas com base nos critérios linguísticos. Desse modo, os seguimentos que estruturam os textos são identificados com base nas propriedades linguísticas, pois apenas nesse nível é possível identificar as regularidades que definem e organizam o texto. Denominados **tipos de discurso**, esses segmentos são classificados em quatro modelos, e se constroem a partir dos mundos discursivos dos agentes de fala. Essa proposta de classificação tem como base as ideias de Benveniste, que atenta para a necessidade de levar em consideração a situação de enunciação para poder explicar o linguístico.

A construção desses mundos se dá por meio de duas operações psicolinguageiras oriundas de uma decisão binária: ou as coordenadas que organizam o conteúdo semiotizado são explicitamente colocadas a distância das coordenadas gerais da situação do actante (ordem do NARRAR) ou elas não o são (ordem do EXPOR). Além disso, ou as instâncias de agentividade semiotizadas no texto referem-se ao actante e à sua situação (implicação) ou não (autonomia). (BRONCKART, 2008, p. 91)

A combinação das situações descritas acima leva à constituição de quatro mundos discursivos, que se expressam por meio dos tipos de discurso, conforme é possível verificar no quadro abaixo.

Quadro 1 – Tipos de discurso

	ORDEM DO EXPOR (CONJUNÇÃO)	ORDEM DO NARRAR (DISJUNÇÃO)
IMPLICAÇÃO	DISCURSO INTERATIVO	RELATO INTERATIVO
AUTONOMIA	DISCURSO TEÓRICO	NARRAÇÃO

Fonte: Bronckart, 1999

Relacionado ao conceito dos tipos de discurso apresentados no quadro, Bronckart elenca, a partir de uma reformulação da proposta de Adam, a noção de **sequências**, que também atuam na constituição dos gêneros, como formas de planejamento semiótico. Assim, essas formas indicam “modos de planificação de linguagem [langagières], que se desenvolvem no interior do plano geral do texto” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 121). As sequências assim definidas são organizadas em cinco tipos: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Destas, a sequência argumentativa é a que predomina no modelo de texto solicitado pelo ENEM. Nesse contexto, levando em consideração que não há como caracterizar um gênero apenas a partir da identificação das propriedades linguísticas, a classificação dos tipos de discurso e das sequências não são suficientes para defini-lo.

Desse modo, compreende-se que, por se constituir como ação de linguagem social, a elaboração de um texto envolve atividades psicológicas e experiências vividas pelo sujeito, de modo a haver, no processo de escrita, uma articulação entre os aspectos cognitivos e sociais.

2.2 Atividade de escrita e as capacidades de linguagem

Segundo Bronckart (2008, p. 71), a compreensão da concepção de linguagem como um “processo ativo e criativo” desenvolve-se por meio de duas teses: primeiramente, entende-se que, por ser produtora dos objetos de sentido, a linguagem constitui, também, o pensamento humano; além disso, o pensamento produzido a partir da linguagem como atividade social é também semiótico e social. Jürgen Habermas (1987), que também adota a noção de linguagem como atividade, defende que é por meio dela que os membros de um grupo se tornam capazes de construir as concepções do mundo em que estão inseridos a partir do desenvolvimento do agir.

As relações dialógicas que se estabelecem, sobretudo, entre o homem e o trabalho são objeto de estudo desse autor, que parte da necessidade de reformulação do conceito de racionalidade questionando a eficiência das normas institucionais. Desse modo, ao compreender a ação comunicativa como uma “interação simbolicamente mediada”, Habermas (1987, p. 57) estabelece que o desenvolvimento de qualquer atividade tem como base representações coletivas, e que a relação entre os signos e a sociedade pode ser percebida através de mundos representados, o que nos faz compreender que “é por meio desse mecanismo de interação verbal que se constroem os mundos representados, que são o meio especificamente humano a partir do qual se avaliam todos os pensamentos e todo o agir particular” (BRONCKART, 2008, p. 72).

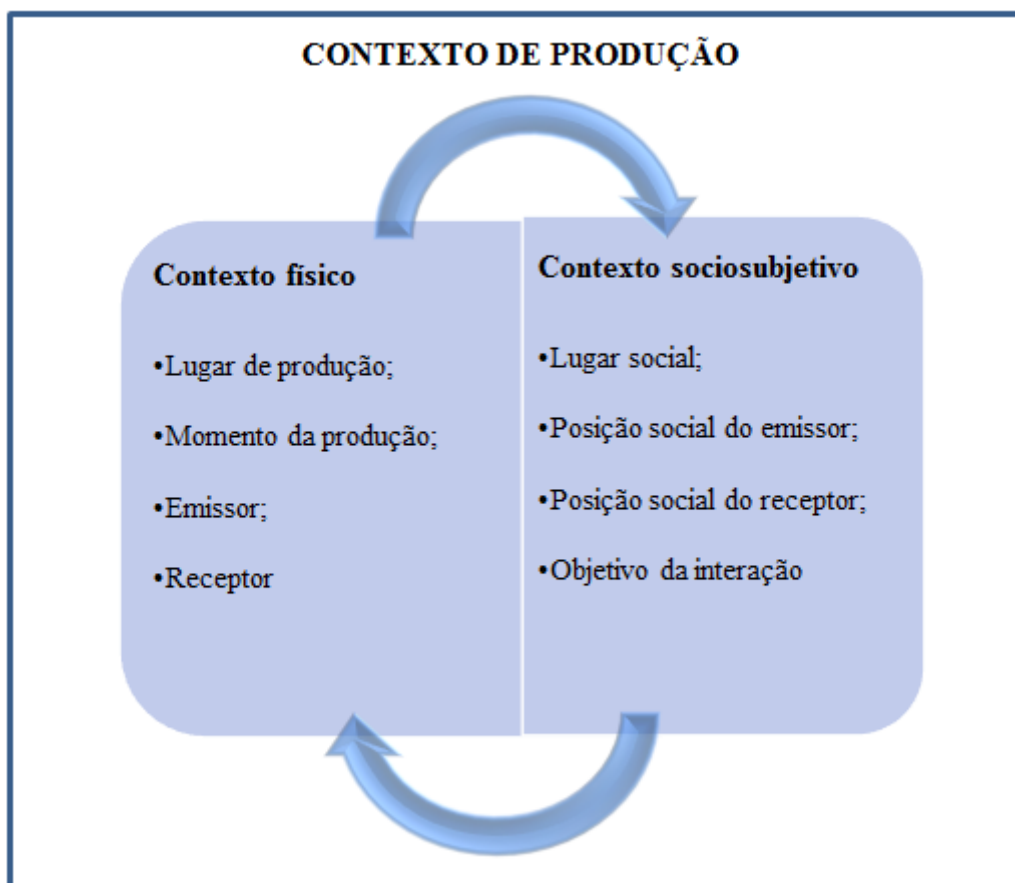
Dessa forma, a linguagem que produzimos está diretamente relacionada às nossas representações do mundo. Assim, Conforme destaca Bronckart (2012 [1999]), três mundos podem ser distinguidos: as representações do **mundo objetivo** referem-se às coordenadas do mundo físico/material de produção; os aspectos que constituem o **mundo social** estão associados aos conhecimentos compartilhados pela coletividade, tais como: normas, valores e convenções estabelecidos na interação social para definir o comportamento dos participantes da interação; ao passo que ao **mundo subjetivo**, estão associadas as reconfigurações que o indivíduo faz para si a partir da apropriação das normas e intenções da vivência em sociedade.

As representações dos agentes são o ponto de partida para a tomada de um conjunto de decisões que antecedem a escrita do texto. Assim, na atividade de produção textual, o agente produtor mobiliza suas representações sobre os mundos, que assumem direções distintas, tanto orientando o contexto de produção, quanto exercendo as ações necessárias para a construção do conteúdo temático. Segundo Bronckart (2012 [1999], p. 93), “o contexto de produção pode ser definido como um conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”. Esses fatores que influenciam a organização do texto são agrupados pelo autor em dois conjuntos, inicialmente, o que é constituído pelas representações do mundo físico, que está ligado, por sua vez, ao conjunto dos parâmetros do mundo social e subjetivo.

Primeiramente, compreende-se, de acordo com Bronckart (2012 [1999]), que o contexto físico, marcado pela organização do ambiente em tempo e espaço, definem quatro situações necessárias, que são: o lugar de produção (lugar físico); o momento da produção (período de tempo); o emissor (produtor do texto) e o receptor (a quem o texto é destinado). A relação entre estes fatores é responsável pelas orientações mais objetivas que o autor irá seguir no momento da escrita do texto. Além disso, a produção do texto também será

direcionada pela formação social, que se dá a partir das relações no mundo social e subjetivo. Exercem influência, nesse contexto, as regras e valores estabelecidas na coletividade, além da maneira como esse agente atua diante dessas relações. Esse segundo conjunto, constituído pelo contexto sociossubjetivo, como podemos verificar na Figura 1, também é definido por quatro situações: o lugar social (modo de interação ou instituição); posição social do emissor (papel social que o emissor exerce no momento da interação); papel social do receptor (papel social que o receptor exerce no momento da interação) e o objetivo próprio da interação (intenções do autor e efeitos que deseja alcançar). Tais aspectos são fundamentais, uma vez que definem o modo de dizer e de agir dos interlocutores.

Figura 1 – Condições de produção do texto



Fonte: Adaptado de Bronckart, 1999

No que se refere à organização do conteúdo temático, a distinção entre os três mundos não é tão representativa, uma vez que podem ser abordados de forma isolada ou combinada. “O conteúdo temático (ou referente) de um texto pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 97). Desse modo, os conhecimentos referentes ao conteúdo temático irão variar de acordo com as

experiências organizadas na memória do agente. Para explicar como se dá essa organização dos conhecimentos que o agente traz na organização do texto, o autor faz uso da expressão **macroestrutura semântica**, advinda das ciências cognitivas. Desse modo, para o desenvolvimento da ação de linguagem no momento da produção do texto, dois aspectos são considerados. Inicialmente, os conhecimentos coexistem seguindo uma organização lógica e hierárquica. O fato de serem semiotizados leva os conhecimentos mobilizados num texto a se organizarem a partir de mundos discursivos, distintos do mundo ordinário em que o agente realiza a ação, de modo que esses conhecimentos prévios também se relacionam aos tipos de discurso.

Tendo em mente o conjunto de fatores retomados a partir de Bronckart, reforçamos que, conforme pontua Val *et. al.* (2009), no trabalho de escrita, o agente produtor acessa o seu conhecimento de mundo, bem como os conhecimentos linguísticos/textuais apreendidos na escola e fora dela ao expressar aquilo que pretende alcançar em seu texto. Destacamos, ainda, que tais aspectos atuam diretamente na forma como se desenvolve o processo de construção e articulação do texto. Portanto, os agentes envolvidos nas atividades de leitura e escrita mobilizam, no momento dessa ação, um conjunto de habilidades e conhecimentos, que são estruturados e definidos como capacidades de linguagem, conceito que discutiremos de forma mais clara no capítulo 4.

2.3 O modelo de análise do ISD

Tendo discutido alguns dos conceitos e princípios adotados por Bronckart na construção da teoria, é fundamental, neste momento, compreender o modelo de análise proposto pelo ISD, considerando ser este o modelo adotado em nossas análises. Inspirado, sobretudo, nas abordagens interacionistas de Volochinov e Bakhtin e no modelo de desenvolvimento de Vygotsky, Bronckart desenvolveu o método de análise descendente, que se constitui em três etapas,

[...] primeiro, a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; depois, o estudo dos processos de mediação sociosemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos e, enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida. (BRONCKART 2008, p. 111).

É importante destacar, nesse contexto, o movimento dialético que cerca os níveis de análise propostos, uma vez que, ao mesmo tempo em que as mediações organizam os elementos do meio coletivo, também afetam a constituição individual.

Inicialmente, a análise das condições de produção dos textos aponta a existência dos pré-constituídos, os quais Bronckart (2012 [1999]) caracteriza como *intertextos*, que são os modelos disponíveis na coletividade, bem como dos parâmetros físicos e sociosubjetivos, conforme apresentamos na seção anterior, que atuam diretamente nas decisões que o agente produtor irá tomar durante o processo de escrita. Só após a observação desse contexto maior, é possível uma observação das partes mínimas do texto. Desse modo, o modelo de análise proposto engloba o contexto macro das condições sociopsicológicas de produção, para só então chegar ao nível micro das propriedades estruturais do funcionamento do texto.

Como já discutimos os elementos constituintes da noção macro da situação da escrita, que envolve as condições de produção do texto, discutiremos, a seguir, a proposta da teoria no que diz respeito à observação da situação micro de produção. Ao formular a teoria, Bronckart (1999) propõe que se observe a organização do texto a partir de três níveis que se estruturam em camadas superpostas, configurando o que ele chama de **folhado textual**. Nessa configuração, no nível mais profundo do folhado, encontra-se a infraestrutura geral do texto, que é caracterizada pela organização do conteúdo temático e pela presença dos tipos de discurso e tipos de sequência.

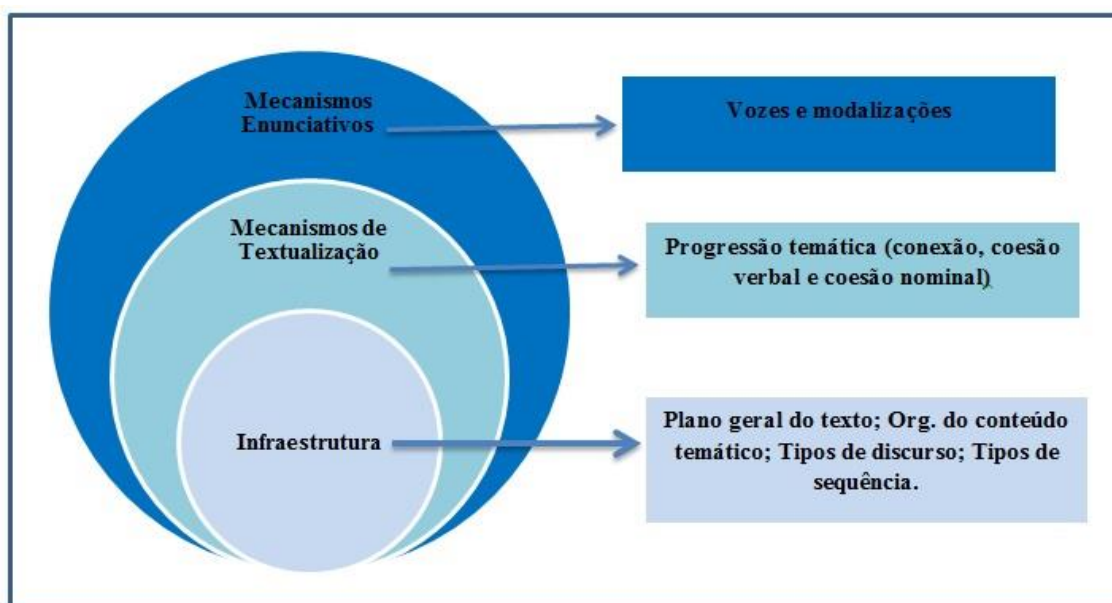
No segundo nível, estão os mecanismos de textualização, responsáveis pela progressão temática, constituído por elementos que encadeiam as unidades linguísticas – conexão, coesão nominal e coesão verbal. Destes, os conectores são os organizadores textuais responsáveis pela transição entre os tipos de discurso e as frases; a coesão nominal introduz temas ou personagens, além de permitir retomadas e substituições – anáforas, pronomes pessoais, relativos; já a coesão verbal garante a organização temporal e hierárquica dos processos do texto, tendo como marca de realização os tempos verbais.

No plano mais superficial, encontramos, ainda, os mecanismos responsáveis pelo esclarecimento dos posicionamentos enunciativos. Entram nesse nível de organização as vozes presentes no texto e as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) expressas por meio das modalizações. No que diz respeito a essas últimas, a partir da reconfiguração da noção dos mundos Habermasianos, Bronckart (1999) propõe quatro funções de modalizações, que fazem referência ao modo como os posicionamentos e avaliações se realizam nos enunciados. Conforme nos apresenta o autor, “as modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários e avaliações

formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 330). Desse modo, classificam-se em quatro tipos, que seriam: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

Na figura abaixo é possível observar como se dá a organização dessa proposta inicial de análise dos textos-discursos.

Figura 2 – Folhado/arquitetura textual



Fonte: Adaptado de Bronckart, 2012 [1999]

Optamos por considerar essa versão do folhado como uma proposta inicial do modelo de análise, já que, como pontuou o próprio Bronckart, em entrevista¹ concedida em Genebra, a um integrante do grupo GELIT, o folhado é um modelo que pode ser constantemente alterado e melhorado.

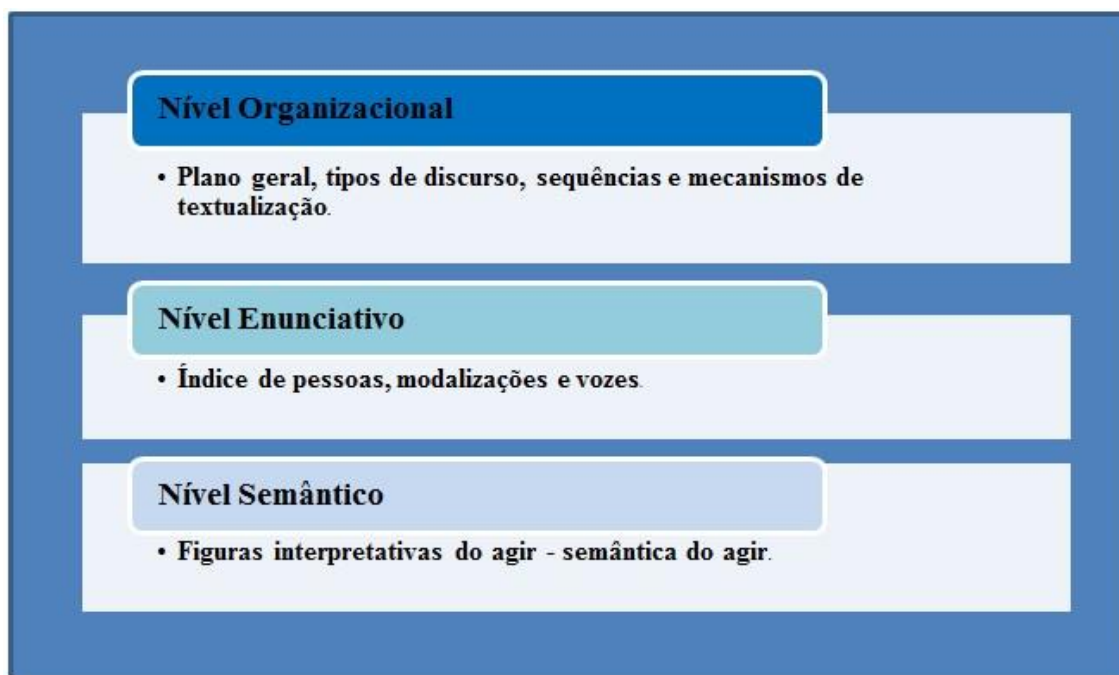
O modelo do folhado textual tende, entretanto, ao aprofundamento e enriquecimento de alguns temas, tanto é que, em relação ao modelo original, alguns tópicos foram alterados. Por exemplo, nós integramos a questão da escolha de coesão verbal às escolhas dos tipos de discurso aos quais ela está fortemente conectada. (BRONCKART, 2015)

¹ A Entrevista foi realizada por Rivadavia Porto Cavalcante, com o Prof. Dr. Jean Paul Bronckart, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Genebra (UNIGE) – Suíça, em 10 de abril de 2014, respondendo aos questionamentos do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), integrado ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil.

A partir da revisão destacada pelo autor, como podemos perceber, a coesão verbal, que antes integrava o nível dos mecanismos de textualização, passa a incorporar o nível da infraestrutura.

Além disso, algumas reformulações para o processo de análise são direcionadas pelo grupo ALTER-LEAL e incorporadas por Bronckart, ao modelo da **arquitetura textual** (MACHADO e BRONCKART, 2009). São identificados três níveis de análise na constituição do texto, sendo eles: nível organizacional (infraestrutura geral do texto e os mecanismos de textualização), nível enunciativo (mecanismos enunciativos e os índices de pessoa) e nível semântico. O último nível tem como base as categorias da semiologia do agir, proposta em Bronckart (2004). Na imagem a seguir (Fig. 4) é possível identificar essa nova configuração do modelo de análise proposto em Bronckart (2009).

Figura 3 – Arquitetura textual e os níveis de análise



Fonte: Adaptado de Machado e Bronckart, 2009

Verificamos que, nesse modelo, os mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal e coerência) que integravam o segundo nível do folhado, incorporam o nível organizacional, articulando-se à progressão do conteúdo temático. Ainda nesse nível, encontram-se o plano geral do texto, os tipos de discurso e os tipos de sequência.

No segundo nível, dos mecanismos enunciativos, que “incidem sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral, cujo grau é marcado por um grande número de unidades linguísticas” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 58), as vozes e as

modalizações, que integram o terceiro plano, na ordem do folhado textual, são considerados junto aos índices de pessoa. A inserção deste último aspecto nesse nível de análise é feita por permitir a compreensão de “como o texto representa o enunciador no agir representado” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 59).

O nível semântico tem como base as categorias da semiologia do agir e propõe a identificação das figuras de ação que se constroem nos e pelos textos produzidos e (re)configuram o agir por meio dos tipos de discurso. Segundo Bulea (2012, p. 153), “as figuras de ação são figuras discursivas ‘aplicadas’ ao agir, permitindo a retomada dos movimentos dos signos que se dirigem a esse agir”. Assim, essas figuras são percebidas a partir do texto, já que é por meio dele que a linguagem se manifesta.

O modelo de análise proposto em Bronckart nos permitiu estruturar a análise da atividade de linguagem materializada nos textos-discursos produzidos pelos professores e alunos do Ensino Médio das duas escolas. Não obstante, ao considerar a análise da situação de produção como um caminho fundamental para se compreender o linguístico, o autor nos coloca a proposta de análise descendente e nos apresenta a possibilidade de entender o texto a partir de um contexto maior no qual os agentes da interação estão em constante relação.

Compreendemos, pois, que a atividade desenvolvida nas aulas do Ensino Médio, de forma mais específica, tem como contexto precedente, o Exame Nacional do Ensino Médio. No capítulo seguinte, no qual discutimos a atividade docente, apresentamos uma breve reflexão acerca dos documentos propostos pelo Exame e que perpassam a atividade das professoras que colaboraram com nossa pesquisa.

3 O ISD E A INVESTIGAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O ISD permite ao pesquisador o mergulho em outros aportes, que dialogam e dão suporte aos conceitos defendidos em sua base. Desse modo, as pesquisas que perpassam essa ciência do humano, para além dos limites do texto-discurso, exigem abordagens mais voltadas à compreensão de sua complexidade. Investigar a atividade docente, por exemplo, requer que voltemos a atenção para o professor como um agente que atua na sociedade por meio do trabalho, tendo essa ação materializada nos textos. Ao promover esse diálogo, o ISD abre espaço para as contribuições trazidas pelos estudos das ciências do trabalho, como a Ergonomia, além de outras teorias que não estão marcadas em nossa pesquisa.

Para a ergonomia, a atividade do trabalhador pode ser observada a partir dos comportamentos e procedimentos que marcam suas relações e representam as situações de ação. Desse modo, inúmeros trabalhos que focalizam a ação docente têm sido realizados, e novos conceitos desenvolvidos, por pesquisadores que buscam estabelecer os diálogos a partir dos aportes das ciências do trabalho. Optamos por integrar, ao longo deste capítulo, alguns dos conceitos e procedimentos discutidos na ergonomia, com a finalidade de ampliar o tratamento dispensado aos nossos dados, no intuito de buscar compreender as complexidades que marcam a ação docente nas relações estabelecidas com os alunos no processo de ensino/aprendizagem da produção de textos.

Recorremos, pois, aos conceitos de “prescrições”, “ferramentas”, “coletivo” e “regras de ofício” para a caracterização da atividade docente. Em seguida, aprofundamos o conceito de trabalho prescrito na discussão dos documentos oficiais que regulam a atividade do professor, antes de nos determos na análise da Matriz de referência, na qual ressaltamos o uso das modalidades, bem como dos verbos característicos do documento prescritivo.

3.1 Compreensão da atividade docente: o ensino-aprendizagem e a relação professor/aluno.

O estudo da atividade docente deve levar em consideração que esta vai além dos limites da sala de aula, uma vez que o trabalho do professor começa bem antes e não se encerra quando ele sai do ambiente escolar, devido a um conjunto de fatores atuando e interferindo na constituição da interação professor-aluno. Nesse contexto, convém lembrar, ainda, as constantes críticas que incidem sobre as ações docentes, sobretudo com relação ao que é feito frente ao que deveria ser feito na sala de aula, a partir de julgamentos externos ao

meio de trabalho e que acabam exercendo influência sobre o agir desse profissional, conduzindo a constatação de que a atividade do professor é constantemente perpassada por decisões que, muitas vezes, não cabem a ele tomar.

Entendendo que a atividade do professor é dirigida não apenas aos alunos, mas também à instituição, aos pais e a outros profissionais, Amigues (2004, p. 42) defende que ela é “socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema”. Desse modo, para agir, o professor precisa estabelecer as relações necessárias entre os vários objetos que constituem a sua atividade. Tais elementos estruturam-se, segundo a classificação apresentada por Amigues (2004), da seguinte maneira: Prescrições, coletivo de trabalho, regras de ofício e ferramentas.

As **prescrições** compreendem os elementos responsáveis pela organização da ação docente, sendo constitutivas da atividade do professor e determinando aquilo que é possível e permitido fazer. Sua realização reorganiza não apenas o meio de trabalho deste profissional, como também o dos alunos. Amigues (2004) destaca, ainda, um caráter de *vaguesa* característico das prescrições, o que conduz os professores a uma redefinição das tarefas propostas no momento em que precisam prescrever aquilo que será posto aos alunos. Desse modo, “a relação entre a prescrição inicial e a sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas” (AMIGUES, 2004, p. 42). Nesse contexto, em relação ao **coletivo**, destaca-se que este compreende o grupo de trabalho constituído pelos professores que juntos se autoprescrevem tarefas a partir do que é prescrito inicialmente pelas instituições, de modo que, cada um, por sua vez, as redefine adequando à situação de aula. Já as **regras de ofício**, terceiro elemento apontado por Amigues, representam o que há de comum entre os profissionais que atuam em uma mesma atividade. Constituem, portanto, uma “caixa de ferramentas” (AMIGUES, 2004, p. 43) na qual se encontram os modos de fazer da profissão. Trata-se, pois, do conjunto das regras e modos de agir necessários para a realização de determinada atividade por um grupo específico de trabalhadores.

As **ferramentas**, por sua vez, são os instrumentos disponíveis para serem acessados pelo docente e que o auxiliam no momento da realização da atividade. Segundo Amigues (2004, p. 44), os professores utilizam mais ferramentas criadas por outros que por eles mesmos, já que, frequentemente, recorrem aos manuais, livros didáticos e atividades prontas, no entanto, ao longo da atividade, cada um adequa a ferramenta já existente de acordo com a necessidade de sua aula. Desse modo, o autor assegura que “essas ferramentas são frequentemente transformadas pelos professores para ganhar eficácia” (AMIGUES, 2004, p.

44). Esse processo de transformação da ferramenta em instrumento para ação é denominado **gênese instrumental**, exercendo influência não apenas no modo de interação que se estabelece entre o sujeito e a tarefa, mas, sobretudo, na organização da própria atividade.

Diante desses aspectos, durante as entrevistas, bem como ao longo da observação das aulas ministradas pelas nossas colaboradoras, foi possível perceber o modo como cada uma se apropria e faz uso das ferramentas de trabalho. Dito isso, destacamos, por exemplo, que a professora Mírian reconhece a importância do uso do livro didático como ferramenta de trabalho, apesar de, em nenhum dos momentos em que estivemos observando as aulas, ela ter feito uso desse material.

Mírian: Então é por isso que nós estamos tentando fazer com que o livro fique sempre na escola. Nós esse ano vamos deixar o livro didático na escola porque ele tem va.. um material de apoio muito bom, textos de apoio, também. E aí nós vamos tentar trabalhar pelo livro didático.

Além disso, na entrevista, a professora ainda aponta a opção de trazer revistas para a sala de aula, para fazer a leitura de textos informativos sobre os temas a serem discutidos e trabalhados nas redações. Por meio da observação das aulas, percebemos, também, que a docente costuma trazer o material a ser discutido, apresentando uma contextualização (conceitos e textos curtos explicativos) e alguns exemplos (charges, trechos de música, fragmentos de textos), em folha impressa, que é entregue aos alunos. Desse modo, além de fazer uso de ferramentas criadas por outros, a professora também reconfigura o material e elabora-o de acordo com a necessidade apresentada entre seus alunos, apesar de apontar a dificuldade que encontra para poder levar o material para a sala de aula, como podemos verificar no trecho abaixo:

Mírian: Muitas vezes nós não conseguimos trazer material para a sala, de vários textos de apoio, porque, infelizmente a escola pública não dispõe de material. Quando a gente consegue tirar do bolso alguma coisa, traz, num é?, mas fica um pouco mais difícil

Diferentemente de Mirian, em nenhum momento da entrevista, a professora Bernadete menciona o uso do livro didático como ferramenta para o trabalho em sala de aula. É importante lembrar, nesse momento, que ela trabalha apenas com a parte de redação, o que poderia ser apontado como um dos motivos para o não uso do livro didático. Assim como Mírian, ela também destaca a necessidade do uso de textos motivadores para o trabalho com a redação. A observação das aulas permite-nos compreender que, para tanto, a docente utiliza

manuals de redação que trazem os textos a respeito dos temas que serão trabalhados em sala, a fim de que os alunos possam tomá-las como motivação para a escrita. Além disso, o uso de *slides* em *datashow* também é frequente nas aulas expositivas. Desse modo, quando vai falar sobre como se dá a escolha das propostas de redação a serem trabalhadas em sala de aula, a professora pontua o seguinte:

Bernadete: eu peço aos professores, por exemplo, é... arte tá, tá trabalhando com leitura. Então eu tenho uma proposta com leitura, eu vou passar pra eles a proposta de leitura, então eu passo, se não tiver a proposta, eu tenho que elaborar, certo? Mas se tem já uma proposta sobre aquele tema, então não tem porque eu tá, é, pesquisando, se eu tenho aquela proposta.

Na fala, a professora marca a interação com os professores das outras disciplinas no momento em que vai definir a proposta de redação a ser apresentada aos alunos. O que destacamos como um ponto positivo, já que se percebe que o tema não é escolhido de forma aleatória, pois há um trabalho também nas outras disciplinas que antecede a escrita do texto. Além disso, Bernadete também aponta o uso de propostas já prontas sobre o tema, quando não é necessário elaborar uma nova. Entretanto, constatamos que a preexistência das ferramentas não garante um uso padronizado na efetivação da atividade, uma vez que cada professor irá adaptá-las conforme a necessidade vivenciada no meio de trabalho e os objetivos que este pretende alcançar com o uso de determinado instrumento em sala de aula. Assim, o professor é também responsável por promover a mediação entre a ferramenta e o aluno, que, por sua vez, reinterpreta a funcionalidade dessa ferramenta apresentada pelo docente ao realizar a sua ação. Compreende-se, então, que a gênese instrumental, a que nos referimos anteriormente, ocorre não apenas em relação às reconfigurações promovidas pelo professor, mas, também, quando o aluno transforma a ferramenta no momento da aprendizagem.

A atividade se coloca como o “ponto de encontro” entre as prescrições, as ferramentas, a tarefa a ser realizada e os outros que, de alguma forma, interferem no modo como a ação será efetivada (AMIGUES, 2004, p. 45). Nessa perspectiva, a atividade de ensino/aprendizagem não pode ser considerada como algo individual e que se efetiva num mesmo tempo e espaço. Professor e alunos se organizam na construção do *meio-aula*² na qual cabe ao docente gerir a turma de modo a construir um “coletivo coeso soldado e pronto para se engajar na ação” (AMIGUES, 2004, p. 48). Além disso, a organização do tempo é,

² Amigues (2004) conceitua o meio-aula como uma organização de ordem cognitiva, constituída por uma memória coletiva e regras sociais que orientam as ações dos alunos.

também, um elemento que exerce influência significativa no modo como o professor estruturará o meio-aula, uma vez que a realização das atividades apenas na sala de aula não é suficiente para alcançar todos os objetivos. Há, então, a necessidade de o docente pensar o espaço exterior à sala, no qual o aluno deverá realizar atividades extras e que estará articulado ao ambiente escolar, cooperando na definição e organização das atividades que serão produzidas durante a aula.

Percebemos esse aspecto, sobretudo, quando, na aula, as professoras colaboradoras solicitam que os alunos pesquisem, leiam e façam anotações sobre o tema a ser trabalhado na próxima redação que será produzida em sala. Como exemplo, destacamos a aula 4, em que Bernadete pede aos alunos para pesquisarem sobre o tema “O custo da indiferença no Brasil”, para ser discutido na semana seguinte, e também, na aula³ 5 de Mírian, que solicita que os alunos escrevam, em casa, uma introdução e o desenvolvimento para uma redação sobre o tema “Democratização da mídia”, discutido durante a aula. A redação deveria ser produzida em casa e trazida pelos alunos sem a proposta de intervenção, que só seria elaborada em sala, na aula seguinte.

Nesse contexto, no planejamento da aula, a escolha da atividade a ser realizada é determinada pelo que já foi feito em momentos anteriores e também pelo que ainda pretende-se fazer. Desse modo, como assinala Souza-e-Silva (2004, p. 92), a ação do professor não se limita apenas ao momento da interação em cada aula, mas se inscreve em uma “história didática” que envolve uma série de decisões com relação ao tempo para a realização das atividades. Assim, “o que o professor realiza em situação não é apenas um plano de ação adaptável às circunstâncias, mas é também um *ato de concepção em situação*, preparatório da sessão seguinte” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 93 /Grifos do autor/). Realizar uma tarefa consiste também na efetivação de um projeto a ser partilhado entre o professor e seus alunos.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, é importante considerar, também, a distância que marca essas duas ações, apesar do fato de elas se darem em relação de dependência, uma vez que o tempo do ensino é diferente do tempo da aprendizagem, ou, nas palavras de Souza-e-Silva (2004, p. 93), “Ensinar não é fazer aprender imediata e instantaneamente”. Ciente disso, reforçamos a necessidade de o professor considerar tal realidade e adequar cada situação vivenciada em sala, principalmente em relação ao tempo destinado aos assuntos propostos nas atividades.

³ As anotações referentes às aulas podem ser consultadas no Diário de observação, nos anexos do trabalho.

Ao discutir a dimensão temporal da aprendizagem, Amigues (2004) considera as diferentes situações que contemplam as concepções e vivências do professor e do aluno. Enquanto para o docente essa concepção se estabelece entre tempos diferentes de acordo com o propósito de cada atividade: longo, médio e curto prazo, na medida em que envolvem o alcance de competências que são objetos de avaliação ao longo do ano, o desenvolvimento de procedimentos referentes a determinado conhecimento ou a apropriação de algumas ferramentas com uso definido; para os alunos, a questão temporal do ensino se coloca de forma a envolver a atividade de reorganização dos conhecimentos que também acontece fora do ambiente escolar e do momento do ensino em sala de aula. Desse modo, considera-se que “a aprendizagem escolar não se esgota na atividade de ensino que a gera (AMIGUES, 2004, p. 51)”.

Diante dos elementos que constituem a ação docente, já discutidos acima, encaminharemos nossa reflexão de modo a aprofundar, sobretudo, o que diz respeito ao conceito de **Trabalho Prescrito** a partir dos documentos oficiais que direcionam a atividade do professor, tendo em mente que as prescrições a constituem, também funcionando como desencadeadoras da ação docente. Para tanto, julgamos necessário retomarmos algumas das mudanças promovidas a partir da adoção dos planos de política educacional, propostos por meio de acordos internacionais firmados entre as nações com o propósito de promover melhorias na educação mundial.

3.2 Trabalho prescrito e a atividade docente: Os documentos oficiais como elementos organizadores da ação do professor

Discutir a noção de prescrição pressupõe que retomemos as ideias instauradas com o advento do Taylorismo. Ao propor a ciência do trabalho, Taylor tinha o objetivo de estabelecer uma organização que assegurasse os lucros ao mesmo tempo em que garantisse os interesses dos patrões e empregados da indústria. Teve início uma reestruturação da atividade laboral, passando, esta, a ser conduzida por regras e normas que direcionam a divisão das tarefas executadas. Nessa nova configuração, em oposição ao trabalho realizado pelo artesão, no qual uma pessoa realiza todas as etapas da produção, sem que haja uma fiscalização, além de um executor, fazia-se necessária a atuação daqueles que criam e organizam as regras a serem seguidas. Desse modo, a necessidade de escolha dos mais fortes para a execução da tarefa conduziu a um tratamento cada vez mais brutal frente à realização das atividades destinadas aos empregados.

Nesse contexto de trabalho, “[...] se a atividade fosse diferente da tarefa, apenas duas conclusões seriam possíveis: ou o operário não teria realizado adequadamente ou teria havido uma falha na concepção (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 88)”. Tais princípios prevaleceram na organização do trabalho na indústria até meados do século XX. No que se refere aos conceitos de tarefa e atividade, estamos entendendo aqui, conforme proposto pela ergonomia, que “a tarefa refere-se ao que deve ser feito.” e “a atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa” (AMIGUES, 2004, p. 39). Desse modo, a atividade não pode ser observável de forma direta, mas inferida a partir do que o sujeito realizou através de sua ação.

Na perspectiva de reorganização do trabalho, surgem os estudos da ergonomia, como uma resposta aos princípios Tayloristas e ao modelo de atividade mecanicista. Essa disciplina nasce com o objetivo de cuidar da saúde e da segurança dos trabalhadores, propondo uma investigação da atividade humana em situação de trabalho, com foco nas condições enfrentadas e na manutenção do bem estar dos sujeitos enquanto executam as atividades propostas. Para isso, a ergonomia propõe a substituição da noção de adaptação do homem ao trabalho pela necessidade de adaptação do trabalho às condições e limitações humanas. Desse modo, como Bronckart (2008, p. 98) assinala,

Para a Ergonomia, a atividade dos trabalhadores é o seu fazer e o seu vivido desse fazer, que pode ser apreendida por determinados procedimentos de observações e de mensuração dos comportamentos e por determinados procedimentos que visam a que os operadores verbalizem suas próprias representações das situações de trabalho e dos múltiplos aspectos de seu agir vivido.

Entende-se, ainda, que a tarefa não é definida pelo sujeito que a realiza, tendo em vista a existência de prescrições que vêm de instâncias superiores, que, por sua vez, não são cumpridas à risca pelo executor da atividade. Nesse sentido, a ergonomia propõe que se considere a distância existente entre o que é prescrito e o que, de fato, se realiza, de modo que, o não cumprimento da prescrição passa a ser considerado como algo inerente a toda e qualquer atividade de trabalho.

Incorporadas pelas pesquisas realizadas no campo da Linguística Aplicada, diversas situações de trabalho docente foram objeto de investigação dentro da teoria. Dentre estas, Bronckart (2008) ressalta que, recentemente, o progresso didático das disciplinas escolares fez com que o trabalho do professor se tornasse um importante campo de investigação. Desse modo, os conceitos propostos pela ergonomia passam a ser vistos como fundamentais para a

análise da atividade de trabalho, sobretudo, do ensino como trabalho. Nesse contexto, ao qual dedicaremos nossa discussão a partir de agora, entendemos que a ação docente se dá em um espaço previamente organizado, e cabe ao professor adequá-lo as suas necessidades. Isso se deve ao fato de que,

[...] em qualquer atividade de trabalho institucional ou empresarial, o trabalhador encontra-se diante de restrições provenientes das instituições/empresas, que dão uma configuração inicial à sua ação, frequentemente explicitadas em textos instrucionais ou procedimentais. Esses textos [...] pré-figuram as ações do trabalhador (MACHADO, 2009. P. 80).

Assim, inspirados na análise da conversação e na análise crítica do discurso, diversos estudos foram realizados, em paralelo aos estudos da ergonomia e da análise do trabalho, tendo como foco as produções linguageiras na situação da atividade de trabalho. Dentre as produções de linguagem desenvolvidas nessa condição, foram eleitos os textos que prescrevem a atividade do trabalhador. Diante da dificuldade de classificar os textos prescritivos, Adam (2001) pontua alguns dos termos utilizados para fazer referência a esses modelos, tais como: textos prescritivos, procedimentais e injuntivos. Nesse contexto, o autor chama atenção para a existência de três propriedades principais nesses gêneros: o texto provém de um enunciador que tem a presença apagada ao longo da enunciação, menciona um destinatário de modo a permitir que esse papel seja ocupado por cada leitor, além de prometer sucesso àquele que seguir as orientações, por meio do que Bronckart (2008, p. 103) chama de “contrato da felicidade”.

No que se refere à atividade do professor, esta é determinada por um conjunto de normas e documentos (materializados em textos) que regulam a sua ação, tanto dentro quanto fora da sala de aula. As regras e textos provêm e se desenvolvem em diferentes instâncias, de acordo com a hierarquia que a organização de cada ambiente de trabalho segue. Diante disso, propomos a discussão das prescrições tomando como ponto de partida um contexto mais amplo, seguindo seu percurso até chegar a um espaço mais específico, no qual se desenvolvem as relações estabelecidas entre professor e aluno. Para melhor compreender as instâncias pré-figurativas da ação docente, consideramos a divisão por meio da organização em quatro níveis de prescrição mais gerais, que, por sua vez, assumem novas formas em diferentes circunstâncias.

No contexto mais amplo, situamos nossa observação, inicialmente, em um nível internacional, o qual tomamos aqui como o **primeiro nível de prescrições**, tendo como referência as regras que estabelecem as metas a serem seguidas no âmbito da educação no

contexto internacional, na medida em que compete a cada país se comprometer com o desenvolvimento de políticas educacionais para o alcance dos objetivos propostos. Como exemplo, tratamos de grupos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que têm o objetivo de promover conferências e projetos voltados para as questões da educação e do desenvolvimento humano.

Dentre os acordos firmados por essa organização, destacamos a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990), que traçou um Plano de Ação buscando satisfazer as necessidades básicas da educação mundial. Além da UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e o Banco Mundial (PNUD) trabalharam juntos para a realização deste evento. Os 155 países envolvidos se comprometeram em desenvolver projetos que assegurassem um nível de qualidade na educação básica de crianças, jovens e adultos. Por compreender que cada país possui necessidades distintas, entende-se que, com base nas metas estabelecidas por documentos dessa natureza, cada país se compromete a traçar as normas e ações a serem seguidas para atingir o nível esperado mundialmente. Desse modo,

Países, individualmente ou em grupos, assim como organizações internacionais, continentais, e nacionais, poderão recorrer ao Plano de Ação para elaborar os seus próprios planos de ação e programas, em conformidade com os seus objetivos específicos, sua determinação e o interesse de seus representados (UNICEF, 1990).

No contexto em que se deu o acordo firmado em Jomtien, o Brasil, na época governado por Collor de Mello, figurava entre os nove países que possuíam a maior taxa de analfabetismo no mundo e foi impulsionado, junto com os demais, pelas grandes potências, a desenvolver as novas políticas educativas de forma intensa. É importante destacar que todo esse ideário é impulsionado pelo fato de que se buscava aliar o desenvolvimento econômico dos países à educação dos trabalhadores, de modo que “atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990” (EVANGELISTA; MORAES; SHIMORA, 2002, p. 56).

Tal acordo resultou na promulgação do “Plano Decenal de Educação para Todos”, no ano de 1994, quando o país, após “impeachment” de Collor, era governado por Itamar Franco. Desse modo, “o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (EVANGELISTA; MORAES; SHIMORA, 2002, p. 62). Compreende-se que, inspirado pelo modelo neoliberal e sob orientação de organizações como o Banco Mundial,

Fundo Monetário Internacional (FMI) e UNESCO, o país buscava grandes reformas no sistema educacional. Nessa conjuntura, a educação é tomada como o caminho para o desenvolvimento econômico ou um instrumento de formação da mão-de-obra qualificada para atender as necessidades do mercado. A necessidade de atender à reforma levou o governo a pensar a educação a partir da proposta de uma base curricular comum a todas as escolas do país. Segue-se a isso a criação de documentos de orientação, bem como de mecanismos de avaliação dos instrumentos utilizados pelos docentes e também das competências que os alunos devem ser capazes de desenvolver ao longo da atividade de ensino.

Essas medidas se materializam por meio de documentos institucionais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que indicam o caminho a ser seguido pelas instituições de ensino em todo país, o que caracterizamos, aqui, como o **segundo nível de prescrição**. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁴, que foram criados com base nos princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵, podem ser concebidos como um importante exemplo de documento que pré-figura a educação em nível nacional⁶. É a partir das normas maiores que se desencadeia o **terceiro nível de prescrição**, uma vez que, conforme vínhamos definindo anteriormente, cada Estado desenvolve suas orientações pautando-se na realidade vivenciada em suas escolas. Como modelo para esse nível prescritivo, podemos observar as Orientações Curriculares⁷ para cada grau de ensino, que é elaborada para ser seguida em cada Estado.

Adentrando ainda mais nas relações prescritivas, situamo-nos no **quarto nível**, no qual se insere cada instituição de ensino. Nesse nível, as ações do professor são orientadas por documentos criados na própria escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso, há também as regras que se estabelecem no coletivo de trabalho. Segundo Souza-e-Silva (2004), o coletivo de trabalho produz regras de funcionamento de modo a reorganizar a execução da tarefa dada. Isso se deve ao fato de que as prescrições apresentadas são, na

⁴ A partir do foco de nossa pesquisa, que se situa no âmbito do Ensino Médio, consideramos, conforme pontua o Ministério da Educação (MEC), que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio “foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional” (BRASIL, S/D).

⁵ LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

⁶ Está em discussão no MEC, desde o ano de 2015, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BCN), que tem como proposta estabelecer os conhecimentos essenciais a todos os estudantes durante a Educação Básica.

⁷ Com base no documento de Orientação Curricular Nacional, cada Estado elabora seus próprios referenciais para cada nível de ensino, com o objetivo de adequar as orientações maiores à realidade vivenciada em cada região. A exemplo do Estado da Paraíba, o volume “*Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Linguagens e Diversidade Sociocultural*”, prevê as orientações para o trabalho com a Língua, e foi publicado no ano de 2010, organizado pelas docentes da UFPB, Luciene Espíndola e Regina Celi.

maioria das vezes, vagas e imprecisas, o que exige uma reorganização por parte desses profissionais. Desse modo, para além dos níveis apresentados acima, compreende-se que “a partir das prescrições iniciais, os professores, coletivamente, se em[sic] autoprescrevem tarefas, que cada professor vai retomar e redefinir em sua classe ou suas classes” (AMIGUES, 2004, p. 43).

Além disso, o modo como o professor redefine as prescrições também é influenciado pela relação que se estabelece entre ele e os alunos. A forma como cada aluno recebe os conhecimentos e as experiências vivenciadas até então definem os rumos das decisões a serem tomadas pelo docente em cada situação. Há, dessa forma, uma constante redefinição daquilo que é prescrito, uma vez que o trabalho do professor é organizado tendo como referência, não apenas as normas definidas nos documentos oficiais, mas também pelo coletivo de trabalho e pela situação vivenciada em sala de aula. Assim sendo, compreendemos que o docente, em sua atividade de trabalho, prescreve, ao mesmo tempo, tarefas que são dirigidas aos alunos e a si mesmo, pois, conforme afirma Souza-e-Silva (2004, p. 95), além de operacionalizar as prescrições, o docente se reapropria delas em sua experiência pessoal.

A ação coletiva para a realização da atividade se coloca como uma resposta às prescrições, já que se efetiva com base nelas e deve, de alguma forma, voltar para elas. Nesse ínterim, as avaliações realizadas em nível local, estadual, nacional (ENEM, Prova Brasil) ou, até, internacional (PISA – Programa internacional de avaliação de estudantes), por exemplo, são meios utilizados para medir até que ponto estas orientações, previstas nos documentos, estão sendo seguidas por cada profissional e acolhidas pelos alunos. Desse modo, as apropriações e redefinições devem acontecer sempre de forma orientada, para que não fujam ao modelo proposto.

Assim, além do caráter avaliativo, as provas também funcionam como um parâmetro de direcionamento aos docentes, exercendo influência nos seus modos de pensar e agir no planejamento da aula. Destacamos a fala das colaboradoras quando afirmam essa influência em relação ao ENEM:

Mirian: Cada ano nós vamos entendendo melhor como funciona a produção textual do ENEM, e aí nós vamos tentando aperfeiçoar o nosso trabalho em sala de aula, não é? [...] Colocamos o texto dissertativo-argumentativo e trabalhamos muito mais com eles, porque aqui nós resolvemos fazer isso. Vê o que realmente importa para o ENEM.

Bernadete: O ENEM é um trabalho muito lento, que está, a cada ano, se aperfeiçoando, num é? E que vai trazer pro professor de Língua Portuguesa, assim, uma amplidão de atividades pra que você possa trabalhar com os alunos.

Os excertos revelam a preocupação das professoras, com relação à necessidade de tomar, como eixo norteador das atividades, a prova do ENEM. Desse modo, ao entender como o Exame funciona, é possível pensar as atividades necessárias a serem desenvolvidas com os alunos. Nesse sentido, as concepções defendidas pelas docentes acabam se complementando, sobretudo ao compreenderem o exame como um processo em constante desenvolvimento, uma vez que Mirian evidencia o fato de que a vivência de cada ano vai fazendo com que os professores conheçam melhor como a prova funciona, e Bernadete pontua que a observação desse processo permite pensar o que deve ser planejado para as aulas.

Por esse motivo, entre as avaliações criadas para medir o nível de aprendizagem das competências pelos estudantes da Educação Básica, destacamos o ENEM, devido, sobretudo, aos desdobramentos alcançados pelo Exame desde sua criação no ano de 1998, ocupando, hoje, importante espaço na educação do país como principal forma de seleção para acesso ao nível superior de ensino. Como não poderia ser diferente, a elaboração do Exame pauta-se em diretrizes criadas com base nos postulados defendidos nos PCN e demais documentos que regulam a educação no país, levando-se em conta as competências que se espera dos alunos egressos do Ensino Médio.

Considerando os PCN para o Ensino Médio como um documento que serve de base para a estruturação do Exame, é importante destacarmos o que foi considerado em sua base legal para podermos compreender o direcionamento que vem sendo dado ao Exame, já que este deve abarcar aquilo que é proposto para o ensino no país.

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000, p. 5).

Nesse contexto, cabe discutirmos o conceito de competência, tendo em mente a necessidade expressa, sobretudo, nos documentos oficiais que preveem que a atividade de ensino deve considerar tal aspecto em sua base de estruturação, visando alcançar os objetivos do ensino/aprendizagem. Para Bronckart e Dolz (1999, p. 43), a competência seria um desenvolvimento orientado pelas propriedades do sujeito e pelas capacidades inatas adaptadas

ao meio. Ela está, portanto, associada aos recursos que o sujeito mobiliza ao realizar uma atividade e que garantem o desenvolvimento do conhecimento humano.

Diante disso, sentimos a necessidade de compreender a Matriz de referência para a redação, tendo em vista ser esse o documento direcionador da correção das redações, uma vez que indica as competências, bem como os níveis nos quais cada uma deve ser avaliada.

3.2.1 O ENEM, a Matriz de Referência e a Proposta de Redação

Realizado em nível nacional, o ENEM é um exame de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira (INEP/MEC), sendo utilizado, hoje, como principal meio de avaliação para o ingresso no Ensino Superior. Criado em 1998, o seu objetivo inicial era o de avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes ao final da Educação Básica. A partir de 2009, quando ganhou maior popularidade, passou a ser utilizado como uma opção de nota para seleção nas universidades, ao lado dos vestibulares de cada instituição. A elaboração desse exame tem como base as diretrizes elaboradas pelos documentos que regulam a educação no país, tais como: os Parâmetros e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio.

De caráter interdisciplinar e contextualizado, a prova é organizada em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. As questões distribuídas nas quatro áreas buscam levar o candidato a demonstrar sua capacidade de resolver situações-problema, aplicando os conceitos por ele apreendidos ao longo da Educação Básica. O INEP evidencia o papel do exame e a forma como é aproveitado para o ingresso no Ensino Superior quando afirma que “respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do ENEM para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios” (BRASIL, 2011). Isso se deve ao fato de que, apesar de um alto percentual das universidades brasileiras aderirem ao ENEM, nem sempre a escolha pelo Exame acontece como única forma de ingresso, pois algumas ainda usam a nota do processo de seleção realizado pela instituição em paralelo ao uso do resultado obtido pelo aluno no exame. Além disso, o ENEM é também utilizado como

acesso a alguns programas oferecidos pelo governo federal, como é o caso do ProUni⁸ (Programa Universidade para Todos).

Dentro desse processo, a proposta de redação ocupa um importante espaço no momento da avaliação do candidato, sendo um requisito de peso na soma da nota e no resultado final obtido pelo estudante que aspira à entrada nos cursos superiores. A redação, que é solicitada desde o primeiro ano de aplicação do exame, deve ser estruturada na forma de texto em prosa, sendo do tipo dissertativo-argumentativo. No que se refere ao padrão dissertativo-argumentativo, este é definido pelo órgão que elabora o exame da seguinte maneira: “o texto é argumentativo porque o objetivo é a defesa, por meio de argumentos convincentes, de uma ideia ou opinião; e dissertativo porque se estrutura sob a forma dissertativa – proposição, argumentação e conclusão” (BRASIL, 2013, p. 14). Quanto ao tema que é utilizado na proposta, é sempre de ordem sociocultural, científica ou política, devendo o estudante demonstrar seu posicionamento diante do que lhe é posto. Desse modo, além de se posicionar por meio dos argumentos apresentados em seu texto, o candidato deve apontar possíveis soluções para o problema abordado no tema.

Ao discutir sobre a redação do ENEM, é importante fazermos referência aos documentos que orientam a elaboração da prova, tendo em vista que eles direcionam o que deve ser abordado e de que maneira os conteúdos de cada área precisam ser discutidos. Destacamos, em nossa pesquisa, a Matriz de referência para a redação, considerando o nosso objeto de análise. Elaborado pelo INEP/MEC e direcionado aos professores de Língua Portuguesa que atuam como corretores da redação do ENEM, este documento prescritivo foi elaborado a partir de um documento maior⁹ que guia a elaboração do conjunto de provas – indicando as competências e habilidades previstas para o aluno egresso do Ensino Médio –, com a função de orientar e uniformizar o processo de correção das redações, tornando a avaliação mais objetiva. O documento elenca cinco competências e a cada uma delas estabelece seis níveis de avaliação (variando numa escala de zero a cinco) que indicam o que o candidato foi capaz de desenvolver dentro do que é previsto na atividade. São esses níveis que serão considerados no momento da atribuição da nota final da redação.

Para melhor compreender a Matriz de Referência, apresentamos sua análise a seguir.

⁸ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. (BRASIL, 2011)

⁹ A Matriz de Referência foi desenvolvida para estruturar o ENEM, a fim de definir as habilidades e competências que serão cobradas aos candidatos durante o processo de avaliação.

3.2.2 “Eu penso ENEM”¹⁰: a Matriz de Referência como documento direcionador da atividade docente

Conforme temos discutido, além da prova objetiva, o Exame prevê a escrita de uma redação, que deve ser estruturada na forma de texto em prosa, sendo do tipo dissertativo-argumentativo. Entendemos que os documentos que regulamentam a elaboração da prova, sobretudo a Matriz de referência para a redação, ao mesmo tempo em que direcionam o trabalho do avaliador, também prescrevem o trabalho realizado pelo professor que atua na sala de aula do Ensino Médio e se depara com a necessidade de preparar os estudantes que buscam obter sucesso no exame. Desse modo, a produção do texto é direcionada pela Matriz de referência para a redação.

Para justificar esse posicionamento, nos voltamos para a afirmação da professora Mírian, ao se referir ao ENEM,

Mírian: [...] talvez pela, pelo vasto tempo de escola particular, eu trabalho pensando terceiro ano, eu trabalho pensando ENEM. Eu não trabalho de outra forma, eu penso ENEM.

A docente confirma, em seu discurso, o papel de destaque ocupado pelo ENEM no direcionamento da sua aula, sendo ele o eixo norteador da escolha dos conteúdos e da forma como são abordados em sala de aula, já que pensar ENEM seria estar preparado e preparar os alunos para a realização do Exame, estar ciente de como cada conteúdo é abordado na prova e direcionar a sua aula para isso. Nesse contexto, entendemos que “a realização de uma prescrição traduz-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como do dos alunos” (AMIGUES, 2004, p. 42).

A análise da Matriz permite-nos observar que a ausência de elementos de referência aos participantes da interação, lugar e tempo de produção marcam o uso do discurso teórico (disjunto e autônomo), característico de gêneros prescritivos, que buscam, sobretudo, direcionar a atividade de forma objetiva, marcando certo distanciamento entre os interlocutores. Além disso, a presença de verbos no infinitivo impessoal – **Demonstrar, compreender, aplicar, desenvolver, selecionar, relacionar, organizar, interpretar, elaborar** – na primeira coluna, em que há a enumeração das cinco competências, descritas na tabela abaixo, caracteriza a sequência injuntiva presente no documento, tendo em vista que

¹⁰ A frase que compõe o título dessa seção foi recortada de um trecho entrevista concedida pela colaboradora Mírian.

este elenca as capacidades necessárias a serem mobilizadas pelo candidato no momento da escrita da redação.

Quadro 2 - Competências da Matriz de Referência para a redação

Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência II	Compreender a proposta de redação e aplicar os conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Adaptado da Matriz de Referência - documento oficial do ENEM

Cada verbo, da maneira como está posto no documento, pressupõe uma finalidade a ser alcançada pelo candidato ao final da produção do texto, indicando, assim, todas as competências que este deve ser capaz de articular no desenvolvimento de seu texto. Nas competências II e IV, como podemos observar, o uso para preposição “para” direciona as ações necessárias ao candidato a fim de que este seja capaz de desenvolver o tema nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo, bem como para a construção da argumentação do texto. Na III, nota-se que, ao defender o ponto de vista, o candidato deve ser capaz de selecionar e organizar informações, fatos e opiniões. Nas competências I e V, percebe-se, ainda, a necessidade de este ser capaz de elaborar uma proposta de intervenção visando à resolução do problema abordado ao longo do texto, como também de apresentar domínio da modalidade escrita formal da língua.

Tendo em vista as cinco competências previstas na Matriz, é imprescindível que o professor organize suas ferramentas de trabalho de modo a promover entre seus alunos o estímulo e a mobilização das capacidades necessárias para tal desenvolvimento. Desse modo, a materialização das competências se dará através dos recursos – capacidades – que o estudante for capaz de mobilizar ao realizar a atividade de reflexão sobre o tema e a escrita do texto. Assim, a maneira como as capacidades são desenvolvidas nos alunos irá depender, de

forma direta, das relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem, sendo tais relações determinadas pelo que é prescrito ao professor. Portanto,

A existência das prescrições se faz necessária. Entretanto, isto não quer dizer que elas não devam ser (re)interpretadas, (re)elaboradas e (re)avaliadas. Cabe ao professor, no entendimento da sua profissão e da sua realidade educacional, promover tais alterações a fim de promover satisfatoriamente o ensino-aprendizagem (LEITÃO, 2015, p. 44).

Logo, quando tomamos a Matriz de referência para a redação como um documento que prescreve a atividade do professor de Língua Portuguesa, entendemos a necessidade de haver uma reorganização das orientações previstas dentro do que se espera que o aluno seja capaz de alcançar e desenvolver. Entendemos que o processo de comunicação coopera para a efetivação da interação entre o professor e o mundo no qual ele está inserido por meio de atividades de linguagem que, conforme Leitão (2015, p. 46), “traduzem as suas intenções, seus motivos, suas escolhas, direcionando as suas ações e norteando o seu agir docente”.

Com base na reconfiguração da noção dos mundos Habermasianos, Bronckart (2012 [1999], p. 330) sugere que “as modalizações têm como finalidade geral traduzir a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários e avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”. Desse modo, atentando para os tipos de modalizações apresentados pelo autor, focalizaremos, nesse momento, apenas a modalização apreciativa, por ser a que apresenta uma maior recorrência no documento que estamos analisando.

Para cada uma das competências postas na Matriz são previstos seis níveis¹¹ (que variam entre zero e cinco) nos quais os textos são classificados conforme o desempenho obtido. Observamos, pois, que a descrição desses níveis na Matriz é caracterizada pela regularidade no uso de modalizações apreciativas, já que indicam o estado que cada candidato foi capaz de alcançar. Segundo Bronckart (2012 [1999], p. 332), “as **modalizações apreciativas** consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do *mundo subjetivo* da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora”.

No quadro abaixo, pontuamos as modalizações utilizadas, que se mostram por meio da voz da instituição responsável pelo exame, apontando o que deve ser assumido pelo professor

¹¹ Na competência 2, referente ao desenvolvimento do tema, são elencados 5 níveis e não 6, como ocorre nas demais. Nela não há a descrição do nível 0, pois a redação que foge ao tema previsto recebe nota 0 e não passa pela avaliação de cada competência.

no momento da avaliação do texto, na medida em que apresenta, por meio das expressões que assumem a função adjetiva, o valor estabelecido para as ações dos candidatos e que, de certa forma, funcionam como uma classificação para cada um dos níveis. O candidato que estiver no nível III, por exemplo, é considerado “mediano” no que diz respeito ao desenvolvimento das competências consideradas na avaliação do texto, ao passo que para o nível V são considerados, apenas, aqueles que apresentam um “domínio excelente” dessas competências.

Quadro 3 – Modalizações apreciativas da Matriz de Referência para Redação

	Nível 0	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V
Domínio da modalidade escrita formal	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro.
Desenvolvimento do tema	-	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente , a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
Seleção dos argumentos	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	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.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados , em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada , com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada , configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
Uso dos mecanismos linguísticos	Não articula as informações.	Articula as partes do texto de forma precária .	Articula as partes do texto, de forma insuficiente , com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto, de forma mediana , com inadequações , e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
Proposta de intervenção	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.	Apresenta proposta de intervenção vaga , precária ou relacionada apenas ao assunto.	Elabora, de forma insuficiente , proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.	Elabora, de forma mediana , proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada , relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Fonte: Adaptado da Matriz de Referência - documento Oficial no ENEM

“Precário”, “insuficiente”, “mediano”, “bom” e “excelente” são os conceitos apreciativos utilizados para caracterizar qual nível cada estudante foi capaz de atingir e materializar nas redações produzidas no exame. Chama atenção o caso do uso das expressões “muito” e “pouco”, para dar maior ênfase a determinados conceitos, elevando ou diminuindo a avaliação da escrita do texto. No nível II da competência IV, por exemplo, em “**muitas** inadequações”, assumindo a função de adjetivo, é utilizado como forma de indicar a recorrência da falta de adequação no uso dos mecanismos linguísticos; ao passo que no nível V da competência V, no trecho “elabora **muito** bem”, como advérbio de intensidade, a expressão aparece para reforçar a boa qualidade da proposta de intervenção elaborada pelo autor do texto. Nota-se, ainda, que nesta competência o uso desse advérbio funciona, também, como índice para a variação na avaliação dos níveis, sendo considerado no IV aquele candidato que “elabora bem” e no V, aquele que “elabora **muito** bem”.

Desse modo, ao considerar a maneira como esses níveis estão descritos, deve-se compreender o caráter de vagueza que perpassa essas prescrições e que exige do professor uma (re)organização daquilo que lhe é prefigurado, uma vez que “tais prescrições, às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90). Logo, ao mesmo tempo em que situam os níveis de avaliação, as modalidades emitem um julgamento das competências desenvolvidas por cada candidato. Nesse ponto, ao considerarmos a atividade do professor, entende-se que este deve guiar-se pelo que prevê o documento com o objetivo de tornar o seu aluno apto para a avaliação no Exame, com atenção especial para o estágio em que cada um se encontra. Como fazer, por exemplo, com que o aluno que se encontra no nível 1, no qual demonstra “domínio precário” da modalidade escrita da língua, chegue ao nível 6, demonstrando um “domínio excelente” dessa modalidade?

Assim, para conduzir o aluno ao alcance do nível esperado, de acordo com o que está previsto nos documentos oficiais, o professor deve buscar os caminhos para trabalhar cada uma dessas competências. Percebemos, nesse aspecto, uma das maiores preocupações do docente, que tem o dever de orientar seus alunos para o saber fazer. Sua aula será, portanto, orientada pelo documento prescritor – Matriz de referência –, ao passo que este indica o que é necessário ensinar e aprender, e também pelos estudantes, já que estes são o alvo da aprendizagem e o direcionamento que o docente vai inserindo em sua aula dependerá daquilo que cada um já foi capaz de desenvolver ou que ainda precisa para poder chegar o mais próximo daquilo que se considera como o nível *excelente* para o exame.

A seguir, para melhor compreendermos o padrão textual exigido na redação do Enem, buscamos caracterizá-la a partir das concepções de tipos e gêneros textuais.

3.3 Redação e texto dissertativo argumentativo: conceituando gêneros e tipologias

O desenvolvimento de atividades com a escrita de textos encontrou espaço no ambiente escolar a partir da década de 70, quando o Decreto Federal nº 79. 298, de 24 de fevereiro de 1977, estabeleceu que, a partir do ano seguinte, os vestibulares deveriam inserir, na prova de Língua Portuguesa, além das questões de múltipla escolha, a produção de uma redação. Nas palavras de Antunes:

Pensava-se, assim, em providenciar para o vestibular um instrumento discursivo de avaliação, capaz de apreender mais fielmente a competência linguística dos alunos e, em consequência, conceder à escola a oportunidade de trazer para os programas questões textuais (ANTUNES, 2003, p. 5).

Tal determinação conduziu à nova configuração nas aulas de Língua Portuguesa, com a inserção do ensino de redação, direcionado para essa prática no vestibular. No entanto, as condições de produção dessa atividade, no ambiente escolar, não garantiram a solução dos problemas de dificuldades linguísticas enfrentados pelos alunos, uma vez que ela se desenvolvia enquanto “um ensino de produção de textos que acredita na mera assimilação de técnicas e padrões” (BUZEN, 2006, p. 147). Nesse contexto, os principais objetivos do ensino de redação na escola seriam “observar e apontar, através de uma correção quase estritamente gramatical, os ‘erros’ cometidos pelos alunos” (BUZEN, 2006, p. 147).

Em oposição a essa prática insatisfatória de trabalho com a escrita, que não leva em consideração a atividade de linguagem no meio social, novas discussões instaladas entre os anos 80 e 90 colocaram em evidência a necessidade de a atividade de escrita estar fundamentada na construção de textos diversos. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que começaram a ser elaborados em 1995, tendo sua publicação no ano de 2000, propõem que o trabalho com o texto seja feito com base nos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, por considerarem que o conhecimento sobre o funcionamento deles torna-se fundamental tanto para a produção quanto para a compreensão do texto. Essa realidade cria, no meio educacional, o ensino de língua na perspectiva da teoria dos gêneros, no qual, se passa a exigir a inserção dos vários gêneros no currículo escolar. Parte-se, para tanto, da concepção de gêneros e tipos textuais, conforme proposto em Marcuschi:

a. Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

[...]

b. Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Os vestibulares passaram a utilizar essa concepção, exigindo, inicialmente, para a produção do texto, o domínio sobre os diferentes gêneros, já que o candidato não tinha previamente a definição de qual gênero seria solicitado a escrever no momento da avaliação. A criação da prova do ENEM vem, no entanto, reconfigurar essa realidade vivenciada, sobretudo nas séries do Ensino Médio, por meio da unificação da proposta de redação seguindo o padrão dissertativo-argumentativo. A utilização desse modelo é apresentada pelo INEP da seguinte maneira:

Diferentemente dos tipos narrativo, injuntivo e descritivo, o tipo dissertativo-argumentativo é aquele em que se apresenta e se defende uma ideia, uma posição, um ponto de vista ou uma opinião a respeito de determinado tema. Assim, o texto é argumentativo porque o objetivo é a defesa, por meio de argumentos convincentes, de uma ideia ou opinião; e dissertativo porque se estrutura sob a forma dissertativa — proposição, argumentação e conclusão (BRASIL, 2013, p. 14).

Estando, pois, a dissertação fundamentada na necessidade de defesa de pontos de vista em diferentes contextos sociais, evidencia-se a precisão e argumentos que os sustentem. Para tanto, tendo compreendido a proposta, o candidato deve ser capaz de aplicar os conceitos apreendidos ao longo da Educação Básica, de forma crítica e consciente, de modo que revele uma “participação responsável na realidade na qual se encontra inserido” (AZEVEDO, 2015, p. 43).

Esse caráter analítico-reflexivo do texto dissertativo foi importante para que ele ganhasse espaço no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Desse modo, uma nova realidade é instaurada no contexto do ENEM e demais vestibulares realizados no país. As condições sociais de escrita conduziram a uma reconfiguração da redação escolar, que se desvencilha dos modelos previstos, quando se busca apenas a correção gramatical do texto. Assim, “não há como negar que o advento da prova de redação do ENEM gerou uma intensa movimentação dos modos de avaliar e conceber a produção do gênero redação escolar” (ABREU, 2015, p. 98).

Ao tomar como base a definição apresentada por Meurer (1997), que considera que o gênero textual é reconhecido pela sua função específica, organização retórica e contexto de utilização, e, tomando, ainda, a noção apresentada por Halliday e Hassan (1985), das variáveis do contexto (campo, teor e modo) e funções desempenhadas pela linguagem (ideacional, interpessoal e textual), Pilar (2002, p. 160) apresenta os critérios que classificam a redação do vestibular como um gênero textual. Nessa perspectiva, as relações estabelecidas pela autora podem ser verificadas no quadro 4.

Quadro 4 – Critérios de classificação da redação do vestibular como gênero textual

Variáveis do contexto	Funções	Redação de vestibular
Campo	Ideacional	Interpretação do tema e realização da tarefa proposta
Teor	Interpessoal	Papéis sociais e relações estabelecidas entre os participantes da comunicação
Modo	Textual	Papel da linguagem no texto

Fonte: Adaptado de Pilar, 2002

A variável “campo”, como podemos observar, direcionada pela função ideacional, está associada à compreensão da proposta, a partir do tema e elaboração dos argumentos que compõem o tipo textual. A segunda variável, “teor”, direcionada pela função interpessoal, contempla as relações que se estabelecem entre os participantes envolvidos na atividade comunicativa, sejam eles, os alunos-candidatos ou os professores-avaliadores dos textos. Já a variável “modo”, que contempla a função textual da linguagem, caracteriza-se pela forma

como as informações são organizadas no texto, de modo a atender o propósito comunicativo e a função do texto argumentativo no contexto da redação de vestibular.

Tendo em vista os critérios acima, Pilar (2012, p. 161) defende a redação do vestibular como um “gênero textual que tem a função de comprovar a competência no uso da linguagem do candidato aspirante à universidade”. Ao trazer essa concepção, a autora considera, sobretudo, a escrita desse texto como uma prática social, já que envolve agentes numa interação, prestando-se a finalidades e funções específicas. O candidato, quando escreve, precisa atender a critérios anteriormente estabelecidos, já que serão avaliados por uma banca de professores que irão atestar as habilidades por ele apresentadas no texto.

Nota-se que, em sua pesquisa, Pilar considera o modelo de redação dos vestibulares de uma forma geral, que assumiram a dissertação como tipo característico de suas propostas, reconfigurando a concepção das tipologias nesse novo contexto de avaliação. Trazemos, pois, essas considerações para o nosso contexto mais específico, já que discutimos a proposta do ENEM, que não deixa de ser um exame no modelo vestibular, ainda que assuma algumas características mais específicas, principalmente por ser uma avaliação de proporção nacional, aplicada em larga escala. Assim, como uma variação do modelo de dissertação, o ENEM nos apresenta o texto dissertativo-argumentativo, que além da defesa dos argumentos, pede que o candidato aponte uma proposta de intervenção. Conforme defende Abreu,

Quando falamos em mudança de paradigmas, não podemos deixar de apontar para uma das maiores revoluções neste sentido, em relação à redação do ENEM, que foi a exigência de elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os Direitos Humanos. Esta forma de concluir, a qual Viana (2011) chama de conclusão-solução, veio acabar com o longo reinado do paradigma da chamada conclusão-síntese (ABREU 2015, p. 97).

A conclusão-solução, como pontua o autor, exige que o candidato vá além do simples fechamento da ideia do texto, por meio da retomada dos argumentos, participando de forma ativa e consciente do problema discutido, propondo uma solução para ele. Desse modo, o texto dissertativo-argumentativo, considerando ainda o parâmetro utilizado para a sua avaliação – a Matriz de referência –, constitui-se como um instrumento capaz de introduzir um novo olhar para a compreensão da redação produzida na escola. Assim, ao funcionar como um instrumento de avaliação do candidato, a redação do ENEM assume um perfil de funcionamento que reverbera diretamente na preparação do aluno em sala de aula. Trata-se de uma atividade de subjetividade, que é conduzida e direcionada pela necessidade de avaliação

e seleção de um texto de modelo pré-estabelecido, na qual se busca testar as competências desenvolvidas para o trabalho com a linguagem.

No capítulo seguinte, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com as docentes, bem como da observação feita ao longo das aulas ministradas. As redações produzidas pelos alunos ganham destaque na última seção.

4 O SABER DOCENTE REVELADO NOS TEXTO-DISCURSOS: DAS VOZES DAS PROFESSORAS AO ENSINO DE COMPETÊNCIAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Para alcançar o propósito de nossa investigação, sentimos a necessidade de aprofundar a conversa acerca do ensino/aprendizagem das competências e, portanto, julgamos necessário ampliar a discussão sobre esse conceito. Para tanto, se fez necessário irmos além da concepção apresentada em Bronckart e Dolz (1999), conforme apontamos no capítulo anterior, tendo em vista a necessidade de perceber esse processo em sua complexidade. O conceito apresentado pelos autores se mostrou insuficiente para responder a todos os nossos questionamentos e, para cooperar com a ampliação proposta, recorreremos à discussão levantada por Zabala e Arnou (2010), que contribuem de forma satisfatória para a compreensão do que temos aqui investigado.

Ao longo deste capítulo, detalhamos o caminho seguido para a geração, coleta e análise dos dados, a partir da compreensão do viés qualitativo interpretativista. Buscamos situar a nossa pesquisa de modo a conduzir a compreensão de cada um dos elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem da escrita a que nos propomos investigar. Em seguida, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com as professoras colaboradoras, bem como da nossa percepção, a partir da observação das aulas acompanhadas, articulada à discussão do ensino de competências, que se mostra fundamental para que possamos compreender os caminhos transcorridos em nossa análise. Por fim, voltamos o olhar para as redações produzidas pelos alunos, de modo a contemplar todos os elementos da nossa tríade de investigação. Para tanto, nos reportamos aos conceitos de tipos de discurso, vozes e modalizações, conforme apresentado no capítulo I e inserimos a concepção de capacidade de linguagem, para melhor observar os textos dos alunos.

4.1 Caminho Metodológico: a pesquisa qualitativa

As pesquisas na área da Linguística Aplicada tem se concentrado, de forma significativa, na investigação do trabalho do professor na tentativa de entender as relações que se estabelecem no meio educacional. Compreende-se, nesse aspecto, a complexidade que cerca tais relações, que, por envolverem sujeitos diversos e condições de produção variadas, transformam-se constantemente, constituindo, desse modo, uma fonte inesgotável de investigação. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 10),

A pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do **positivismo**, ou como um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como **interpretativismo**.

O paradigma interpretativista sustenta que a observação do mundo não pode se dar de forma independente das práticas sociais, uma vez que estas atuam de modo decisivo na constituição do objeto analisado. Nesse sentido, em nossa pesquisa, a observação dessas práticas é o ponto de partida para que possamos alcançar os objetivos previstos por meio da análise das relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar o caráter de subjetividade que perpassa a pesquisa qualitativa, uma vez que é impossível uma total neutralidade por parte do pesquisador, bem como daqueles que dela participam. O pesquisador atua de forma direta, ainda que apenas por meio da observação, no processo de construção dos dados, e isso acaba exercendo certa influência na forma como estes são interpretados. Além disso, os diversos fatores, de ordem social, cultural ou, até mesmo, o direcionamento dado à pesquisa acabam também exercendo influência e interferindo nos resultados obtidos. Sobre esse aspecto, Leitão considera que,

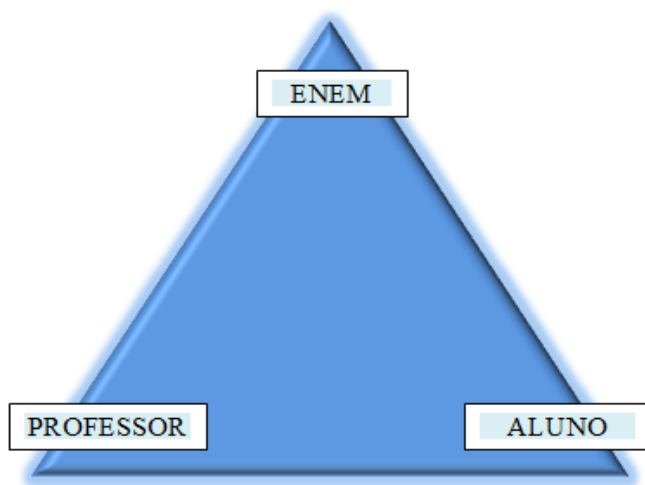
O pesquisador, de algum modo, afeta a visão da realidade pesquisada, pois esta é analisada a partir do seu lugar social, do seu aporte teórico, dos seus instrumentos de coleta/geração de dados, dos seus saberes e de sua experiência. Esse caráter de espectador atuante/participativo provém da própria natureza da pesquisa, que comporta vieses diferentes de interpretação sobre os dados analisados (LEITÃO, 2015, p. 58).

Vale lembrar que esse caráter não desqualifica ou diminui a importância da realização de uma pesquisa de viés qualitativo, uma vez que, conforme Bortoni-Ricardo pontua, “a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-las a outras situações”. Defendemos, com base em BORTONI-RICARDO (2008, p. 42), que a pesquisa qualitativa que se propõe a observar o meio educacional deve discutir as teorias que conduzem as formas de organização social em sala de aula, uma vez que esta se constitui como o “contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. Daí a necessidade de adentrar esse meio na tentativa de compreender as complexidades que perpassam as relações que nele se estabelecem.

Tendo em mente que o processo de ensino-aprendizagem não se limita apenas à observação da atividade docente ou do desenvolvimento dos alunos, de forma isolada, mas

que as relações estabelecidas entre esses atores, bem como as condições de estabelecimento da interação e/ou instrumentos utilizados exercem influência direta na configuração deste processo, estruturamos nosso objeto de análise de forma a contemplar os três elementos fundantes dessa ação, considerando, sobretudo, o trabalho com produção de textos. Pensamos, portanto, uma relação triádica na qual atuam o ENEM, o professor e o aluno como atores fundamentais. Visualizemos o triângulo na imagem abaixo:

Figura 4 – Triângulo ENEM-professor-aluno



Fonte: Autora

Quando mencionamos o ENEM, consideramos não apenas a prova em si, mas toda a estrutura que há por trás da elaboração do exame, de forma especial, os documentos que a orientam, e que acabam interferindo de forma significativa nas configurações que o Ensino Médio vem assumindo frente à nova realidade de avaliação do aluno.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 62), “os dados de uma pesquisa qualitativa podem ser de diversas naturezas, como a nota de campo, comentário de entrevista, documentos recolhidos no local – como textos de aluno, planos de aula, pôsteres etc. – e gravações eletrônicas”. Desse modo, optamos por estruturar nossa geração e coleta de dados em três momentos, devido à necessidade de contemplar os três elementos do nosso triângulo. Participaram como colaboradores da pesquisa duas professoras de Língua Portuguesa que atuam em escolas da rede pública estadual de ensino da cidade de João Pessoa, PB. A opção pelas professoras se deu a partir da escolha de duas escolas que funcionaram como campo de investigação. Optamos pelo Centro Estadual de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário, que é considerada uma escola de referência na cidade, devido à estrutura que possui e ao modelo de organização do ensino, que a levou a ocupar, por quatro anos consecutivos, a melhor

colocação do Estado na média geral de classificação do ENEM, divulgada pelo INEP, a partir do ano de 2011. A outra escola, Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a Olivina Olívia Carneiro da Cunha, foi escolhida por apresentar uma maior facilidade para acesso à pesquisa, tendo em vista ser o lugar onde estudei durante o Ensino Fundamental e Médio, além de ter sido também a escola que me acolheu, posteriormente, como estagiária-bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Como já mencionamos anteriormente, em cada escola, contamos com a colaboração de uma professora.

Num primeiro momento, realizamos uma entrevista com cada uma das professoras com o objetivo de compreender suas concepções acerca do trabalho com produção de textos, bem como a maneira como veem o ENEM e as influências desse modelo de avaliação na estruturação metodológica assumida para a aula de Língua Portuguesa. Tratou-se de uma entrevista semi-estruturada gravada, composta inicialmente por cinco perguntas, que foram sendo ampliadas à medida que se sentia a necessidade de acrescentar informações a partir do direcionamento dado pelas respostas concedidas. A escolha da entrevista nessa estrutura se deu por permitir que as colaboradoras sentissem uma maior liberdade para expressar suas concepções e posicionamentos acerca das perguntas feitas, participando de forma ativa da construção do instrumento de coleta. Assim, apesar de a base da entrevista ser a mesma, a interação com cada docente permitiu o direcionamento para questionamentos diferentes dentro da situação de produção.

Após a entrevista, seguimos o momento destinado à observação das aulas de produção textual. Em conversa com as professoras, foram definidos os dias para observação, bem como as turmas que seriam acompanhadas. A proposta inicial seria de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio em cada escola, no entanto, devido ao número reduzido de alunos por turma na Escola Olivina Olívia, sentimos a necessidade de acompanhar duas turmas, para que pudessemos alcançar o número esperado de alunos participantes da pesquisa. A escolha dessa técnica de coleta se deu devido ao fato de permitir um maior contato com as professoras e com os alunos em situação real de interação. Desse modo, a partir da observação das aulas, buscamos conhecer a metodologia utilizada por cada uma das professoras para o trabalho com redação. Essa observação permitiu-nos, ainda, perceber de que forma se materializam as concepções apresentadas por elas no momento da entrevista. Ao longo do acompanhamento das aulas, tivemos como meta identificar a forma como as competências previstas nos documentos de orientação para elaboração do ENEM são trabalhadas em sala.

A terceira parte da geração e coleta dos dados constituiu-se da seleção dos textos produzidos pelos alunos das turmas acompanhadas, em situação de avaliação. Desse modo,

optamos por utilizar como objeto de análise as redações que foram produzidas pelos estudantes nos simulados realizados ao final do bimestre, que, por ser uma atividade avaliativa, com o objetivo de fazer os alunos vivenciarem condições semelhantes à que encontrarão no momento da avaliação do ENEM, permitiu-nos observar o desenvolvimento da escrita diante de uma situação em que estão sendo pressionados por uma delimitação de tempo e necessidade de obter uma nota. A escolha desse instrumento também não se deu por acaso, uma vez que é por meio do texto escrito que é possível ter acesso à materialização daquilo que foi trabalhado em sala de aula. Para efeito de análise, fizemos um recorte do nosso corpora e selecionamos 12 redações de cada escola, sendo 6 de cada simulado. O critério utilizado para a escolha dos textos foi que o aluno tivesse realizado a prova nos dois momentos, para que nos fosse oferecido um parâmetro comparativo, a partir das redações produzidas pelo mesmo aluno em situações de avaliação diferentes.

A seguir traçamos uma caracterização de nosso objeto de investigação, a fim de esclarecer as condições fornecidas para a análise que apresentamos. É importante, pois, conhecer cada um dos elementos que nos serviram de base para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da redação, a começar pelo ENEM até chegarmos ao texto produzido pelos alunos que colaboraram com a nossa pesquisa.

No capítulo anterior, já é possível verificar uma rápida contextualização acerca do Enem e dos documentos que orientam a elaboração deste exame¹². Portanto, a seguir, não apresentaremos mais este primeiro elemento de nosso triângulo. Trouxemos, desse modo, nesta seção, a caracterização das professoras que colaboraram com nossa pesquisa, bem como dos alunos das turmas acompanhadas no período de observação das aulas ministradas pelas docentes.

4.1.1 As Professoras e a aula de Redação

Nossa primeira colaboradora, professora Bernadete¹³, possui Licenciatura em Letras, especialização em Educação Infantil e atua na profissão docente há 28 anos. Há dez assume turmas de Ensino Médio como professora de redação no Centro Estadual de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário. Atua também em uma escola da Rede Municipal de Ensino no município de Santa Rita e no cursinho preparatório para o ENEM da Escola da rede

¹² Verificar o tópico 3.2.2 O ENEM, a Matriz de Referência e a Proposta de Redação

¹³ Utilizamos, com autorização das duas docentes que colaboraram com nossa pesquisa, seus nomes originais. Para os alunos foram escolhidos nomes fictícios, pelo fato de estes ainda serem menores de idade.

estadual em que leciona no turno da manhã. No Sesquicentenário, atualmente é responsável por dezoito turmas das quais seis são de terceiro ano. Dentre as seis, uma foi escolhida para que pudesse ser feita a observação das aulas por um período de três meses, que se apresentou como tempo suficiente para a coleta dos dados necessários. Não houve um critério específico para a escolha da turma, sendo selecionada a que tinha aula no horário mais conveniente para observação. As aulas acontecem uma vez por semana em cada turma. É importante destacar que a escola trabalha com o modelo de divisão da disciplina de Língua Portuguesa em literatura, gramática e redação, no qual há um professor diferente para cada parte específica. Nesse contexto, a professora colaboradora trabalha, especificamente, com aulas de redação. Durante o período foi possível acompanhar 11 aulas ministradas pela colaboradora.

A segunda colaboradora, Mirian, também possui licenciatura em Letras e duas especializações: “Língua, linguagem e ensino” e “Fundamentos da Educação”. Exerce a profissão há 23 anos, dos quais todos em turmas de Ensino Médio. Atualmente trabalha em três escolas, sendo duas da rede pública de ensino (Estado e Município) e uma da rede particular, e não atua em cursinhos. Na Escola Olivina Olívia, a docente é responsável por quatro turmas de terceiro ano. Procedemos da mesma forma no momento de escolha da turma, no entanto, como a distribuição dos alunos por sala na escola se deu em uma proporção menor, optamos por fazer a observação em duas das quatro turmas, para que fosse possível alcançar um equilíbrio no número de alunos colaboradores nas duas escolas. Diferentemente do modelo de organização do Sesquicentenário, na Escola Olivina Olívia, não há a divisão da disciplina em três partes, sendo a professora responsável por ministrar todo o conteúdo de Língua Portuguesa. Desse modo, para organizar a distribuição dos conteúdos, Mírian reserva o dia em que ministra duas aulas numa mesma turma para a aula de produção textual, que foi o nosso foco de observação. Durante o período previsto, acompanhamos um total de 18 aulas de redação, por se tratarem de aulas geminadas.

O registro das aulas observadas foi feito por meio de anotações em um diário de observação¹⁴, no qual pontuamos as atividades realizadas pelas docentes em cada aula. Após a observação das aulas, seguimos nossa investigação, a partir da coleta de redações produzidas pelos alunos das turmas acompanhadas. Esse procedimento foi importante para que pudessemos estabelecer uma relação entre o que foi trabalhado em sala e o que os alunos foram capazes de assimilar, por meio da materialização dessa aprendizagem nos textos-discursos. As propostas aplicadas foram elaboradas pelas professoras de cada escola e

¹⁴ As anotações referentes à observação das aulas constam nos anexos do trabalho (ver anexos 4a e 4b).

realizadas pelos alunos como parte do simulado aplicado ao final do bimestre. No Sesquicentenário, a redação foi produzida no mesmo dia em que os alunos fizeram a prova de Linguagens Códigos e suas tecnologias, de acordo com a divisão seguida pelo ENEM. Já no Olivina, a professora precisou utilizar um espaço de sua aula (2 aulas de 45 min.), em um dia diferente ao da realização das demais provas do simulado para que a redação fosse feita. Assim, apesar de semelhantes, já que todos estavam passando por um processo de avaliação, as condições oferecidas para que os alunos produzissem as redações tiveram algumas diferenças em cada escola, como a quantidade de tempo disponibilizada no momento da escrita. Apesar disso, não percebemos nenhuma diferença significativa com relação a esse aspecto, no que diz respeito à qualidade dos textos produzidos pelos alunos em cada escola, comparando-se com as redações produzidas pelos mesmos estudantes nas atividades cotidianas de sala de aula.

4.1.2 Os alunos e as redações

Realizamos, durante a geração e coleta de dados, a aplicação de um questionário sociocultural¹⁵ com os alunos das turmas acompanhadas, a fim de compreender o contexto social de formação desses sujeitos, tendo em vista a necessidade de realização de uma análise descendente, na qual as condições de produção do texto-discurso são fundamentais para compreendê-lo em sua totalidade.

Na Escola Sesquicentenário, colaboraram com a nossa pesquisa um total de 32 alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Destes alunos, 20 são do sexo feminino e 12 do masculino, variando numa faixa etária entre 15 e 18 anos. No contexto socioeconômico, a média da renda familiar dos estudantes desta turma varia entre R\$ 2.000 a 3.000. Do total, seis dos estudantes informaram exercer alguma atividade remunerada e os demais, apenas, estudam. Julgamos importante, ainda, para compreender o contexto de formação em que estes sujeitos estão inseridos, traçar o percurso da trajetória escolar; 20 afirmaram sempre ter estudado em escola da rede pública, 6 o Ensino Fundamental em rede privada e 7 afirmaram ter cursado o Ensino Fundamental em escolas das duas redes de ensino.

Com relação ao contexto atual, no qual se preparam para a realização da prova do ENEM, indagamos os estudantes sobre o modo como estes têm organizado sua rotina de

¹⁵ O questionário aplicado teve a finalidade de obter informações sócio-culturais por meio de questões objetivas, apenas, para caracterizar os alunos das turmas acompanhadas. Nele não constam perguntas referentes à proposta de redação do ENEM, uma vez que não tivemos o objetivo de direcionar nossa análise por essa perspectiva. O modelo do questionário aplicado pode ser conferido nos anexos (anexo 3) do trabalho .

estudo. Destes, 20 afirmaram estudar apenas o conteúdo passado na escola, 6 fazem cursinho em instituição particular e 5, o cursinho oferecido pelo governo do Estado; 1 informou não ter interesse em fazer o ENEM. De uma forma geral, estes alunos dedicam, em média, 5 a 8 horas por semana aos estudos, excetuando-se as horas de aula. Outro aspecto que destacamos durante o questionário aplicado com os alunos diz respeito aos meios de informação aos quais eles têm acesso em seu cotidiano, tendo em vista a interferência que estes podem exercer no processo de formação destes sujeitos, principalmente, no que tange aos posicionamentos por eles assumidos na escrita da redação. As respostas dadas pelos alunos podem ser verificadas na tabela 1:

Tabela 1 - Frequência de acesso aos meios de comunicação: Alunos do Sesquicentenário

	Diariamente	Às vezes	Raramente	Nunca
Jornais	13	10	8	1
Revistas	3	12	15	2
Televisão	23	8	1	0
Internet	30	2	0	0
Livros	18	7	6	0
Rádio	8	15	4	5

Fonte: Dados da pesquisa

A análise da tabela nos permite destacar a internet e a televisão como os principais meios de comunicação e acesso à informação, utilizados com mais frequência por esses estudantes. O uso do livro aparece na terceira posição, sendo seguido pelos jornais, rádio e revistas. Desse modo, a fluidez da informação que perpassa os dois meios mais usados, bem como o tipo de acesso direcionado a eles, podem ser revelados pelos estudantes por meio das marcas da escrita do texto.

No Olivina, 30 alunos colaboraram com nossa pesquisa. Destes, 16 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, variando numa faixa etária de 15 a 18 anos. Com relação ao contexto socioeconômico, a renda familiar dos estudantes encontra-se numa faixa de R\$ 1000,00 a 2000,00. Dos trinta discentes, apenas dois informaram exercer atividade remunerada (1 estágio e 1 contrato). Quanto ao contexto de formação dos alunos, encontramos um cenário um pouco mais uniforme uma vez que, dos 30 participantes, 25 afirmaram sempre ter estudado em escola da rede pública, 4 parte do fundamental ou médio nas redes pública e privada e, apenas 1, afirma ter cursado todo o ensino fundamental na rede privada de ensino.

Com relação ao modo como estes alunos têm se preparado para a realização da prova do ENEM, 24 afirmaram estudar apenas o conteúdo passado na escola, 2 fazem cursinho

preparatório em instituições particulares e 3 em instituições públicas, 1 aluno não respondeu a esta pergunta. Em média, os estudantes afirmaram dedicar de 3 a 5 horas de estudo, semanalmente, além das horas de aula.

Considerando os meios de comunicação a que eles têm acesso, encontramos uma situação semelhante nas duas escolas, já que a internet e a televisão são colocadas como principais meios do uso diário. No entanto, uma diferença se mostra significativa com relação ao uso do livro pelos estudantes. Enquanto no Sesquicentenário 18 alunos afirmaram ter acesso a esse instrumento diariamente, 7 às vezes, 6 raramente e 0 nunca, no Olivina esses números se invertem um pouco, já que dos 30 estudantes, apenas 7 disseram fazer uso do livro diariamente, 13 às vezes, 7 raramente e 3 afirmaram nunca utilizá-lo. Essa diferença fica materializada também nas redações, já que durante as análises identificamos que os alunos do Sesquicentenário fazem, com mais frequência, referência a autores e obras literárias como recurso argumentativo, o que não é tão frequente nos textos dos alunos da outra escola.

Tabela 2 - Frequência de acesso aos meios de comunicação: Alunos do Olivina Olívia

	Diariamente	Às vezes	Raramente	Nunca
Jornais	8	8	8	6
Revistas	1	14	13	2
Televisão	26	0	2	2
Internet	28	2	0	0
Livros	7	13	7	3
Rádio	9	10	8	3

Fonte: Dados da pesquisa

A contextualização das informações apresentadas nas tabelas 1 e 2 nos permite construir um caminho de acesso às condições sociais de inserção do agente produtor do texto que estamos investigando, uma vez que consideramos que todos estes fatores atuam na constituição sociocultural destes alunos e, conseqüentemente, na materialização do texto.

Desse modo, é importante ressaltar que esses fatores são importantes para caracterizar os estudantes de uma forma geral, mas não foram utilizados como critério para a seleção dos alunos que produziram as redações. Lembramos, ainda, que os estudantes não se identificaram, ao responder os questionários, portanto, não tivemos como relacionar a respostas de cada um aos textos produzidos. Desse modo, para a escolha dos textos, consideramos aqueles que foram produzidos nos dois simulados, em sequência, já que os alunos que faltam ao simulado fazem a reposição com um tema diferente, e essas redações de segundo tema não foram coletadas para compor nosso corpora.

Observemos, na tabela abaixo, como se deu o delineamento do corpora para atender aos objetivos propostos a partir dos questionamentos levantados em nossa pesquisa. Nela estão pontuadas as perguntas de pesquisa, relacionadas aos objetivos propostos para respondê-las, bem como aos dados selecionados, seguidos, ainda, da categoria adotada na análise de cada um.

Quadro 5 - Quadro-resumo dos dados de análise

Perguntas	Objetivos	Dados/Corpus	Categoria de análise
A Matriz de Referência para a Redação do ENEM exerce influência no que se refere à metodologia utilizada pelo professor de Língua Portuguesa?	Observar de que maneira as competências previstas na Matriz de referência e exigidas dos candidatos para a realização da prova de redação direcionam o trabalho do professor nas aulas de produção textual	Matriz de Referência	Modalizações apreciativas
		Entrevista	Trabalho prescrito; Ferramentas; Coletivo de trabalho; Vozes; Tipos de discurso
		Observação das aulas	Conteúdos da aprendizagem
De que forma as competências previstas nesse documento direcionam as aulas de redação do Ensino Médio?	Compreender os reflexos do trabalho desenvolvido nas aulas de Produção Textual por meio das habilidades mobilizadas pelo aluno durante a escrita da sua redação;	Redações	Capacidades de linguagem
Como o trabalho desenvolvido nas aulas de Produção Textual é refletido nas habilidades mobilizadas pelo aluno durante a produção da sua redação?	Discutir quais aspectos das competências previstas na Matriz de referência foram evidenciados na produção do texto do aluno.		
Quais aspectos das competências previstas na Matriz de referência são evidenciados na Produção do Texto pelo aluno?			

Fonte: Autora

O corpora foi delimitado para atender aos objetivos propostos, de forma integrada, de modo que não se pode estabelecer uma fronteira entre os dados. Assim, alguns elementos atenderão a mais de um dos objetivos, como será possível verificar na análise apresentada, que está sintetizada no quadro-resumo apresentado acima. Os dados referentes ao corpora anunciado no quadro 5 (Matriz de Referência, entrevista com as docentes, diário de observação das aulas e redações) podem ser conferidos na íntegra nos anexos, ao final do trabalho.

4.2 “Eu sempre ousei trabalhar de forma diferente”¹⁶: As vozes das professoras e o saber docente nas entrevistas

As entrevistas¹⁷ realizadas com as docentes são perpassadas, de uma forma geral, pela presença do **discurso interativo**, uma vez que as duas colaboradoras conduzem a discussão tendo como marca o tempo presente, inserindo-se, desse modo, como agentes responsáveis pela realização da atividade de ensino/aprendizagem. Constatamos, também, a ocorrência de **relatos interativos**, que atravessam constantemente o discurso interativo, na medida em que, por vários momentos, as professoras sentem a necessidade de retomar fatos e experiências vivenciados no passado para justificar escolhas do presente, envolvendo outros sujeitos e situações, como os alunos e demais professores, mas sem se distanciar deles.

No que se refere às vozes que constituem os textos-discursos, Bronckart (2012 [1999], p. 130) destaca que, ao produzir um texto, o autor cria mundos discursivos (virtuais), a partir dos quais essas vozes são expressas. Assim, elas são organizadas pelo autor em três subconjuntos: a) a voz do autor empírico, responsável pelo que está sendo enunciado no texto; b) as vozes sociais, de pessoas ou instituições externas ao conteúdo do texto; c) vozes de personagens, instituições e pessoas que exercem influência direta sobre o conteúdo temático. Com base nessa classificação, destacamos, para a análise aqui proposta, a voz social que perpassa constantemente a fala das docentes, de forma significativa, quando retomam o posicionamento das instituições nas quais lecionam, da instituição maior que regulamenta a educação no país, o MEC, bem como do coletivo de trabalho no qual se inserem. Tais instituições atuam, nesse contexto, como prescritores/organizadores da atividade dos docentes, como é possível perceber na fala da professora,

¹⁶ A frase que compõe o título desta seção foi retirada da entrevista concedida pela colaboradora Bernadete.

¹⁷ A transcrição das entrevistas realizadas com as docentes pode ser consultada nos anexos (2a e 2b).

Mírian: Terceiro ano, geralmente, **nós** colocamos é, o artigo de opinião, por causa da Olimpíada de língua portuguesa, e porque também é um gênero para o terceiro ano dentro do conteúdo programático do **MEC**.

A realização das Olimpíadas, bem como o conteúdo previsto pelo MEC são determinantes para as decisões tomadas pelo coletivo de trabalho – marcado na fala pelo uso da primeira pessoa do plural (nós) –, na escolha do que vai ser trabalhado em sala de aula. Desse modo, o posicionamento assumido pela docente é direcionado, de forma significativa, pelas decisões tomadas por este coletivo e, em alguns momentos da entrevista, percebemos, ainda, a forte influência apresentada pela atuação dos bolsistas do projeto PIBID para o direcionamento da sua prática, já que, por várias vezes, o uso do pronome da terceira pessoa do plural (nós, a gente) é utilizado por ela, incluindo também, os estagiários do projeto que atuam na sala de aula. Vejamos:

Mírian: Ano passado nós tivemos a intervenção do PIBID, em relação ao texto dissertativo, é, argumentativo. E aí **nós** fomos ensinando como produzir a tese, depois, como construir as argumentações [...].

Já a fala da professora Bernadete, é marcada, de forma mais expressiva, pelo uso da primeira pessoa do singular (eu), de modo que, ao se posicionar, a docente centra-se mais na sua experiência, deixando em maior evidência as ações por ela realizadas, e não as do coletivo de trabalho, como faz Mírian. Nesse sentido, destacamos, também, a maneira como esta percebe e reconfigura a influência das experiências vivenciadas a partir de projetos e atividades desenvolvidas para a concepção de sua profissão.

Bernadete: A partir das, das leituras que **nós** fizemos junto com a professora Regina¹⁸, a partir de, de toda a **minha** experiência com, com a avaliação na COPERVE, é... **eu** comecei a perceber que **eu** teria que trabalhar de uma forma diferente, né?

Identificamos, nesse trecho, bem como ao longo das entrevistas, como o contexto de formação exerce influência direta e, por sua vez, redefine o olhar sobre a prática docente. As duas professoras relatam vivências diferentes que conduziram ao modo como hoje atuam em sala de aula. Bernadete, de uma forma mais marcada, coloca a participação nos projetos de

¹⁸ A professora faz referência, ao longo da entrevista, ao projeto de leitura, coordenado pela prof^a. Dr^a. Regina Celi, que foi desenvolvido na escola.

parceria com a universidade e sua experiência de corretora da COPERVE¹⁹ como aspectos que direcionam a reconfiguração da sua prática, principalmente, quando afirma ter percebido a necessidade de trabalhar de uma forma diferente e, portanto, de superar a maneira com que vinha trabalhando até então, por meio da adoção de novas metodologias. O trabalho com a reescrita é ressaltado pela docente como uma maneira de trabalhar a língua, advinda desse novo olhar para o ensino.

Bernadete: **Eu gosto muito** de trabalhar com a reescrita e aí é exatamente o que eu faço. É mostrar pros **meus** alunos como é que eles estão escrevendo. Que não adianta eu mostrar uma coisa certa se eles estão errando, né? Então **eu gosto** de mostrar o que eles escreveram, né? Fazer essa reescrita. E **eu** sempre faço uma reescrita ampla, que seja pra todos, de todos para todos. **Eu não gosto** de fazer a reescrita individual porque só alguns que entregam, sabe? Então eu **acho que a reescrita coletiva, ela fica melhor**, porque todos veem, todos procuram saber. Então **eu** acho que é por aí.

A professora Mírian, como é possível perceber no trecho abaixo, também trata da metodologia utilizada para apresentar o texto ao aluno depois da correção, a fim de que eles identifiquem seus erros mais frequentes em uma reescrita.

Mírian: **Eu gosto** de fazer o seguinte, **eu escolho o melhor texto**. Se o aluno disser que eu posso dizer o nome dele, **eu** digo o nome e elogio, digo que está bom, e também, **os piores textos**, também sem dizer a quem pertence, para mostrar, não é?, onde o aluno **poderia ter melhorado**, ter escrito melhor, ter levado mais a sério.

As marcas de implicação em primeira pessoa, bem como as modalizações apreciativas marcadas no discurso das docentes, como é possível verificar nas expressões destacadas acima, revelam o posicionamento por elas assumido frente à escolha da metodologia para o trabalho com a escrita em sala de aula. O uso da expressão modalizadora “eu gosto”, utilizada pelas duas colaboradoras, além de expressar um grau de pessoalidade, já que o gosto é algo individual, usado para demonstrar uma preferência, aponta, sobretudo, uma manifestação daquilo que elas assumem e acreditam ser a forma mais adequada para o desenvolvimento da atividade. Nessa perspectiva, elencamos um aspecto em comum nas concepções das docentes, que ressaltam a necessidade de devolver o texto alertando os alunos acerca dos desvios por eles cometidos. Tal visão corrobora a importância de se perceber o ensino de competências dentro de um processo, no qual o estudante vai se desenvolvendo a partir da mediação do

¹⁹ A COPERVE (Comissão Permanente do Concurso Vestibular) era a instituição responsável pela realização do processo de seleção (vestibular) para o ingresso nos cursos da UFPB, antes da adoção do ENEM como única forma de seleção.

professor. Ficam marcadas, nessa concepção, características da metodologia utilizada pelas professoras para a aula de produção textual. No entanto, conseguimos perceber de forma mais explícita como tais perspectivas se desenvolvem na prática, a partir das observações em sala de aula.

Assim, entra em questão a discussão sobre a forma como vem sendo conduzida a avaliação dos textos produzidos pelos estudantes, já que, como pontuam Zabala e Arnou (2010, p. 161), a avaliação é uma “peça chave para determinar as características de qualquer metodologia”, uma vez que a maneira como cada atividade é proposta representa uma prévia de como serão avaliadas no momento da realização e/ou posteriormente. Desse modo, no que diz respeito à avaliação das competências desenvolvidas, os autores destacam que “quando decidimos que queremos avaliar competências, estamos dizendo que reconhecemos a capacidade que um aluno adquiriu para responder a situações mais ou menos reais, problemas ou questões que têm muitas probabilidades de chegar a encontrar” (ZABALA; ARNOU, 2010, p. 174). Assim, a proposta de avaliar o texto dissertativo-argumentativo com base nas competências previstas na Matriz consiste na utilização de um mecanismo que prevê o que deve ser desenvolvido pelos alunos na aula de Língua.

Quando indagadas a respeito da maneira como as redações são avaliadas, as duas professoras frisam o uso das cinco competências previstas na Matriz de referência, no entanto, como já destacamos em nossa discussão sobre a questão da reconfiguração das prescrições, as duas pontuam a necessidade de adaptar esta avaliação à realidade vivenciada entre seus alunos.

Bernadete: Elas são corrigidas com base nas competências, até que os meninos ficam “professora será que é isso mesmo?” Será, se eles ficam com dúvida, e eu sempre boto a mais a nota, pra que eles sintam que eles conseguem, entendeu? Eu nunca, eu nunca vou corrigir como o ENEM, é claro, mas assim, eu vou ter uma noção de como é que eu vou fazer.

Mírian: [...] este ano vai ser feito dessa forma. Nós vamos fazer uma redação em que o aluno vai ser avaliado somente pelas competências.
[...]

Eu num, nunca fiz correção²⁰, mas acredito que se eu fizesse a correção ainda seria muito melhor, porque eu ia vivenciar de uma forma mais concreta, num é? Como realmente se faz a correção, porque é diferente, que lá não tem a subjetividade, mas na sala de aula, quando se conhece o aluno, você de certa forma, né? Você vai avaliar aqui ali, o que o aluno está produzindo melhor, ou não e então vai dar até um pontinho a mais quando

²⁰ Na entrevista, a professora Mirian ressalta nunca ter atuado como corretora do ENEM devido ao fato de seus filhos realizarem o exame, o que a impede de exercer essa atividade. Já a professora Bernadete, destaca sua experiência como corretora do Exame.

ele está melhorando, né? [...] Pode ser mais produtivo, mas pode ser que tenha algum fator negativo, né, porque acredito que a gente avalia sempre um pouquinho a mais.

Tendo em mente a necessidade de avaliar o aluno dentro de um padrão pré-estabelecido, as professoras colaboradoras evidenciam a subjetividade que perpassa as relações estabelecidas nas atividades de ensino/aprendizagem, uma vez que tais relações acabam interferindo na forma como o docente irá avaliar a tarefa realizada por seu aluno, já que a avaliação não se dará pela atividade de forma isolada, mas em decorrência de um processo construído ao longo da convivência em sala. Daí decorre “o pontinho a mais” concedido no momento da avaliação. No entanto, dentro dessa discussão, a professora Mírian, após apontar como algo um pouco desfavorável o fato de nunca ter vivenciado a experiência de atuar como corretora das redações do ENEM, reconhece, também, um fator negativo dessa prática em sala de aula, já que, apesar de o aluno estar sendo preparado para a avaliação no Exame, não é oferecida a ele a fidelidade nas condições da avaliação, da mesma forma que se tem no exame que este irá prestar. Tal aspecto é reforçado, também, por Bernadete, quando coloca que o ENEM dá a ela a noção de como ela vai fazer, mas que a correção não será igual a do Exame. Atentos a essa questão, Zabala e Arnou (2010, p. 169) já destacaram que

[...] conhecer o nível de domínio que os alunos adquiriram de uma competência é uma tarefa bastante complexa, pois implica partir de situações problema as quais simulem contextos reais e dispor dos meios de avaliação específicos para cada um dos componentes das competências.

Devido à complexidade que dificulta a avaliação, muitos conteúdos, mesmo importantes, são deixados de lado. Assim, apenas aqueles passíveis de uma avaliação mais objetiva são considerados. Isso é determinado pelo fato de que as provas de vestibulares delimitam o conteúdo a ser trabalhado na escola de modo que “o que é importante ensinar e aprender não são os conteúdos indispensáveis para iniciar um curso universitário, mas os que podem ser avaliados por meio de uma prova escrita e em um tempo limitado” (ZABALA; ARNOU, 2010, p. 170). Nesse sentido, a função seletiva foi atribuída à escola que há décadas busca identificar os melhores alunos e direcioná-los à universidade, de modo que se sobressai o uso de provas escritas que seguem um padrão pré-definido no qual “o que interessa saber simplesmente é se os alunos sabem ou não” (ZABALA; ARNOU, 2010, p. 170) determinado assunto.

Disso decorre a preocupação com o que realmente é importante e deve ser ensinado na escola. Na maioria das vezes, a instituição escolar funciona apenas como um ambiente de

preparação para a seleção que permite o ingresso ao Ensino Superior, sem que, ao menos, haja uma formação do estudante para o desenvolvimento das competências necessárias à sua permanência no meio acadêmico. Levantamos, então, o seguinte questionamento: E para atuar nos demais meios e relações, quais competências devem ser desenvolvidas e como devem ser trabalhadas para que o estudante, além de estar pronto para o ingresso num curso superior, também esteja apto para atuar no meio no qual se insere?

Nossa discussão não para por aqui. Tomamos como base a concepção de competência adotada pelo INEP, que considera que

As competências do sujeito são eixos cognitivos, que, associados às competências apresentadas nas disciplinas e áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e Médio, referem-se ao domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas. Dessas interações resultam, em cada área, habilidades que serão avaliadas por meio de questões objetivas (múltipla escolha) e pela produção de um texto (redação). (BRASIL, 2011)

A partir dela, buscamos, através das visões trazidas pelas docentes e pelo trabalho desenvolvido em sala, compreender a forma como esse caminho vem sendo trilhado dentro da realidade de nosso Estado.

4.3 O Ensino de competências como viés norteador da prática docente

Ao longo do séc. XX, o aparecimento de pedagogias alternativas deu início a um processo de discussões acerca do que se tinha até então como escola tradicional. Atribuía-se a esta uma visão com “características estereotipadas” (ZABALA; ARNOU, 2010), a partir da qual a aprendizagem por meio da memorização, o saber enciclopédico e a prevalência do peso da disciplina e do livro didático, bem como a soberania das notas quantitativas atuavam como os protagonistas da educação. Segundo Zabala e Arnou (2010, p. 46),

A partir das críticas à escola tradicional esta foi caracterizada como possuindo um ensino expositivo e transmissor no qual a memorização é entendida como algo mecânico, a disciplina concebida como autoritária e o livro didático como único instrumento para o planejamento da aula.

Nesse sentido, os autores pontuam, na organização da escola tradicional, a constituição de um saber “propedêutico e seletivo” (ZABALA; ARNOU, 2010, p.19), no qual o ensino é

visto como um percurso de superação de etapas sucessivas em que cada nível de ensino é uma preparação para o nível seguinte. O conceito pautado na ideia de formar para a vida, nos termos da escola propedêutica, se resumiu, por muitas vezes, à formação para a vida acadêmica, uma vez que, após a revolução burguesa, houve uma ampliação no ensino para atender a uma maior parte da população, no entanto, o sistema educacional desenvolveu-se de forma subordinada à universidade, de modo que a escola passou a ser considerada o lugar de formação e preparação do estudante para o ingresso na academia. Desse modo, o processo de entrada no Ensino Superior passa a ser um fator determinante para a seleção e prioridade dos conteúdos a serem trabalhados na escola, considerando-se, principalmente, aqueles que encaminhariam o estudante para esse nível de ensino.

Frente a essas críticas, a proposta de uma escola inovadora traz como fundamento a necessidade de compreender os conhecimentos envolvendo os processos e formas de atuação dos alunos, uma vez que as críticas feitas a esse modelo de escola tiveram como fundamento a necessidade de prepará-los para o “saber fazer”. Assim, passou-se a compreender que o ensino deve ter como objetivo o trabalho por meio de procedimentos, técnicas e habilidades. Não basta ao aluno saber os conceitos, é necessário, além disso, saber aplicar o conhecimento nas atividades do dia a dia. Buscava-se, sobretudo, a superação do ensino pautado na memorização mecânica, que condicionou os alunos a decorarem os conceitos necessários para a realização de uma prova/exame. A necessidade de ir além desse método tido como tradicional levantou a discussão que contemplou o desenvolvimento do ensino por meio de competências.

Para corroborar essa ideia, tendo em mente que o foco da nossa pesquisa centra-se, sobretudo, no nível do Ensino Médio, achamos por bem retomar a concepção defendida na base legal dos PCN, que considera esse nível como a etapa final da Educação Básica. Amparado na Lei nº 9.394/96²¹, o documento sustenta que,

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (BRASIL, 2000, p. 10)

Compreende-se com isso que o estudante, ao sair da educação básica, deve estar apto a atuar não apenas no mundo do trabalho ou no ensino superior, mas, sobretudo, ser capaz de

²¹ A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) confere uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando-o como uma etapa da educação básica.

estabelecer relações eficientes em sociedade. Atentando para isso, a finalidade da escola precisa, portanto, estar voltada ao desenvolvimento das competências necessárias para a atuação do indivíduo socialmente.

Ainda neste contexto, consideramos que a necessidade de atender a um novo modelo de ensino conduziu à formação de distintas concepções referentes a essa prática, o que levou à constituição de um grupo de dicotomias, que, por vezes, acabou extremando um modelo em decorrência do outro. Desse modo, há que se atentar para o fato de que o maior problema não é a realização de determinada ação, como a memorização, por exemplo, que é tão criticada, mas o motivo e os objetivos da utilização da atividade em cada situação. Compreende-se, então, que o termo competência “representa a alternativa que supera as diferentes dicotomias, vigentes no século passado, que são: memorizar e compreender; conhecimento e habilidades; teoria e prática” (ZABALA; ARNOU, 2010, p. 49), uma vez que, para atuar no meio de forma competente, o indivíduo precisa mobilizar seus conhecimentos para uso nos contextos variados, sejam eles de ordem factual, conceitual ou atitudinal²².

Sobre esse aspecto, destacamos um trecho da entrevista no qual a professora Bernadete estabelece um processo de mudança com relação à forma como ela trabalhava antes de conhecer os projetos de leitura e escrita, prendendo-se, apenas, ao aspecto puramente gramatical.

Bernadete: Eu sempre trabalhei com a linguagem, né? Com língua portuguesa, e sempre trabalhei, eu era daquele tipo, é... que tinha duas, dois tampões aqui, que só via, é... o que é isso, o que significa isso. Substantivo é isso e a gramática pura. E dizer o que é, e sabendo que tá ali na gramática, e sabendo que tá, pro aluno decorar, não é pra aprender. Então assim, eu sempre ensinei de outra forma, né? Nestes dez anos que eu venho me aperfeiçoando, né? Com as assessorias da professora Regina, que ela, eu sempre digo que tem, eu sou, antes de Regina, depois de Regina. Eu existo nessa, nessa posição aí. O “AR/DR”, porque, assim, ela me ensinou muito, ela sempre me deu a maior força pro meu trabalho. Eu sempre ousei trabalhar de forma diferente. [...]. O medo que eu tinha de trabalhar dessa forma e de esquecer essa coisa de nomenclatura, sabe? Eu, eu tinha muito medo de, de não dar certo, e o ENEM vem me mostrar isso, que tinha razão.

Nesse trecho da entrevista, a professora enfatiza a importância do processo de formação para a reconfiguração de suas concepções, o que nos leva a considerá-lo como determinante para a opção metodológica por ela assumida para o trabalho com a escrita. O destaque conferido por ela ao aspecto da memorização, como podemos perceber, é associado ao modelo tradicional do ensino da gramática pela gramática. Além disso, a analogia dos

²² Na pág. 74 retomamos as ordens factual, conceitual e atitudinal, detalhando cada uma.

tampões, que indicam a visão numa única direção que é quebrada com as novas vivências, aponta a necessidade de reconfigurar a prática a partir das novas demandas do ensino, que são reforçadas, sobretudo, com a criação do modelo de avaliação do ENEM, como aponta a docente.

Na perspectiva do trabalho com produção de texto a partir do direcionamento do desenvolvimento das competências de leitura e escrita, Mírian pontua o seguinte:

Mírian: [...] o que a gente quer é isso. É chegar o terceiro ano com alunos que compreendem a importância da produção textual, compreendam a importância de, também, é... dentro da aula de português, saber discutir, saber criar as suas ideias. Então, se isso começar no primeiro ano, vai ser muito mais fácil, o resultado da escola em si vai ser positivo, né?

‘Saber discutir’ e ‘criar suas ideias’ é uma necessidade prevista para que o aluno seja capaz de desenvolver a escrita do texto dissertativo-argumentativo com propriedade, uma vez que este exige o posicionamento do autor diante do tema. Assim, não basta dominar as regras gramaticais, ou nomenclaturas previstas nos manuais, como a professora Bernadete já tinha apontado, no trecho anterior. Diante disso, cabe, ainda, nos questionarmos a respeito do que os documentos oficiais compreendem e veiculam sobre o ensino de competências, afinal,

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (BRASIL, 2000, p. 12)

Reiterando essa proposição, Zabala e Arnou (2010) pontuam que as competências escolares precisam considerar o âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional. No âmbito social, a pessoa competente é capaz de compreender e transformar a sociedade. Na dimensão interpessoal, o indivíduo age de forma positiva, participando ativamente das atividades humanas, nas quais prevalece o sentimento de solidariedade. Na pessoal, torna-se competente o sujeito que usa o conhecimento e a compreensão sobre si mesmo para agir de forma crítica na sociedade e na natureza. Além disso, o ensino também deve facilitar o desenvolvimento

das competências profissionais de modo a tornar o indivíduo apto a exercer uma atividade profissional, a partir dos conhecimentos e habilidades necessários em cada ação.

Nesse ínterim, faz-se necessário discutirmos os componentes que constituem as competências, para que possamos depreender como estas podem ser aprendidas. Zabala e Arnou (2010, p. 100) compreendem que as competências são constituídas por componentes conceituais, procedimentais e atitudinais, o que resulta nos seguintes tipos de aprendizagem: *dos fatos*, de caráter concreto e objetivo, que tem como principal característica a aprendizagem mecânica, por meio da memorização até que se chegue a uma “automatização da informação”; *dos conceitos*, já de caráter mais abstrato, que exige a compreensão e a interpretação dos fatos e conceitos; *dos procedimentos*, que exige o exercício unido à reflexão sobre a ação e por fim, a *aprendizagem das atitudes*, a partir da qual compreende-se que as atitudes, valores e normas são aprendidas a partir de modelos adquiridos pela vivência nos mais variados contextos.

O projeto de ensino tem, desse modo, uma finalidade não imediata, já que aquilo que é ensinado na escola será utilizado pelo aluno em ações futuras e nas relações em sociedade. Ensinar competências é, portanto, viabilizar o desenvolvimento de esquemas que permitem a escolha das ações adequadas para lidar com as situações da vida real. Dessa forma, a atuação competente está associada à capacidade de solucionar os problemas nas situações cotidianas. Compreendendo, ainda, as complexidades que cercam as relações em sociedade, “um dos princípios fundamentais do ensino das competências é o de ensinar a ‘ler’ situações próximas da realidade a partir de sua complexidade e, portanto, aprender a saber interpretar na complexidade” (ARNOU; ZABALA, 2010, p. 113). A ação competente está, portanto, associada ao “saber fazer” por meio do domínio de habilidades.

Frente à orientação estabelecida pelos documentos oficiais que propõem o ensino por meio de competências, bem como pelo ENEM, que é um dos principais modelos de avaliação do ensino no país e vem reafirmar essa necessidade, os docentes se veem diante de um grande questionamento que precisa ser respondido diariamente: Como promover o ensino/aprendizagem pautado no desenvolvimento de competências?

Diante do que temos apresentado até aqui, compreendemos que ensinar competências é atuar no processo de desenvolvimento das habilidades que se mostram fundamentais para que o estudante aprimore as capacidades desenvolvidas ao longo da aprendizagem. Desse modo, longe de compreender o ensino de competências como algo estanque, uma das primeiras coisas que o professor precisa ter em mente é que não é possível aprendê-las do dia para noite. É necessário compreender essa aprendizagem como um processo que deve ser

acompanhado ao longo da formação do estudante, a fim de que ele seja capaz de entender as relações sociais e agir de forma ativa na sociedade. Desse modo, as competências podem ser desenvolvidas e aprimoradas por cada estudante, de forma singular.

Muito mais do que saber ler e dominar as regras da boa escrita, uma das principais exigências do ENEM é que o candidato se mostre um agente atuante na realidade na qual ele se insere, e isso deve ser feito por meio do posicionamento assumido diante das situações apresentadas. É, pois, fundamental, trabalhar o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, a partir do lugar social em que cada um se encontra e dos conhecimentos e vivências por eles partilhados. Nesse sentido, as nossas colaboradoras destacaram, nas entrevistas, a importância de pensar o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo nesse modelo processual.

Mírian: nós sempre discutimos o que é melhor para o aluno, do primeiro até o terceiro ano, **a gente** sempre faz um trabalho, o que é necessário no primeiro ano, o que vai ser reforçado no segundo ano, para que eu não tenha um aluno no terceiro ano vazio, de tudo, assim, em relação à gramática, à produção textual. Então **nós** estamos fazendo um trabalho em conjunto pra no terceiro ano poder sanar, para aqueles que têm um desenvolvimento maior e ajudar aqueles que têm mais dificuldade.

Bernadete: **a gente** vai fazendo isso e **a gente** tá tentando ver, desde lá do quinto ano, porque aí, do quinto ano, ele vai já se aperfeiçoando, pra quando ele chegar aqui [...] A partir do, da, do primeiro ano, mas isso no último bimestre. Só que ele vai fazer texto dissertativo, o artigo de opinião, a carta argumentativa, ao longo do ano, ele vai trabalhando com argumentos, que é o que mais **a gente** quer, mostrar pra eles que eles sabem argumentar e que eles podem se definir por uma posição contra ou a favor a determinado tema. O essencial é isso, porque o resto é leitura e a escrita.

O uso do “a gente” como marca do índice de pessoa nas respostas das duas professoras revela um posicionamento coletivo, uma vez que as docentes se implicam no discurso, mas não tomam a responsabilidade apenas para si, evocando, também, os demais docentes que constituem o coletivo de professores de português da escola e atuam junto a elas na construção das atividades. Compreendemos, por meio do posicionamento das professoras, que o processo no qual o aluno vai trabalhando atividades que permitam o desenvolvimento das etapas de escrita ao longo dos anos de aprendizagem é, portanto, fundamental para o desenvolvimento das competências necessárias à escrita da redação. Além disso, a aprendizagem das competências tem um caráter metadisciplinar, e os componentes que as constituem, sejam eles conceituais, atitudinais ou procedimentais, não se limitam a uma disciplina específica, no entanto, “ [...] a história escolar, a forma em que se ordena o saber

científico e, especialmente, a formação e o pensamento da grande maioria dos professores estão baseados em uma visão de ensino compartimentado em matérias ou disciplinas estáveis no tempo” (ARNOU; ZABALA, 2010, p. 126).

Esse padrão de organização escolar se deve, ainda, ao modelo propedêutico, pontuado por Zabala e Arnou (2010), que tem como objetivo, sobretudo, preparar os alunos para o ingresso nos cursos universitários. Desse modo, uma solução para a reorganização do uso das disciplinas tradicionais seria a estruturação em áreas curriculares nas quais as disciplinas afins devem ser distribuídas e articuladas aos conteúdos interdisciplinares de modo que a aprendizagem de um conteúdo não deve se limitar apenas a uma disciplina, mas ser compartilhado por todas as áreas de ensino. Esse modelo é proposto pelo ENEM, mas ainda não foi totalmente incorporado pelo ensino escolar. Como já apontamos em nota de rodapé, no capítulo II, está em discussão a BCN, que propõe fazer essa reestruturação do modelo de organização curricular, por meio da distribuição dos conteúdos em áreas de conhecimento. Assim, a escola permanece com a função de preparar o aluno para o Ensino Superior, no entanto, a nova abordagem conferida a essa seleção exige uma reconfiguração desse ambiente, com o objetivo de que os outros propósitos de formação também possam ser alcançados.

Desse modo, no que se refere às atividades de ensino, estas devem “ser embasadas, inevitavelmente, na prática e na vivência de experiências das quais se apliquem, de forma sistemática e persistente, valores e atitudes” (Zabala e Arnou, 2010, p. 136). Essas vivências não devem se limitar a um momento único, mas se estender às mais diversas situações escolares em todas as áreas de ensino/aprendizagem. No entanto, a constante busca pela melhor metodologia do ensino termina por direcionar o estabelecimento de um padrão para a realização de determinadas atividades, o que acaba resultando no fato de que os novos métodos de ensino, por vezes, se apresentam como uma “paráfrase” da metodologia tradicional. “A resposta às necessidades educacionais passa pelo domínio de múltiplas estratégias metodológicas” (Zabala e Arnou, 2010, p. 144), uma vez que não há um único método, já que cada caso exige estratégias diferentes que se adequem às diversas características dos alunos. Desse modo, diante da impossibilidade de estabelecer um único método, para que o ensino/aprendizagem se desenvolva de forma eficiente, esse processo deve estar pautado no uso de uma metodologia variada.

Compreende-se, pois, que o ensino-aprendizagem de competências vai muito além daquilo que é prescrito pelos documentos, uma vez que, quando se passa à efetivação em sala de aula, a atividade de ensino envolve sujeitos diversos nas mais variadas situações. Nesse

contexto, destacamos, de forma particular, a necessidade de trabalhar as competências a fim de que os alunos estejam aptos a produzir a redação no processo de avaliação do ENEM. O trabalho com as competências postas para essa atividade se mostra como algo indispensável, não apenas para a aula de língua portuguesa, no entanto, ela é a disciplina sobre a qual recai a maior parcela da responsabilidade no que diz respeito a essa preparação do aluno. Discutiremos essa questão de forma mais aprofundada na seção seguinte, em que conversamos a respeito da observação das aulas de redação realizada nas duas escolas nas quais acompanhamos aula.

4.4 Entre métodos e práticas: Observação das aulas de Produção Textual

Com o objetivo de compreender a atividade de ensino e aprendizagem como um processo que se dá a partir da interação entre professor e aluno em sala de aula, optamos por fazer a observação de algumas aulas de produção textual para, a partir de então, investigar os reflexos, na produção escrita dos estudantes, daquilo que é trabalhado em sala pelo professor. Para tanto, realizamos a observação de 11 aulas da professora Bernadete e 9 da professora Mírian.

Nesse sentido, ao considerar o trabalho do professor como uma atividade, reafirmamos o que Tardif e Lessard (2013, p. 49) pontuam,

A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas.

Há, desse modo, a necessidade de compreendermos os saberes docentes revelados a partir da percepção de como cada uma das nossas colaboradoras manifesta as concepções apresentadas nas entrevistas, durante a realização de seu trabalho. Destacamos, pois, os procedimentos metodológicos adotados ao longo das aulas, bem como o uso e adaptação das ferramentas, tendo em vista o objetivo que buscam alcançar para as aulas de produção textual. Nessa perspectiva, o trabalho docente é por nós analisado como uma atividade coletiva que se desenvolve a partir das ações significantes de cada docente. Segundo Bronckart e Machado,

Os termos atividade e ação designam interpretações desse agir, coletivas e individuais respectivamente, e que mobilizam ou explicitam as dimensões motivacionais (razões de agir, retrospectivas) e intencionais (finalidades do

agir, prospectivas), assim como os recursos sincronicamente disponíveis para os agentes (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 154).

Para compreender a ação desenvolvida pelas professoras, é fundamental levar em consideração a diferença na forma pela qual a disciplina Língua Portuguesa é estruturada nas duas escolas, apesar de serem ambas da rede estadual de ensino. A esse respeito, destacamos o que foi pontuado nos PCN na seção destinada aos conhecimentos de Língua Portuguesa:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si (BRASIL, 2000b, p. 16).

Tal crítica é colocada uma vez que os PCN, a partir da LDB nº 9.394/96 propõem a organização curricular em áreas de conhecimentos e não mais a divisão em disciplinas específicas. No entanto, apesar das propostas desses documentos e de o ENEM trazer em sua estrutura essa configuração, na organização escolar, mesmo com as várias mudanças já ocorridas, ainda prevalece a primeira divisão, de modo que encontramos o modelo criticado pelo documento, publicado no ano de 2000, até o momento atual.

Consideramos que o primeiro modelo de organização da disciplina pode ser encontrado mais frequentemente nas escolas da rede privada, não sendo tão comum na rede Estadual de ensino. Desse modo, ao avaliarmos as condições de produção para a realização das aulas, percebemos que as relações sociais que se estabelecem entre as professoras e os alunos em cada escola variam em diversos aspectos, principalmente, quando se considera o tempo de vivência com as professoras em sala e a forma como se dá o contato dos discentes com a disciplina.

Enquanto no Sesquicentenário, a disciplina é fragmentada em três partes (gramática, literatura e redação), sendo um professor responsável por cada uma delas, no Olivina, não há essa divisão, de modo que um professor é responsável por ministrar a disciplina completa. Tais modelos pré-estabelecidos em cada instituição direcionam a realização da atividade docente de diferentes maneiras. Sendo assim, seguindo a proposta pedagógica de organização da disciplina na instituição de ensino, Bernadete se dedica, apenas ao trabalho com redação, ao passo que Mírian precisa organizar os horários da turma e estabelecer qual aspecto da disciplina vai ser trabalhado em cada dia da semana. Bernadete ministra apenas uma aula de

redação por semana em cada turma, de modo que o seu contato direto em sala de aula com os alunos se limita aos 45 minutos do tempo destinado à aula de redação, ao passo que Mírian totaliza cinco aulas por semana em cada uma, dispondo, portanto, de um tempo maior de contato e troca de experiência com os estudantes.

O período em que estivemos observando as aulas das colaboradoras nos permitiu fazer algumas considerações a respeito da metodologia por elas adotada no trabalho com a escrita em sala de aula. Como já temos discutido ao longo de nossas reflexões, por estarem inseridas num contexto de Ensino Médio, no qual os alunos devem ser preparados para a realização da prova do ENEM, a preocupação das docentes volta-se, de forma inquestionável, para esse aspecto.

Em suas turmas de terceiro ano, Bernadete trabalha apenas com a produção do texto dissertativo-argumentativo. Durante o período em que estivemos acompanhando as aulas da docente, algumas delas se constituíram de aula expositiva, com uso do quadro para as explicações, ou de slides (com exemplos e conceitos), e, em outras, a professora solicitou a escrita da redação em sala. Como dispõe apenas de uma aula por semana em cada turma, ela costuma solicitar a escrita de uma redação por aula, devolvendo-a na semana seguinte, com as observações e correções feitas. Quando há a necessidade, a docente costuma enviar a proposta de redação e orientações da redação a ser produzida pelos alunos, por meio de mensagem nos grupos do *whatsApp* criados pelos alunos. Assim, além das ferramentas citadas acima, identificamos a necessidade de ressignificar outros meios para a finalidade pedagógica pretendida, uma vez que a professora se utiliza de uma ferramenta de uso social para a realização de atividades extraclasse.

Um aspecto interessante refere-se ao fato de que, em duas das aulas, Bernadete apresentou aos alunos as competências avaliadas pela Matriz, trazendo recortes de redações produzidas por eles para ilustrar cada uma delas, demonstrando, com isso, a preocupação para que estes percebam, de forma mais clara, os aspectos a serem avaliados em seu texto. Além disso, a professora focaliza, de forma mais exaustiva, o trabalho com a proposta de intervenção, pois percebe que os meninos não estão conseguindo elaborá-la de acordo com o que é previsto na avaliação da competência V. Diante disso, ela busca reforçar este aspecto, retomando com mais frequência essa competência, seja por meio da escrita coletiva com os alunos em sala, ou da solicitação de produção, apenas da proposta individual. Outros aspectos também são destacados pela docente, conforme podemos verificar no quadro²³ abaixo, na qual

²³ No quadro destacamos as atividades realizadas de acordo com as competências a que se relacionam. Nos anexos podem ser verificados os apontamentos referentes à observação de cada aula.

buscamos elencar, de forma pontual, alguns direcionamentos dados por ela ao trabalho com as competências em sala de aula.

Quadro 6 - Observação da aula de Produção Textual – professora Bernadete

Competências	Observações metodologia/aula
I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Apresenta trechos de redações para que os alunos identifiquem as inadequações (ortografia, acentuação, concordância, pontuação); Devolve as redações e destaca as principais inadequações cometidas pelos alunos: • Uso do onde; • Concordância; • Acentuação das palavras
II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	Ressalta a importância de os alunos recorrerem a outras áreas do conhecimento; Sugere que observem com atenção os aspectos discutidos nos livros indicados pela professora de literatura, pensando sempre na questão social e cultural (Vidas Secas, A moreninha etc);
III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Indica a Pesquisa de fatos históricos e sociais (não usar fatos recorrentes e que todos poderão citar: “Caso da jornalista Maju”, “jogador Daniel Almeida”, por exemplo)
IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Apresenta exemplos em que há a repetição de palavras. Sugere, por várias vezes, que os alunos busquem sinônimos, em dicionários, para substituir as palavras e evitar a repetição. O uso de pronomes pessoais e oblíquos para se referir aos termos já falados, também é uma opção bastante frisada pela docente.
V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Realiza a escrita coletiva de uma proposta de intervenção: anota um tema no quadro e solicita que os alunos sugiram possíveis ações a serem realizadas para solucionar o problema relacionado ao tema e os possíveis agentes que deveriam realizar as referidas ações. Apresenta sugestão de frases para iniciar a proposta • Em virtude dos fatos citados; • Diante do exposto; • Tendo em vista os aspectos observados. Discute alguns modelos de propostas de intervenção, destacando os seguintes aspectos: • Colocar 2 agentes e uma ação. (GOMIF – governo, mídia, instituição de ensino, família); • Não é necessário explicar; • Não precisa citar frases de autores. Pode retomar algo já citado acima; • Verbos no imperativo;

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nas atividades pontuadas no quadro 6, identificamos que a docente buscou desenvolver, tanto os aspectos de textualização quanto os da planificação do texto, que envolvem as cinco competências, trabalhando muito mais com estes últimos, tendo em vista ser uma atividade de ordem mais objetiva e que, portanto, mobiliza habilidades mais técnicas, que exigem a adequação a um modelo. Isso pode ser confirmado por meio da percepção das competências que são priorizadas pela docente ao longo das observações.

As competências I, IV e, sobretudo, a V apresentam esta característica de maior objetividade, podendo, portanto, obter certo destaque em uma visão mais pontual da redação. O trabalho com a competência V – construção da proposta de intervenção –, contemplando os possíveis agentes e ações, oferece um direcionamento da escrita, que conduz os alunos a uma adequação a partir de um modelo pré-estabelecido. A busca por sinônimos ou pronomes para evitar a repetição, bem como dos elementos que estabelecem a ligação entre as frases e os parágrafos também podem ser considerados como elementos caracterizados pelas marcas de tecnicidade. As competências direcionadas à argumentação, no entanto, se enquadram no que consideramos como os aspectos que envolvem os traços mais subjetivos. Tais competências são trabalhadas de uma forma menos pontual pela professora, durante o período de observação.

Assim, levando-se em consideração os conteúdos de aprendizagem, discutidos por Zabala e Arnou (2010), identificamos o trabalho com os conteúdos *factuais*, no que se refere à aprendizagem mais prática das regras gramaticais, bem como dos fatos históricos que fundamentarão a argumentação. Os conteúdos *conceituais* concentram-se, sobretudo, quando os estudantes precisam discutir o tema, estabelecendo relações entre ele, os textos motivadores e as obras literárias lidas ao longo do ano; os *procedimentais*, quando se exige a própria atividade de escrita e reflexão sobre determinado tema; e os *atitudeis*, pelo fato de haver a necessidade de um posicionamento do estudante a partir da colocação dos argumentos a favor ou contra determinado assunto, além da proposição da intervenção, na qual ações devem ser indicadas dentro de um modelo determinado de normas e valores.

Consideramos, agora, a observação das aulas ministradas pela outra colaboradora. Mírian, que tem cinco aulas por semana em cada turma, optou por reservar o dia em que ministra duas aulas na mesma sala para trabalhar com a produção textual. Antes de solicitar a escrita propriamente dita, a professora trabalhou, em algumas aulas, com a parte conceitual de apresentação das características do texto dissertativo-argumentativo, com destaque para cada uma das partes que o compõem, bem como a linguagem que deve ser utilizada, por meio de aulas expositivas com a participação dos alunos. Inicialmente, a docente trabalhou, apenas

com um modelo de texto dissertativo e só na aula seguinte, apresentou o texto dissertativo-argumentativo. Costuma, ainda, solicitar que os alunos topicalizem as ideias, em grupos, ou individualmente, antes de iniciar a produção da redação.

Quanto às ferramentas utilizadas para o desenvolvimento das aulas, percebemos que a professora, apesar de mencionar o uso do livro didático na entrevista, em nenhum dos momentos em que estivemos presente, fez uso desse material. Com maior frequência, é possível observar o uso de material impresso, elaborado por ela, a partir de recortes de outros materiais, no qual a docente traz os conceitos e exemplos a serem discutidos. Assim, a professora transforma ferramenta em instrumento para a ação, fazendo uma adaptação do que dispõe para adequar ao propósito que pretende alcançar. O quadro também foi utilizado para explicações rápidas durante a aula. A ressignificação de ferramentas para uso em sala também aconteceu quando a professora permitiu que os estudantes utilizassem o celular para acessar a internet e pesquisar textos de apoio para a discussão do tema proposto entre os grupos.

É importante salientar que, como o sistema de ensino da Escola não trabalha com a divisão da disciplina de Língua portuguesa, a atividade de produção escrita se dá em uma menor proporção que na outra, uma vez que a professora precisa trabalhar os demais aspectos da disciplina, o que acaba limitando o seu tempo para a correção dos textos em virtude da necessidade de realização das demais atividades pelos alunos. No quadro 7 destacamos os pontos principais dos aspectos trabalhados pela docente durante o período em que estivemos observando as aulas.

Quadro 7 - Observação da aula de Produção Textual – professora Mirian

Competências	Observações metodologia/aula
I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Apresenta exemplos estabelecendo a diferença entre linguagem geográfica, social e situacional. Ressalta a importância de os alunos estarem atentos para a adequação da linguagem ao texto dissertativo-argumentativo. Faz a leitura das redações produzidas na Olimpíada de Língua portuguesa e pontua algumas inadequações encontradas • Concordância e ortografia - Concordância de verbos com sujeitos pospostos (existir, ocorrer, acontecer); • Uso do “há” e “a”; • Uso do “onde” como pronome relativo

II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	Ressalta que os alunos não devem usar frases apelativas, pois estas são próprias de propagandas; Pontua um erro comum: não contextualizar o tema na introdução, destacando que não se pode começar a redação como se já pela argumentação; Apresenta a diferença entre o texto dissertativo e o argumentativo, destacando as principais características do texto dissertativo-argumentativo; •Introdução: a ideia principal do tema deve ser apresentada; não entrar em detalhes, apresentar os dois principais problemas. •Desenvolvimento: detalhar (colocar exemplos e citações); no segundo parágrafo deve trazer uma possível solução; •Argumentos: Exposição dos problemas
III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Organiza a turma em grupos de quatro alunos, para que discutam o tema e anotem frases e ideias sobre o que foi discutido; Ressalta a importância do uso de citações de autores renomados e fatos históricos. Também esclarece a necessidade de seguir uma sequência lógica para que as ideias fiquem organizadas. Solicita a leitura de textos sobre cada tema, bem como a topicalização das ideias, antes da escrita da redação; Trabalha um questionário com interpretação de texto a partir de 4 textos envolvendo o tema da geração de energia, após visita ao “Museu da Energisa”, antes de solicitar a escrita da redação.
IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Discute as inadequações mais recorrentes nos textos dos alunos; • Presença de cópias de trechos ou textos retirados da internet; • Repetição de palavras e expressões no texto; • Uso de expressões do diálogo oral; • Presença de ideias sem conclusão/continuidade;
V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Apresenta algumas orientações para a escrita da proposta de intervenção e discute alguns modelos para três temas selecionados: A crise hídrica no Brasil; Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado; Alimentação irregular e obesidade no Brasil. • É necessário justificar as informações colocadas no texto (argumentar); • O texto do ENEM é diferenciado porque busca saber se o jovem é capaz de apresentar soluções para o problema; • A solução deve ser exequível. Não se pode apresentar propostas mirabolantes; • O argumento deve considerar as necessidades da sociedade; • Não usar frases do tipo: “diga não à”; • Não usar frases do senso comum; • Para a intervenção é necessário: retomar o tema; usar articuladores (portanto, por isso); • Cuidar para não ferir os direitos humanos.

Fonte: Dados da pesquisa

Diante das observações pontuadas no quadro percebemos que, assim como registramos nas aulas da professora Bernadete, nas de Mirian, também se sobressaem os

aspectos da planificação do texto, marcados, sobretudo, pelo trabalho com as competências I, II e IV. Na segunda competência, a atenção se volta para a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, principalmente nas aulas 4, 5 e 9, em que a professora apresenta e discute com os alunos as partes que compõem o texto (introdução, parágrafos de desenvolvimento e conclusão com proposta de intervenção). O trabalho com a competência I, por sua vez, se dá nas aulas em que a professora lê e comenta as redações produzidas pelos alunos, destacando erros de ortografia e concordância.

Conforme já tinha comentado na entrevista, a professora costuma discutir – embora muitas vezes de forma rápida devido ao curto tempo para realizar a atividade – os textos com os alunos, antes de iniciarem a escrita. Tal aspecto pode ser classificado dentro das atividades realizadas para desenvolvimento da competência III da Matriz de referência. Nesse sentido, merece destaque a forma como foi trabalhado o tema para a produção da última redação. Além da visita ao “Museu da Energisa”, em que os alunos puderam vivenciar experiências e ouvir informações dos monitores do local, a professora também realizou uma atividade em sala, na qual direcionou o conteúdo para a proposta a ser trabalhada. A metodologia utilizada pela professora, que aproveita de forma positiva a visita realizada ao Museu, permite um trabalho mais completo com os conteúdos da aprendizagem apontados em Zabala e Arnou (2010), já que articulam a mobilização fatos, conceitos, procedimentos e atitudes.

No que se refere à competência V, exaustivamente trabalhada pela professora Bernadete, não foi possível a Mírian um maior desenvolvimento, devido ao pouco tempo disponível para que isso fosse feito. Desse modo, em nossas observações, apenas a última aula focaliza este aspecto de forma mais pontual. No entanto, ele não deixou de ser trabalhado nos momentos anteriores.

Não nos é possível tecer comentários que direcionem todo o trabalho desenvolvido pelas professoras, uma vez que nossa observação se deu em um curto período, constituindo-se, pois, como um recorte sincrônico da atividade docente. As considerações apresentadas acima revelam apenas alguns aspectos constituintes desse processo, suficientes para a reflexão proposta em nossa pesquisa e, portanto, não podem ser vistos como uma generalização da metodologia desenvolvida pelas professoras, tendo em vista, estarem elas dentro de um processo em construção ao longo da constituição das relações de ensino/ aprendizagem.

Desse modo, para melhor compreender esse processo, passaremos, a seguir, à análise das redações produzidas pelos estudantes durante o período em que estivemos acompanhando as aulas.

4.5 As capacidades de linguagem na escrita da redação

O texto-discurso, por se apresentar como a materialização linguageira do pensamento humano, constitui-se como um instrumento que permite o acesso a este. Partindo dessa perspectiva, buscamos investigar não só as aulas ministradas pelas colaboradoras, como também as redações, produzidas pelos alunos das três turmas, em situação de avaliação. Os textos foram elaborados como parte da avaliação, em formato de simulado²⁴, realizado a cada bimestre nas duas instituições. A proposta de redação utilizada, bem como toda a prova, assemelha-se ao modelo de avaliação do ENEM, de modo a preparar o aluno para a realização do exame. Desse modo, ela contempla um tema e cerca de três textos motivadores (estruturados na forma de textos verbais e imagéticos de gêneros diferentes).

O aluno é solicitado a escrever uma redação em forma de texto dissertativo-argumentativo e, para realizar esta ação de linguagem, recorrerá às concepções por ele construídas ao longo da vivência dentro e fora da escola. Desse modo, aspectos de ordem física, social e psicológica atuam diretamente no processo de construção e articulação do texto. Conforme pontua Pereira,

[...] o processo de constituição de um texto tem início antes mesmo de adquirir sua forma empírica; neste processo, os parâmetros físicos e sociossubjetivos exercem uma influência decisiva em sua constituição/elaboração. Uma vez materializado, o texto recebe contornos reais que vão definir sua arquitetura (PEREIRA, 2010, p.186).

Portanto, os agentes envolvidos nas atividades de leitura e produção de textos mobilizam, no momento dessa ação, um conjunto de habilidades e conhecimentos, que são estruturados como capacidades de linguagem.

Cristovão (2007, p. 263) define as capacidades de linguagem como o “[...] conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem como instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem”. Nessa perspectiva, a autora articula essas capacidades em três tipos, definidos da seguinte maneira:

Capacidades de ação: relacionadas ao contexto de produção, permitem a adaptação da produção de linguagem às representações do ambiente físico, aos papéis assumidos pelos participantes da interação e ao lugar social em que se dá essa interlocução.

²⁴ As propostas de redação aplicadas durante os simulados constam nos anexos (5a, 5b, 6a e 6b) do trabalho.

Capacidades discursivas: permitem a articulação da infraestrutura do texto, por meio de ações ligadas à escolha dos tipos de discurso e das sequências textuais, composição temática e elaboração de conteúdos.

Capacidades linguístico-discursivas: permitem a realização das operações implicadas na produção dos textos, tais como “(i) as operações de textualização, que incluem a conexão, a coesão nominal e verbal; (ii) os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; (iii) a construção de enunciados, oração e período; (iv) e, finalmente, a escolha de itens lexicais” (CRISTÓVÃO 2007, p. 63).

Essas capacidades são mobilizadas pelo sujeito no momento da interação e tornam-se responsáveis pela tomada de decisão do autor nos vários aspectos do texto produzido. Assim, ao apresentar o modelo da engrenagem dos sistemas e capacidades de linguagem, Cristóvão (2007) chama atenção para o fato de que o sistema da língua constitui e se faz necessário para o funcionamento das capacidades de linguagem. Desse modo, as ações de linguagem, semiotizadas por meio dos textos-discursos (gêneros textuais), representam o nosso agir no mundo, materializado a partir da mobilização das capacidades de linguagem articuladas ao sistema da língua.

Com base nos aspectos pontuados acima e na discussão apresentada ao longo do texto, consideramos algumas redações produzidas pelos alunos, tomando como base as condições de desenvolvimento das aulas de produção textual ministradas pelas docentes. Nosso propósito é compreender as competências previstas na Matriz de Referência que são evidenciadas nos textos dos alunos, estabelecendo uma relação com a metodologia utilizada pelas professoras em sala de aula. Lembramos que a atividade de escrita se dá em um processo construído ao longo do desenvolvimento do estudante e, portanto, inúmeros fatores atuam e interferem na realização dessa atividade. As ações de linguagem inserem-se nesse contexto de análise na medida em que as competências propostas na matriz contemplam os aspectos pontuados nas 3 capacidades descritas acima.

Apresentamos as redações escritas pelos alunos da Escola Sesquicentenário, tendo como base a observação das aulas da colaboradora Bernadete. A primeira proposta de redação, cujo tema foi: *Globalização: conexão entre vários mundos*, é estruturada com o uso de quatro textos motivadores. Já a segunda traz o tema – *Racismo no Brasil: como superar esse mal?* –, apresentando dois textos motivadores. Com relação às propostas elaboradas pela professora Mírian e aplicadas aos alunos da Escola Olivina Olívia, a primeira trouxe como tema *A persistência do racismo e da intolerância racial na sociedade brasileira*. Nela são apresentados quatro textos motivadores. A segunda, que possui três textos, propôs o seguinte

tema: *Produção energética brasileira: é possível conciliar expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade?*. Lembramos que o uso dos textos que motivam a redação desempenha papel importante, uma vez que estes permitem uma maior compreensão do tema a ser discutido, no entanto, vários outros fatores de ordem física e social irão atuar no direcionamento conferido por cada aluno no momento da escrita do texto.

Tendo isso em mente, lançamos o olhar para as redações produzidas pelos estudantes. Para tanto, optamos por trazer um recorte do nosso corpus, do qual selecionamos vinte e quatro redações, sendo doze de cada escola, produzidas por seis alunos do Sesquicentenário e outros seis do Olivina, nos dois simulados mencionados acima. A análise volta-se, inicialmente, para os textos que foram produzidos no primeiro simulado de cada escola. Em alguns momentos, com a finalidade de discutirmos o processo de desenvolvimento das competências por parte dos alunos, traçamos um contraponto com as redações que os mesmos estudantes produziram no simulado seguinte. No quadro a seguir utilizamos nomes fictícios para nomear os alunos que escreveram as vinte e quatro redações que foram analisadas.

Tabela 3 – Alunos e redações

Alunos (Sesquicentenário)	Redação	Alunos (Olivina Olívia)	Redação
Pedro	Redação A	Alan	Redação G
Vitor	Redação B	Ivo	Redação H
Ana	Redação C	Mateus	Redação I
Hugo	Redação D	Luiza	Redação J
Lucas	Redação E	Luna	Redação K
Davi	Redação F	André	Redação L

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à **competência I** – demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa –, na qual predominam as *capacidades linguístico-discursivas*, que correspondem “ao nível mais superficial de constituição do texto” (LEITE, 2012, p.159), percebe-se o enfoque em relação aos aspectos microestruturais, que se refere ao uso das regras da escrita formal da língua, no qual se destacam tanto questões puramente gramaticais (sintaxe, regência, concordância, pontuação), como também de convenções da escrita (uso inadequado de letras e/ou acentuação gráfica). Considerando estes aspectos, observamos que

os alunos desenvolvem a competência de forma variada, uns com maior e outros com menor propriedade. Desvios como o uso da ortografia, concordância e pontuação são os mais frequentes nos textos analisados.

Os aspectos gramaticais não são discutidos de forma aprofundada por Bernadete, já que a professora de gramática é que tem essa responsabilidade. Desse modo, a docente aponta, apenas, as inadequações mais recorrentes, percebidas na correção do texto. No entanto, a professora de gramática não tem acesso direto às redações produzidas, não havendo, pois, a possibilidade de um direcionamento mais específico a respeito das dificuldades mais frequentes nos textos dos alunos. Além disso, ainda interfere nos resultados observados nos textos o fato de que essas capacidades linguístico-discursivas vão sendo desenvolvidas e aperfeiçoadas pelo estudante ao longo de toda a sua formação, de modo que o trabalho realizado pela docente não atua de forma isolada no modo como se dá essa apropriação por cada discente.

A professora Mírian buscou trabalhar os aspectos microestruturais nas aulas de devolução das redações após a correção. Como pudemos perceber nas observações feitas, durante a leitura dos textos, ela apontava as inadequações percebidas, apresentando exemplos no quadro. Com mais frequência apareciam casos de concordância e inadequação vocabular (como o uso do “onde” ou “há/a”). No entanto, não identificamos um trabalho mais exaustivo focalizando tais aspectos, tal como atividades nas quais os alunos pudessem desenvolver a competência de forma mais pontual. Desse modo, não nos é possível apontar diferenças que mereçam destaque com relação a este aspecto entre as redações analisadas nos dois simulados.

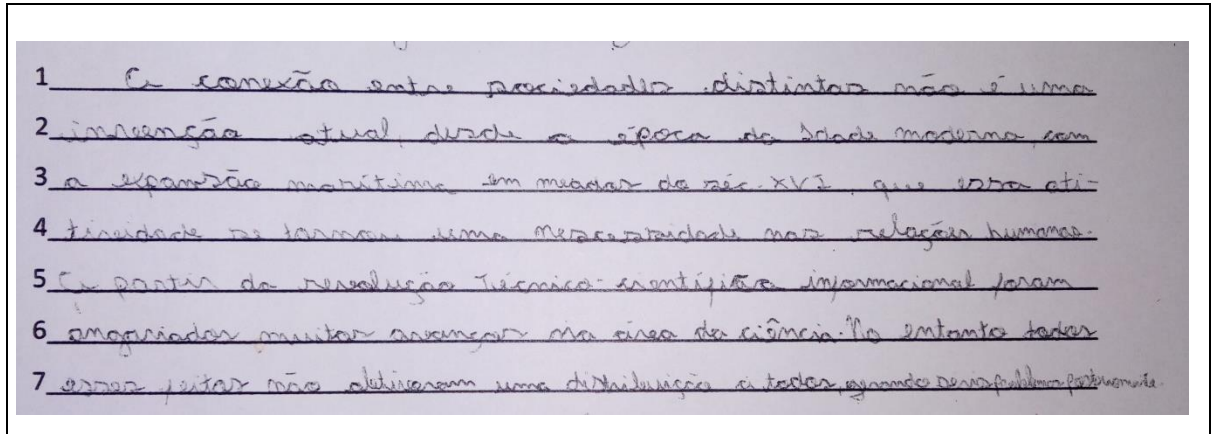
No que se refere à **competência II**, consideramos sua relação com as *capacidades de ação* e com as *discursivas*. É possível destacar um direcionamento em relação a dois aspectos distintos na infraestrutura do texto, já que se atenta tanto para o modo como o candidato desenvolve o gênero redação, principalmente em relação ao domínio da estrutura prevista para o tipo dissertativo-argumentativo, quanto para a organização e escolha dos argumentos no desenvolvimento do tema solicitado. Segundo Azevedo (2015, p. 40) “essa evolução no processo de avaliação da competência 2 parece estar alinhada ao reconhecimento do crescente valor que a argumentação passou a ter na sociedade atual.”

Com relação ao que está previsto para esta competência, nas redações dos alunos da Escola Sesquicentenário, identificamos o seguinte:

Redação A: Atende, com propriedade, à estrutura prevista para o tipo de texto, além disso, o desenvolvimento do tema se dá com base numa contextualização histórica,

estabelecida na redação a partir do primeiro parágrafo, no qual o estudante faz referência ao período das grandes navegações para caracterizar os avanços que conduziram ao processo de globalização;

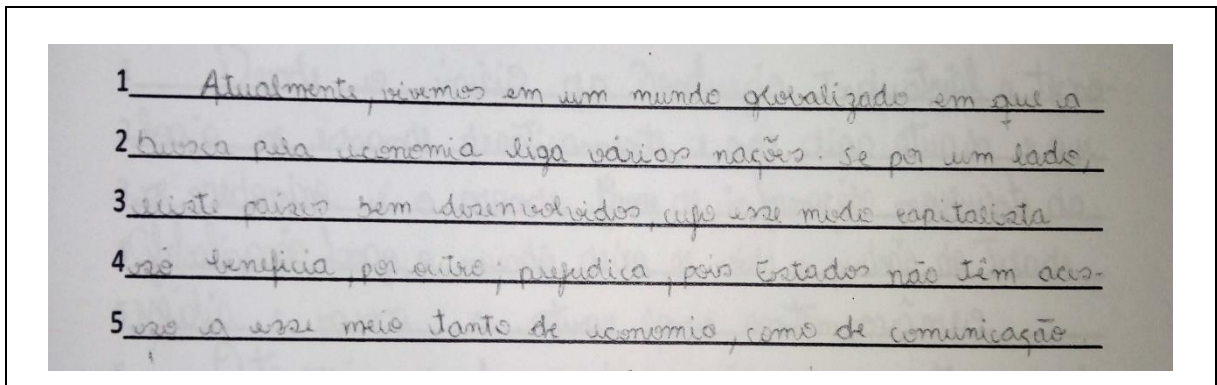
Exemplo 1 – Fragmento 1 da redação A – Simulado 1



Fonte: Dados da pesquisa

Redação B: Atende à estrutura do texto e apresenta uma contextualização situada sobre a globalização, sem expandir a discussão a outras áreas do conhecimento;

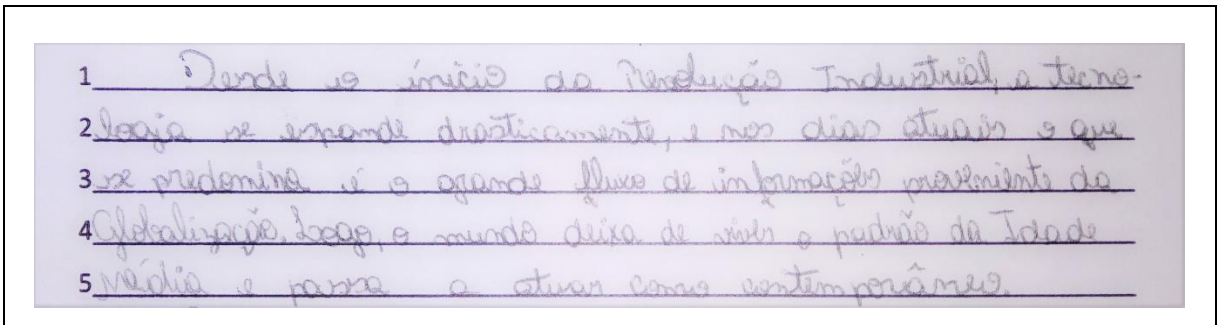
Exemplo 2 – Fragmento da redação B – Simulado 1



Fonte: Dados da pesquisa

Redação C: Apresenta uma contextualização histórica, a partir do parágrafo de introdução, no qual há uma retomada aos aspectos da Revolução Industrial, para se chegar aos avanços tecnológicos atuais.

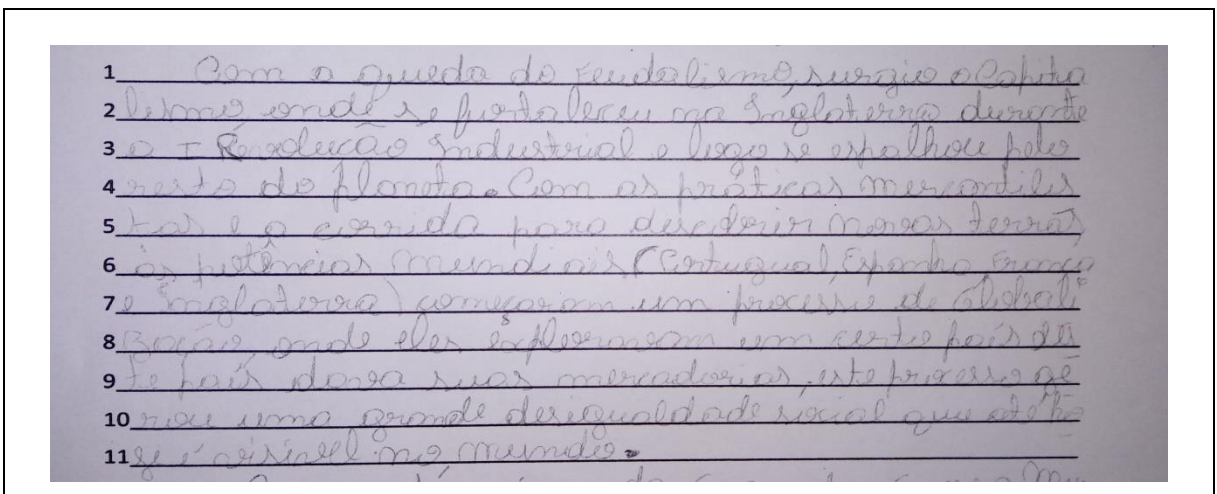
Exemplo 3 – Fragmento da redação C – Simulado 1



Fonte: Dados da pesquisa

Redação D: Hugo não desenvolve satisfatoriamente a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, prevista na Matriz, já que se limita apenas à exposição do tema. Para tanto, organiza o texto a partir de uma contextualização histórica, considerando o surgimento do capitalismo.

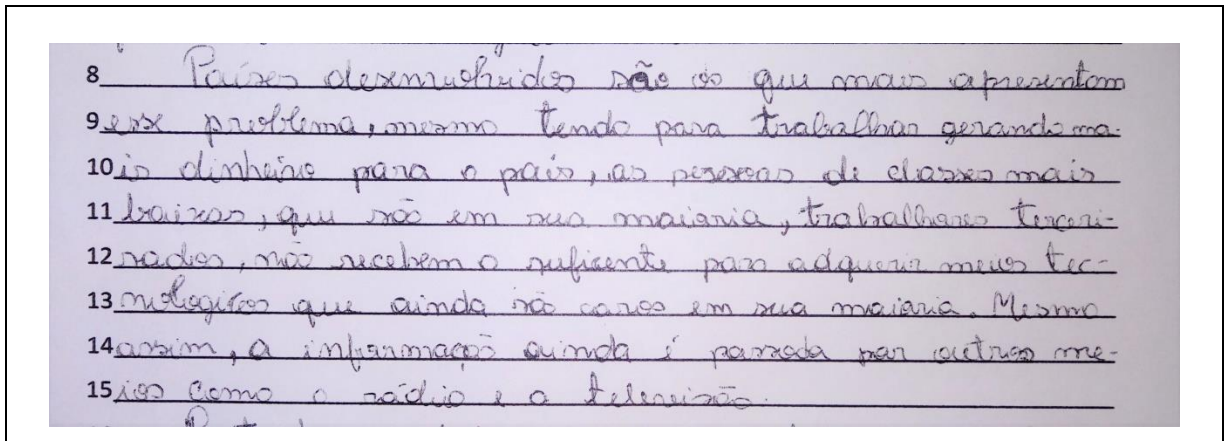
Exemplo 4 – Fragmento 1 da redação D – Simulado 1



Fonte: Dados da pesquisa

Redação E: O estudante busca discutir os pontos positivos e negativos da globalização; demonstra conhecimento em relação à estrutura do texto dissertativo-argumentativo (proposição, argumentos e proposta de intervenção), mas não desenvolve os argumentos satisfatoriamente, já que aponta aspectos do senso comum, sem demonstrar um posicionamento ou recorrer a outras áreas do conhecimento;

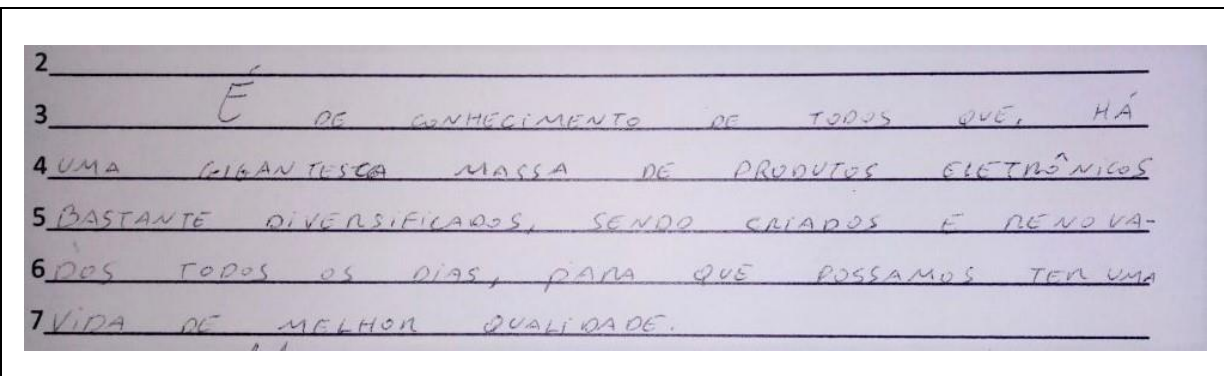
Exemplo 5 – Fragmento 1 da redação E – Simulado 1



Fonte: Dados da pesquisa

Redação F: A discussão apresenta limitações em relação ao tema da proposta, uma vez que se volta para o avanço no desenvolvimento de produtos eletrônicos, o que seria apenas um dos aspectos da globalização. Não há, portanto, um desenvolvimento do tema, nem o acesso a outras áreas do conhecimento. Além disso, a estrutura do texto, não é apresentada conforme previsto nos documentos, já que não há a defesa consistente dos argumentos nem a apresentação de uma proposta de intervenção.

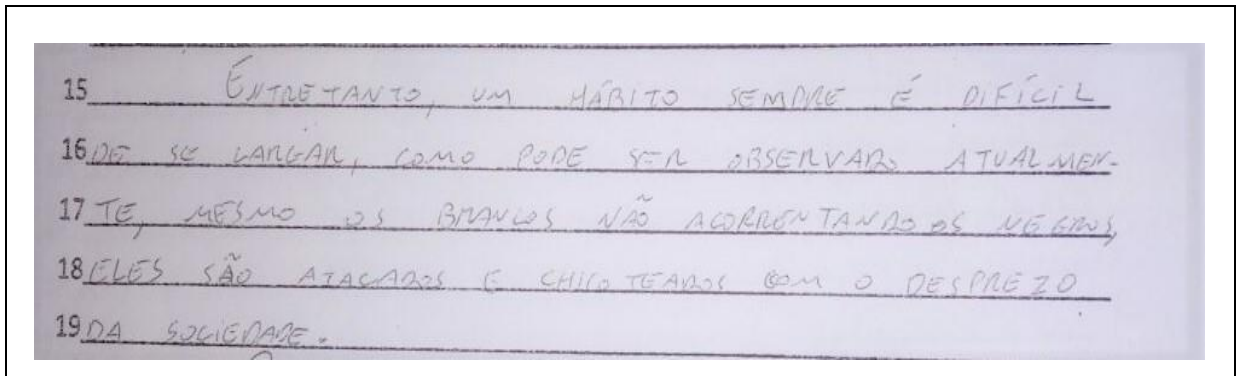
Exemplo 6 – Fragmento da redação F – Simulado 1



Fonte: Dados da pesquisa

No simulado seguinte, no entanto, percebe-se certo desenvolvimento com relação a esse aspecto, já que Davi se mantém no tema proposto e direciona uma argumentação, ainda que não a desenvolva, como é possível verificar no exemplo 7, bem como anuncia uma proposta de intervenção, quando fala das campanhas de conscientização.

Exemplo 7 – Fragmento da redação F – Simulado 2

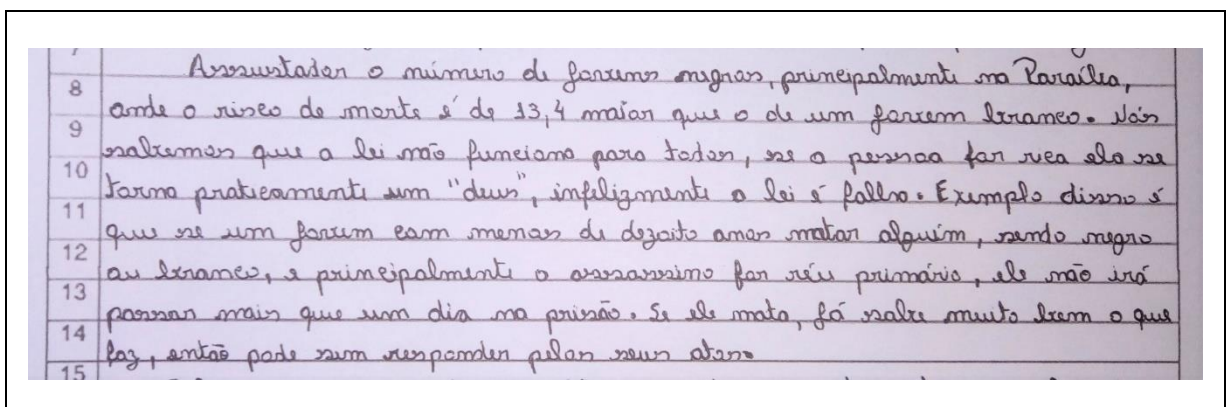


Fonte: Dados da pesquisa

Considerando os mesmos aspectos, nos textos produzidos pelos alunos do Olivina, temos:

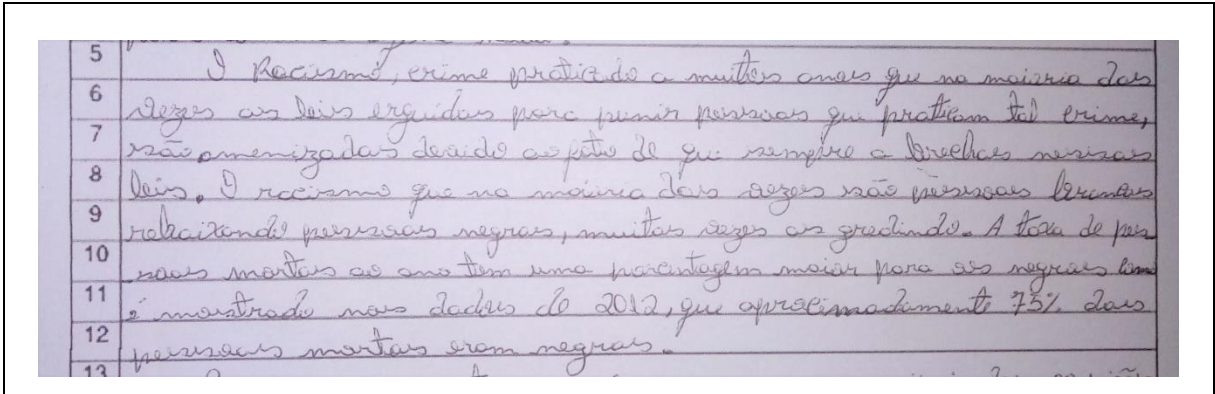
Redação G: Atende parcialmente à estrutura do texto dissertativo-argumentativo, já que o aluno não apresentou uma proposta de intervenção para o problema abordado. Desenvolve o tema do racismo, com base nas informações dos textos motivadores, sem expandir a discussão a outras áreas do conhecimento;

Exemplo 8 – Fragmento da redação G – Simulado 1

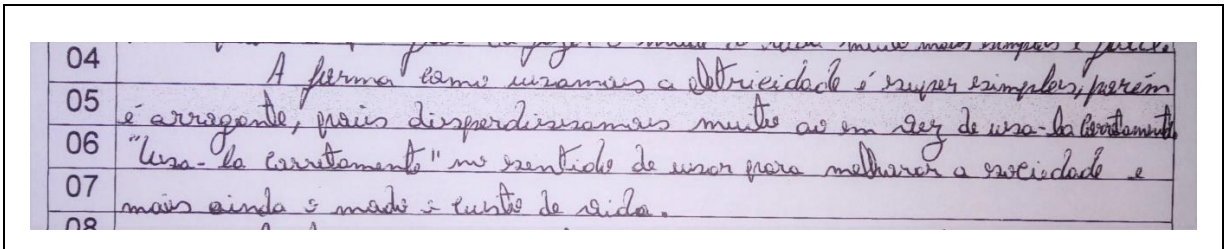


Fonte: Dados da pesquisa

Redação H: Ivo não desenvolve satisfatoriamente a estrutura do texto, uma vez que se limita a uma exposição do assunto, apontando o que seria o racismo e as suas causas, sem apresentar um posicionamento claro com argumentos sobre o tema. No entanto, estabelecendo um paralelo com a redação produzida pelo aluno no simulado seguinte, percebemos certo avanço com relação a este aspecto, já que, na outra redação, ele consegue direcionar um posicionamento do tema. Observemos os excertos:

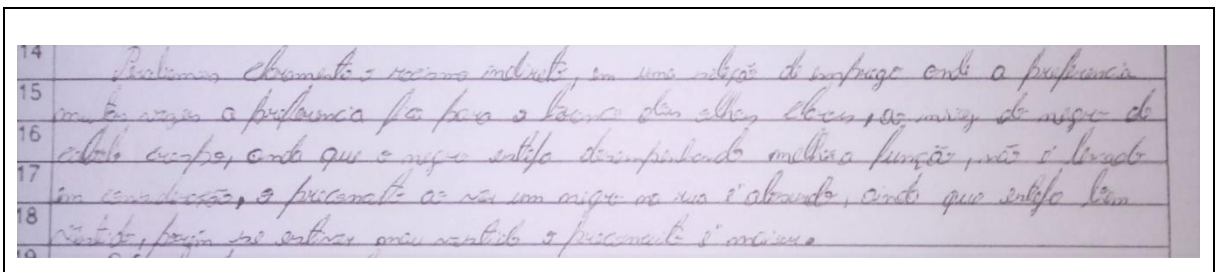
Exemplo 9 – Fragmento da redação H – Simulado 1

Fonte: Dados da pesquisa

Exemplo 10 – Fragmento da redação H – Simulado 2

Fonte: Dados da pesquisa

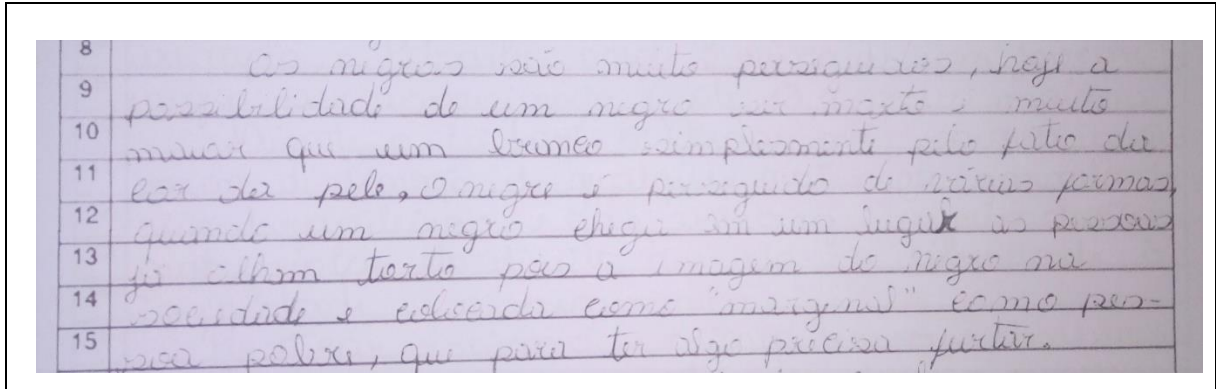
Redação I: O aluno desenvolve o texto dentro da estrutura prevista, embora apresente uma proposta de intervenção ainda embrionária, discutindo o tema por meio de exemplos, no entanto, se prende a estes exemplos e não vai além, no que se refere à busca de informações de outras áreas, mantendo-se presa ao senso comum;

Exemplo 11 – Fragmento da redação I – Simulado 1

Fonte: Dados da pesquisa

Redação J: Luiza não desenvolve o tipo dissertativo-argumentativo de forma satisfatória, pois se limita à exposição do tema, como podemos verificar no parágrafo abaixo:

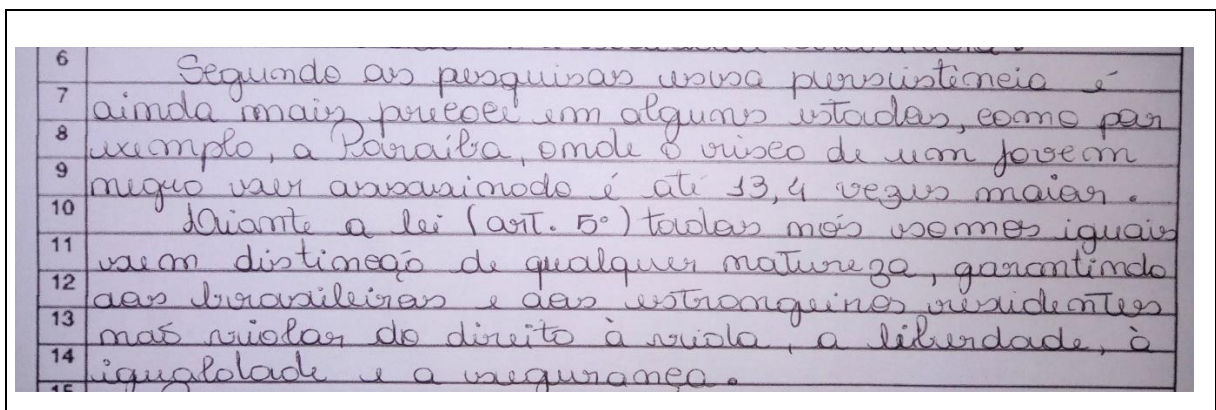
Exemplo 12 – Fragmento da redação J – Simulado I



Fonte: Dados da pesquisa

Redação K: A aluna atende parcialmente à estrutura prevista na Matriz, mas limita-se às informações dos textos motivadores e sem desenvolver os argumentos;

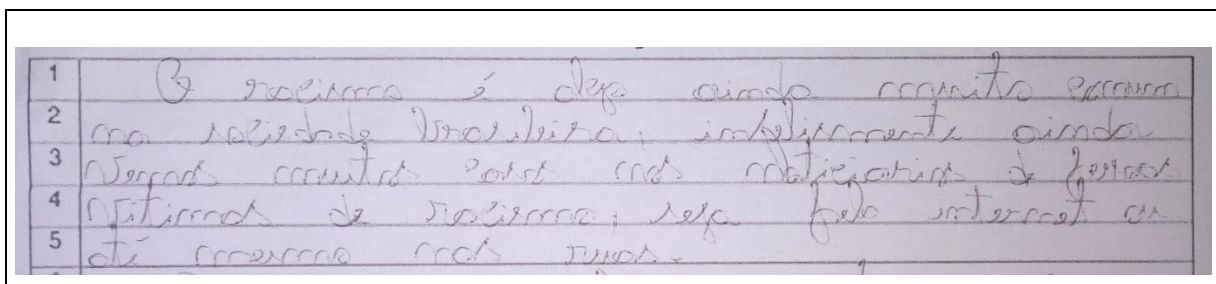
Exemplo 13 – Fragmento da redação k – Simulado 1



Fonte: Dados da pesquisa

Redação L: O estudante demonstra um conhecimento da estrutura dissertativo-argumentativa, no entanto, não consegue desenvolver os argumentos, mantendo-se preso a informações do senso comum, sem acessar outras áreas do conhecimento.

Exemplo 14 – Fragmento da redação L – Simulado 1



Fonte: Dados da pesquisa

Os estudantes das duas escolas demonstram níveis variados com relação ao desenvolvimento da competência 2. Os alunos do Sesquicentenário, como é possível observar, demonstram mais habilidade no que se refere à estrutura dissertativo-argumentativa, enquanto os do Olivina apresentam certa dificuldade nesse aspecto. Compreendemos, como um dos fatores aos quais tal diferença está associada, a frequência com que a escrita da redação é solicitada em cada escola, tendo em vista que a professora Bernadete utiliza a produção de uma redação por semana, o que não acontece com relação à outra escola, na qual não há essa regularidade, bem como, ao trabalho que é desenvolvido em cada instituição, no decorrer de todo o Ensino Médio. Em determinado momento, a professora Mírian apresentou, em aula expositiva, a estrutura do texto, e sempre reforçava com os alunos a necessidade de apresentarem a argumentação em suas redações. Foi possível perceber certo avanço quanto à atenção deles para este aspecto, como poderemos perceber nos trechos das redações que apresentaremos adiante, no entanto, determinadas incompreensões ainda se fazem presentes, e os alunos não demonstram o domínio necessário da estrutura. Assim, a prática da escrita semanal, entre outros fatores, faz com que os estudantes do Sesquicentenário estejam mais familiarizados com a tipologia prevista.

No que tange às *capacidades discursivas*, que fazem referência à infraestrutura geral do texto, destacamos **a competência III**. Essa competência, que está diretamente vinculada à anterior, está direcionada ao modo como os argumentos são articulados no texto, bem como à relação que estabelecem com o ponto de vista defendido pelo candidato. Para tanto, é necessário que este mobilize os conhecimentos acerca dos tipos de discurso e das sequências textuais, de modo a melhor organizar o conteúdo do texto dentro do gênero solicitado, tendo em mente o efeito que busca causar em seu interlocutor. Quanto às formas de desenvolver os argumentos, o guia da redação, disponibilizado pelo INEP²⁵ aos estudantes, oferece o modelo apresentado abaixo. Este modelo é utilizado para apresentar a estrutura do texto-argumentativo, na segunda competência, no entanto, optamos por trazê-lo apenas neste momento, compreendendo a relação direta que há entre as duas competências.

²⁵ O Guia do participante foi publicado pelo INEP no ano de 2013 com o propósito de esclarecer os critérios adotados no processo de avaliação das redações do Enem e trazer respostas para as dúvidas mais frequentes apresentadas pelos participantes do processo avaliativo. Fonte: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf>

Figura 5 – Quadro de Estratégias argumentativas

II - Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.	ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS - São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor, como: ▪ exemplos; ▪ dados estatísticos; ▪ pesquisas; ▪ fatos comprováveis; ▪ citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; ▪ alusões históricas; e ▪ comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.
---	--

Fonte: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf>

Alguns destes aspectos pontuados no guia são retomados pela professora Bernadete quando sugere que os alunos pesquisem fatos vivenciados na sociedade, usem exemplos, citações de autores renomados ou estabeleçam relações entre o tema e as obras trabalhadas em sala e as leituras sugeridas pela professora de literatura. Na análise dos textos produzidos pelos alunos, destacamos os seguintes aspectos:

Redação A: O aluno discute os avanços da globalização por meio de uma contextualização histórica; apresenta o exemplo do “American way of life” para caracterizar o estilo de vida capitalista. Além disso, para fundamentar a argumentação, faz uso de uma citação do sociólogo Zygmunt Bauman, o que nos chama atenção, tendo em vista que, por meio da retomada da voz do autor, ele demonstra uma trajetória de leitura pouco comum entre os alunos do Ensino Médio. Para contra-argumentar os aspectos positivos do capitalismo, o estudante apresenta o exemplo das dificuldades vivenciadas no continente africano.

Redação B: Vitor recorre a exemplos de empresas que atuam no desenvolvimento da economia dos países; elenca os Estados Unidos como líder entre as grandes potências e cita o exemplo da África (mortalidade infantil e fome) para contrapor os benefícios trazidos com o capitalismo.

Redação C: Na redação, Ana discute a questão da desigualdade social, além de citar fatos históricos, como a Revolução industrial e os desdobramentos que conduziram à criação da internet;

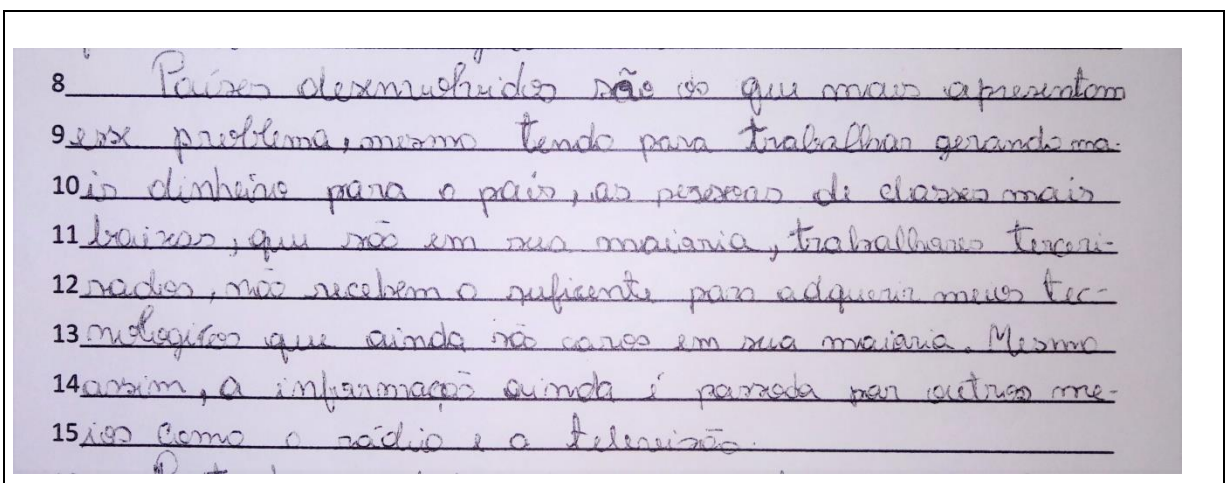
Redação D: Hugo cita, como exemplo, países que representam as grandes potências mundiais e fatos históricos, como: I Revolução Industrial, segunda guerra mundial e a guerra fria;

Redação E: O estudante desenvolve o tema sem recorrer, especificamente, às estratégias argumentativas apontadas na tabela, para fundamentar seu posicionamento. Desse modo, ele faz uma apresentação do tema, associando-o ao capitalismo, sem que haja, para isso, uma retomada histórica ou apresentação de exemplos.

Redação F: Davi prende-se apenas a um aspecto do tema, que é o uso de aparelhos eletrônicos, e não recorre aos aspectos previstos para o desenvolvimento da argumentação.

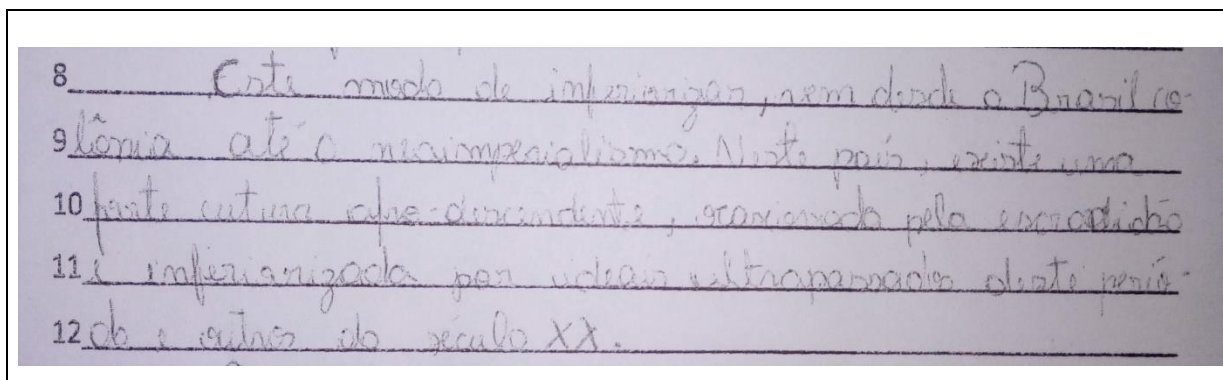
Para a compreensão do desenvolvimento destes aspectos, destacamos algumas mudanças entre as redações dos dois simulados, com relação aos alunos que, inicialmente, não fizeram uso das estratégias argumentativas previstas na tabela. Tais estratégias foram retomadas pela docente ao longo das aulas, sobretudo, após a devolução das redações da primeira avaliação. Observemos abaixo:

Exemplo 15 – Fragmento 2 da redação E - simulado 1



Fonte: Dados da pesquisa

Exemplo 16 – Fragmento da redação E – Simulado 2



Fonte: Dados da pesquisa

As duas redações foram produzidas por Hugo, em avaliações diferentes. Percebe-se que, na segunda redação, ele utiliza algumas das estratégias de argumentação para aprofundar a discussão sobre o tema. No fragmento apresentado no exemplo 16, há uma referência a acontecimentos históricos e, ao longo do texto, ele recorre a outros meios, como o conceito de “etnocentrismo” e a comparação de comportamentos das crianças, a partir do que se vivencia nas escolas. O uso de recursos desse tipo que, conforme as orientações dos documentos, enriquece a argumentação, foi reforçado pela professora nas aulas ministradas após a devolução das redações do primeiro simulado. Assim, identificamos alguns aspectos que não foram encontrados na primeira produção e que já puderam ser percebidos na seguinte.

Quanto às redações dos alunos da Escola Olivina, consideramos os seguintes aspectos para esta competência:

Redação G: O estudante faz uso de dados do texto motivador, quando apresenta o número de jovens mortos na Paraíba e, no parágrafo seguinte, traz um fato vivenciado pela sociedade – o sistema de cotas –, para fundamentar seu argumento sobre a persistência do racismo;

Redação H: Nesta redação, conforme os apontamentos que já trouxemos na comp. II, Ivo expõe o tema sem se posicionar a respeito. No entanto, ainda buscou apresentar dados – “... aproximadamente 75% das pessoas mortas eram negras” – sem apresentar a fonte;

Redação I: Mateus faz uso da primeira estratégia argumentativa prevista na tabela apresentada pelo INEP. No primeiro parágrafo, recorre a exemplos que, embora não deixem claro as personalidades a quem se refere, o leitor é capaz de inferi-las, a partir do contexto de produção. Além desses exemplos, o aluno retoma o fato recorrente na sociedade (preferência por determinado padrão durante as seleções de emprego) para fundamentar seu posicionamento;

Redação J: Luíza não utiliza as estratégias argumentativas previstas na tabela, uma vez que se limita à exposição do tema;

Redação K: Na redação de Luana identificamos a presença de uma rápida alusão histórica, quando a estudante se reporta ao período da escravidão, bem como à retomada de dados dos textos motivadores, e ao 5º artigo da constituição, o que configura a estratégia de uso de dados de pesquisas;

Redação L: Como estratégia argumentativa, André apresenta exemplos de uma notícia, no segundo parágrafo do texto, entretanto não deixa claras as informações sobre o fato apresentado, o que acaba tornando a argumentação vaga.

Neste primeiro simulado os textos não apresentam um repertório diversificado de estratégias argumentativas. Alguns, quando fizeram, não conduziram esta competência com propriedade, pois apenas sinalizaram a intenção argumentativa, mas não conseguiram desenvolver a capacidade discursiva. Quando apresentam algum exemplo ou dado, o fazem de forma vaga, o que incide em um enfraquecimento da argumentação.

Ao discutirem sobre a competência III da Matriz, Santos e Aguiar ressaltam que,

Para dar conta dessas exigências, não basta apresentar os dados, informações, ou mesmo expor a opinião pessoal, se o candidato não for capaz de selecionar, dentre estes, aquele que de fato apresenta pertinência com o tema proposto. Além de uma seleção criteriosa de dados, informações e argumentos, é primordial saber organizar as ideias a partir do que foi proposto e expor sua interpretação para a situação-problema em questão, estabelecendo relações lógicas e coerentes, fazendo a leitura da realidade, a fim de demonstrar seu ponto de vista. (SANTOS; AGUIAR, 2015, p. 67)

Nesta perspectiva, é interessante nos reportarmos também para as redações produzidas no segundo simulado. No fragmento da redação H, apresentado no exemplo 9 (p. 93), observamos que Ivo não desenvolveu a argumentação em seu texto, prendendo-se, apenas à exposição do tema. Na redação produzida pelo mesmo estudante, no segundo simulado, identificamos certo desenvolvimento nesse aspecto, que já se inicia na introdução, uma vez que ele introduz o texto com base em uma retomada histórica e, a partir dessa estratégia, constrói a sua redação.

Exemplo 17 – Fragmento 2 da redação H – Simulado 2

01	Desde que o homem descobriu uma maneira de usar
02	a eletricidade, ela vem sendo uma das coisas essenciais da vida.
03	Principalmente pelo fato de fazer a vida muito mais simples e fácil.
04	

Fonte: Dados da pesquisa

Observemos, ainda, o excerto seguinte, retirado de outra redação:

Exemplo 18 – Fragmento da redação I – Simulado 2

01	Reuniões internacionais para abordar questões sustentáveis não são nenhuma
02	novidade no século XXI, porém nem todos os países que abraçam o idia, pelo fato
03	de custos, que não são tão elevados, observando suas economias, as emissões de gases já são
04	fontes combatidas para ajudar na redução do aquecimento global, e assim não é diferente
05	com os meios de produzir energia.
06	O uso de energia hidráulica talvez não seja um meio tão simples e inovador, pois
07	a energia eólica depende bastante de vento para ser gerada e a energia hidráulica precisa
08	de água, sem água, energias mais caras. A energia eólica e energia não mais fontes
09	sustentáveis, implantação de torres de energia eólica para gerar energia seria uma ideia bastante
10	inovadora, pois o país não possui uma quantidade significativa, comparando a demanda de países
11	

Fonte: Dados da pesquisa

Nas redações do segundo simulado, diferentemente das do primeiro, que apresentam um nível muito baixo de informatividade, observa-se que os estudantes apresentam novos dados. Nos excertos acima (Exemplos 17 e 18) há uma contextualização histórica que serve de base para os argumentos apresentados ao longo do texto. Associamos esse melhor desempenho ao conjunto de atividades que antecedeu a produção da redação. Voltando à tabela de observação das aulas, verificamos que a escolha do tema da proposta não foi aleatória. Os alunos fizeram uma visita ao Museu da companhia de energia da cidade, onde contaram com a assessoria de monitores que fornecem informações sobre a história e o processo de produção da energia. Além disso, em sala de aula, a professora desenvolveu uma atividade²⁶ a partir da discussão de textos ligados ao tema. A metodologia adotada permitiu

²⁶ A atividade desenvolvida em sala pode ser consultada nos anexos (ver anexo 7c).

que os alunos tivessem acesso a uma boa quantidade de fontes informativas, que deram subsídio para a escrita do texto.

No primeiro parágrafo da redação I, conforme apresentado no exemplo 18, o estudante faz referência às conferências internacionais que discutem ações sustentáveis. Tais informações foram apresentadas na atividade realizada na aula que antecedeu a escrita do texto. Desse modo, houve um aproveitamento do conteúdo discutido em sala. Ressaltamos, pois, que o trabalho assim realizado impulsionou o desenvolvimento das informações apresentadas no texto, permitindo um melhor desempenho na competência III, se comparado à mesma competência no simulado anterior. No entanto, é importante considerar que as concepções do aluno também irão interferir na escolha das informações e pontos de vista a serem defendidos.

Percebe-se, sobretudo a subjetividade que perpassa o desenvolvimento desta capacidade discursiva, uma vez que dependerá não apenas do que é trabalhado em sala, mas, também, das vivências e concepções assumidas pelos estudantes. Koch (2011, p. 6) defende que “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões constitui o ato linguístico fundamental”, já que o uso da língua é marcado pela intenção e pelos pontos de vista assumidos pelo falante. Desse modo, os métodos utilizados pela professora para trabalhar o desenvolvimento dessa competência servem como um direcionador da planificação do texto.

Situamos a **competência IV**, na qual há um direcionamento para os mecanismos linguísticos responsáveis pela manutenção da coesão do texto (coesão referencial, sequencial e interfrásica), e que garantem a tessitura textual, no quadro das *capacidades linguístico-discursivas*, juntamente com a primeira competência. Segundo Silva e Pereira (2015, p. 83), “seria a partir dessa capacidade em específico que poderia ocorrer a materialização de todo o agir comunicativo ao outro agente da interação”, uma vez que cabe a ela a responsabilidade de dar visibilidade à ação de linguagem. No caso da redação do ENEM, tal responsabilidade está associada à quarta competência da Matriz.

Identificamos, nas aulas da professora Bernadete, a preocupação com relação aos recursos coesivos, já que o uso deles é fundamental para a manutenção da progressão temática do texto. Além de saber usar os elementos de coesão para alcançar o nível previsto para a competência IV, o candidato precisa usá-los dentro de um repertório variado, o que pode ser visto como uma maneira de demonstrar que foi capaz de desenvolver de forma satisfatória a capacidade de domínio do uso da língua.

Os alunos do Sesquicentenário utilizam os elementos de conexão (ou conectivos, como pontua a professora em suas aulas), no desenvolvimento das redações, para estabelecer relações entre os parágrafos distintos, bem como para ligar os períodos dentro de um mesmo parágrafo, por vezes, apresentando algumas inadequações. Bronckart (1999, p. 122) compreende que “os mecanismos de conexão contribuem para marcar as articulações da progressão temática”, funcionando como organizadores textuais, que podem ser aplicados ao plano geral do texto, na articulação entre os tipos de discurso ou sequências, bem como de forma mais situada, marcando a conexão entre as frases de um período.

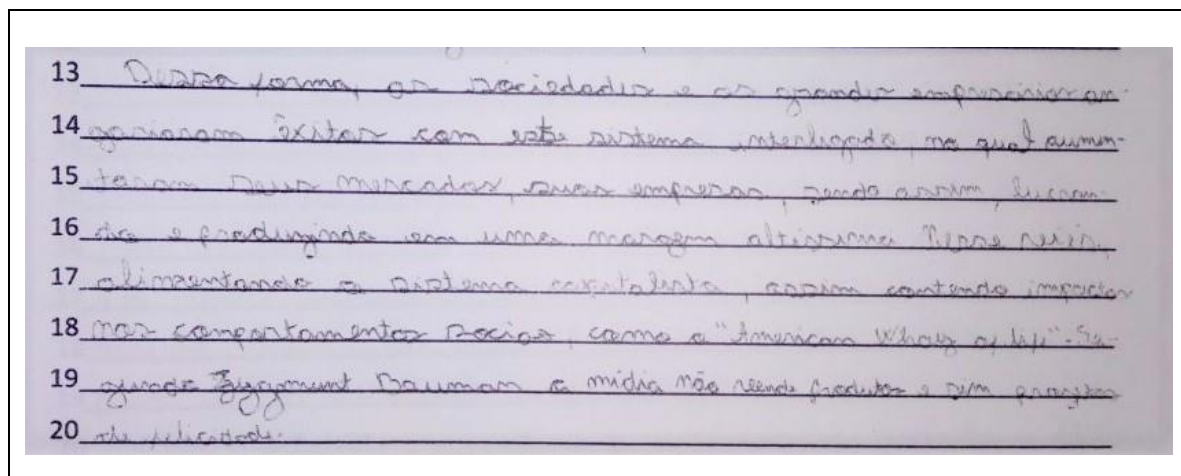
Nesse sentido, chama-nos atenção o uso desses elementos para iniciar os parágrafos e, assim, estabelecer a ligação entre eles. Tal aspecto é recorrente em todas as redações desta turma. No quadro abaixo, identificamos alguns dos elementos mencionados:

Quadro 8 – Elementos de conexão utilizados para iniciar os parágrafos – alunos Sesquicentenário

	Simulado I	Simulado II
Pedro	Com o; Dessa forma; Entretanto; Portanto	Com a; Dessa forma; Entretanto; Portanto
Vitor	Nesse sentido; Em contraste; Entretanto	Desse modo
Ana	Outrossim; Embora; Entende-se, portanto.	Nesse íterim; Além disso; Portanto
Hugo	Com a; Com o	-
Lucas	Portanto	Este modo; com a ajuda; Diante dos fatos
Davi	Mas; Portanto	Essa prática; Entretanto; Portanto

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando esses aspectos, na redação A, Pedro faz uso dos elementos de conexão para ligar os parágrafos, bem como os períodos dentro de cada um (No entanto, nesse sentido, dessa forma, nesse viés, entretanto, portanto etc.). O emprego diversificado das conjunções aponta para uma apropriação dos elementos necessários à coesão do texto, como podemos perceber no fragmento:

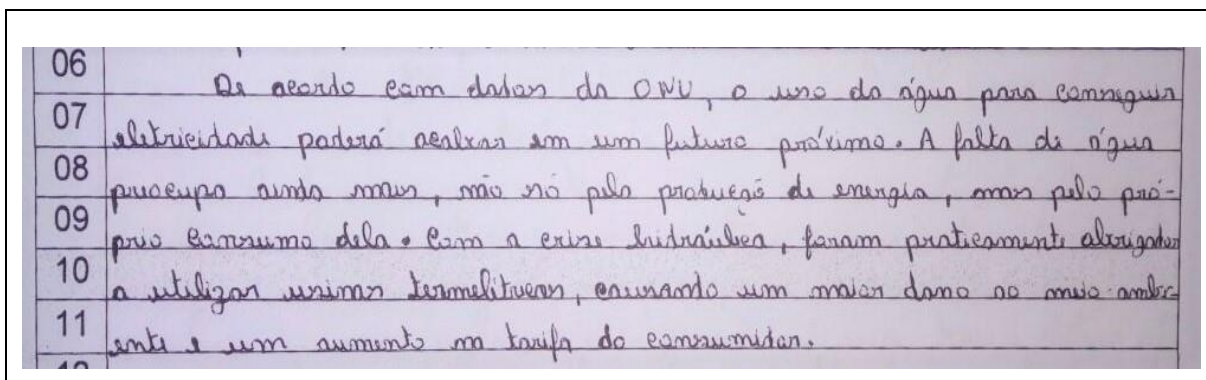
Exemplo 19 – fragmento 2 da redação A - simulado 1

Fonte: Dados da pesquisa

Essa apropriação, no entanto, se dá de forma diferenciada entre os alunos. O fato de a professora mencionar a necessidade da utilização dos conectivos e, por vezes, sugerir possíveis usos, direciona a recorrência de alguns desses elementos, principalmente, em relação à inserção destes para marcar o início de cada parágrafo. Observando atentamente a tabela com os conectores, é possível perceber que Pedro retoma as mesmas conjunções inserindo-as, na mesma ordem, no início dos parágrafos, nas duas redações, que foram produzidas em momentos diferentes.

Nas redações dos alunos do Olivina, o mesmo aspecto não foi evidenciado. Não há, nos textos analisados, uma preocupação com o uso dos conectivos introdutórios dos parágrafos, conforme apontamos nas redações da outra escola, de modo que os elementos não são usados tão frequentemente, com esse propósito. Destacamos que a professora não pontuou esse aspecto durante o período de observação das aulas, o que direciona para o fato da não ocorrência deles, diferentemente do que foi observado nas redações dos alunos do Sesquicentenário, no qual a docente enfatizou a utilização dos elementos ao longo das aulas. Entretanto, mesmo não estando marcados no início dos parágrafos, os elementos de ligação garantem a coesão entre os períodos do texto, como podemos observar no excerto abaixo, o uso do “mas” e da expressão “com a”.

Exemplo 20 – fragmento da redação G - simulado 2



Fonte: Dados da pesquisa

A observação feita nos aponta dois caminhos, uma vez que uso dos conectivos como marcadores do início dos parágrafos caracteriza um enquadramento, que, de certa forma, garante uma uniformização da estrutura textual, o que por vezes facilita o processo da escrita do texto, o qual muitas vezes esbarra na dificuldade para iniciar um parágrafo. Pode, no entanto, condicionar os estudantes, já que partem de um modelo e tendem a se prender a ele, como no caso de Pedro, que usa os mesmos marcadores para iniciar os parágrafos nas redações dos dois simulados. Assim, a opção por iniciar os parágrafos sem o uso dos marcadores pode caracterizar um desprendimento de modelos já estabelecidos, já que há uma maior liberdade, quanto a esse aspecto, no desenvolvimento da escrita.

A **competência V** direciona a exigência do desenvolvimento da proposta de intervenção, elemento indispensável na organização da planificação, prevista pelo exame, para o texto dissertativo-argumentativo. A competência em questão insere-se no nível das *capacidades de ação*, na medida em que estabelece que a proposta de intervenção deve estar relacionada ao tema e à discussão desenvolvida no texto, a partir do ponto de vista defendido pelo candidato na redação. Desse modo, consideramos que,

No momento em que elabora sua proposta de intervenção, o candidato demonstra que é capaz de interligar um conjunto de conteúdos conceituais e procedimentais adquiridos em todos os processos formativos pelos quais passou, escolares ou não, em uma postura de **conteúdo atitudinal** que pode ser traduzida com a sua ação cidadã perante a realidade na qual vive (ABREU, 2014, p. 101).

Há, nesse aspecto, um direcionamento ainda mais evidente do contexto sociossubjetivo de produção que perpassa todo o texto, uma vez que, por meio da proposta de intervenção, é possível depreender, em linhas gerais, o posicionamento do autor de cada

redação acerca das possíveis soluções para as dificuldades enfrentadas pela sociedade, a partir do lugar social do qual ele fala.

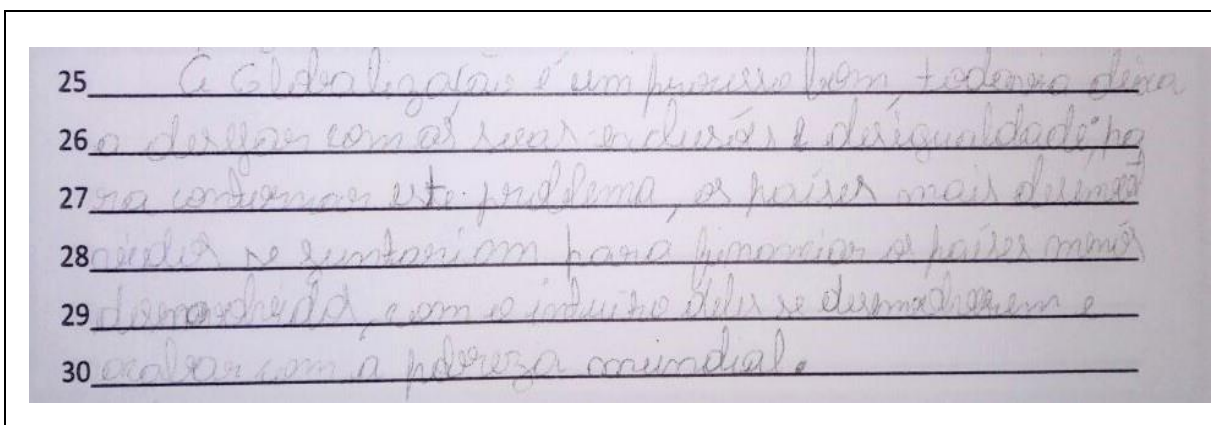
Essa competência foi uma das mais trabalhadas por Bernadete no período em que estivemos observando as aulas e, por sua vez, ganhará mais fôlego em nossa análise, por nos permitir um vasto caminho de observação. De uma forma geral, os alunos compreendem a finalidade da proposta de intervenção, no entanto sentem dificuldade quanto ao desenvolvimento desse aspecto na construção da redação.

Sobre a proposta, o guia de redação orienta o seguinte:

A proposta de intervenção precisa ser detalhada de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade, portanto, deve conter a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la. [...] procure evitar propostas vagas, gerais; busque propostas mais concretas, específicas, consistentes com o desenvolvimento de suas ideias (BRASIL, 2013, p. 25).

Estas orientações são repassadas pela professora Bernadete aos estudantes ao longo das aulas. Observemos, a seguir, o parágrafo de conclusão elaborado no primeiro simulado:

Exemplo 21 – Proposta de intervenção da redação D- simulado 1



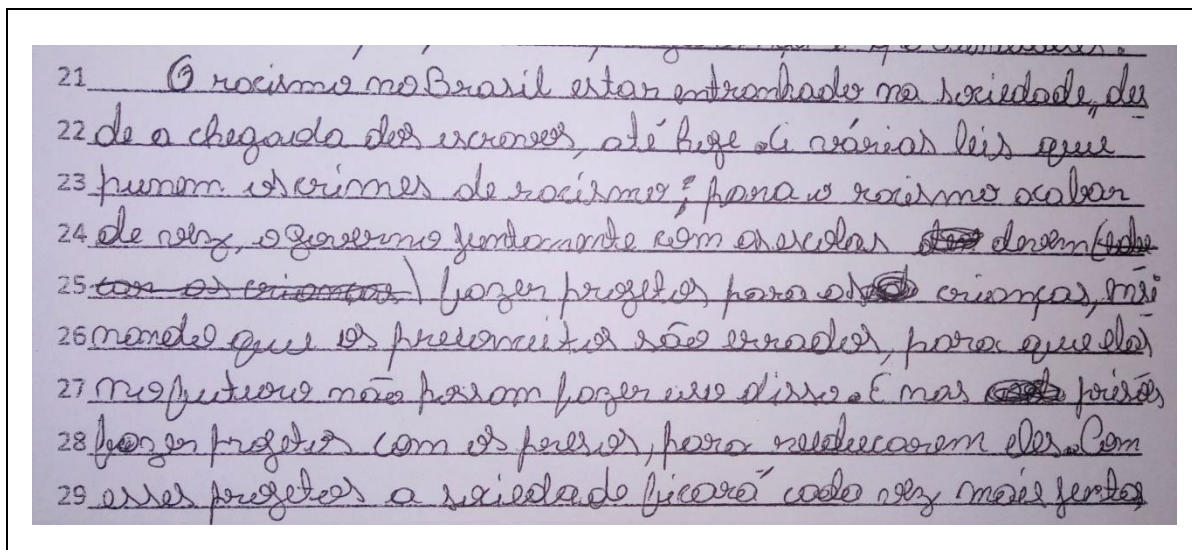
Fonte: Dados da pesquisa

O fragmento acima exhibe traços da proposta de intervenção, já que o aluno tenta, ainda que sem sucesso, indicar um caminho para a resolução do problema discutido, no entanto não se enquadra na estrutura proposta no modelo do texto dissertativo-argumentativo, uma vez que é necessário propor uma solução viável, indicando os agentes e detalhando seu desenvolvimento.

Diante disso, após realização dessa avaliação, Bernadete reforçou o trabalho com orientações para o desenvolvimento da proposta de intervenção, como é possível consultar na

pág. 62, referente à tabela de observação das aulas. Verificamos que, no segundo simulado, a proposta de intervenção na redação do aluno, apresenta um novo delineamento;

Exemplo 22 – Proposta de intervenção da redação D- simulado 2



Fonte: Dados da pesquisa

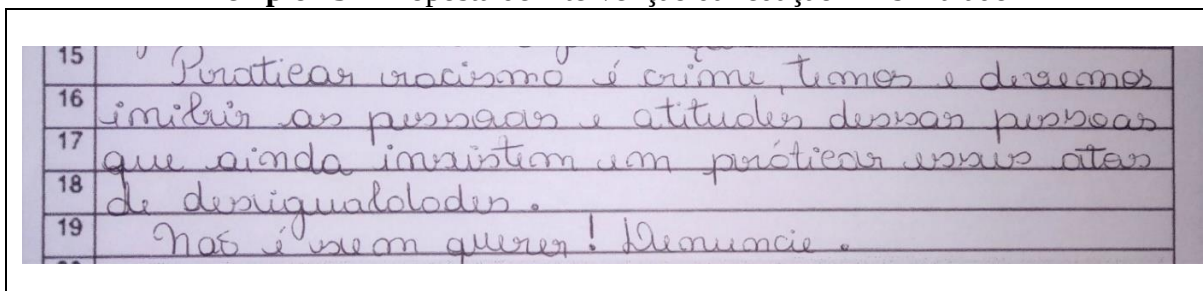
O redirecionamento dado pelo estudante ao modo de apresentar a proposta de intervenção é perceptível, sobretudo, quando ele pontua dois agentes (governo e escolas) que devem promover as ações. Além disso, ele busca descrever como elas devem ser realizadas, o que seria uma tentativa de detalhamento da proposta. Observemos, ainda, que a proposta colocada é exequível, atendendo ao que está previsto do manual.

A observação das intervenções elaboradas pelos demais estudantes permite-nos, também, destacar a escolha dos agentes mencionados para a execução das propostas. De uma forma geral, os alunos costumam apontar 2 agentes que devem executar a proposta lançada. Percebe-se que, nas redações do primeiro simulado, os estudantes pontuam esses agentes de uma maneira menos incisiva, uma vez que não oferecem um direcionamento específico destes (grandes empresas, países mais desenvolvidos). Já no segundo simulado, eles são mais bem identificados, sendo mais recorrentes instituições como as escolas, a família e o governo, por meio do Ministério da Educação e Cultura. Nesse aspecto, retornamos à sigla GOMIF (governo, mídia, instituição de ensino, família), apresentada pela professora nas aulas direcionadas à competência V, para justificar o uso frequente desses agentes.

Nas redações produzidas pelos estudantes da Escola Olivina, também é possível pontuar certo desenvolvimento relacionado à elaboração da proposta de intervenção. Nos textos do primeiro simulado, os autores demonstram certo desconhecimento do

desenvolvimento da proposta de intervenção, já que, por vezes não a inserem, encerrando o texto com uma conclusão-síntese, ou, em sua maioria, trazem apenas uma intenção de proposta, como a ideia de conscientização, sem que haja um desenvolvimento. Também encontramos textos em que os alunos recorrem a frases apelativas, como no excerto abaixo, da redação de Luna:

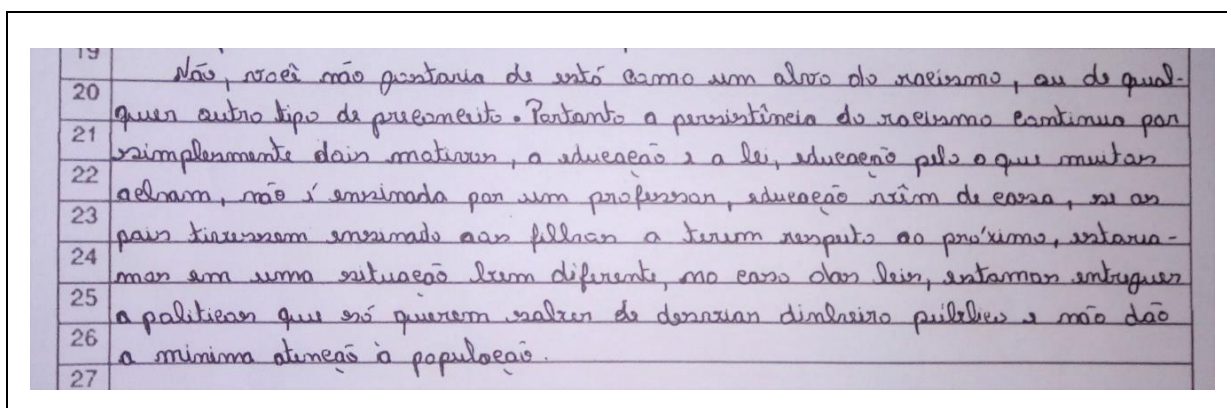
Exemplo 23 – Proposta de intervenção da redação K - simulado 1



Fonte: Dados da pesquisa

O uso de frases do tipo “Denuncie” é apontado pela professora, após ter observado a utilização pelos alunos, como algo que não deve ser usado na redação. Na maioria das vezes, esse uso deve-se ao fato de que os estudantes se veem diante da exigência de propor algo para resolver o problema, mas não têm o domínio do que deve ser desenvolvido. Nas figuras abaixo, apresentamos a proposta de intervenção desenvolvida por outro estudante, o Alan, nos dois simulados:

Exemplo 24 – Proposta de intervenção da redação G – Simulado 1



Fonte: Dados da pesquisa

Exemplo 25 – Proposta de intervenção da redação G – Simulado 2

18	Com o recente aumento no desemprego, poderiam surgir novas con-
19	dições com as pequenas agriculturas para aumentar a produção através
20	do Biomass. O resto solo brasileiro deve ser aproveitadas por meio
21	da energia solar, no momento, onde há várias terras desérticas
22	devido a seca e investimento em energia solar. Existem vários métodos
23	que podem prejudicar muito o meio-ambiente, então precisa fazer muito
24	cautela. E acima de tudo a população precisa ter consciência da quantidade
25	de energia que gastam.
26	

Fonte: Dados da pesquisa

No exemplo 24, temos um modelo de conclusão mais direcionado para a síntese do tema do que propriamente uma proposta de intervenção. O autor retoma aspectos relacionados à persistência do racismo sem, necessariamente, apontar um caminho para uma possível resolução do problema. Já no segundo simulado (exemplo 25), ele mostra maior apropriação acerca do que seria uma conclusão interventiva, apontando agentes (pequenos agricultores e a população), e ações, como o aproveitamento das outras fontes de energia. Desse modo, fica evidente o desenvolvimento da competência, uma vez que na segunda redação um novo direcionamento é dado ao modo de concluir o texto.

Com relação à metodologia utilizada pelas professoras para o trabalho com a quinta competência da matriz, observamos que Bernadete trabalhou de forma mais pontual e sistematizada, inclusive destacando alguns dos elementos que foram apropriados pelos alunos, tais como possíveis agentes e ações. No caso de Mirian, não houve o mesmo direcionamento. A professora dá orientações mais gerais, como o fato de a proposta ter de ser exequível; não ser algo mirabolante, buscando atender às necessidades de sociedade. Desse modo, não se percebe o mesmo rigor da parte dos alunos do Olivina na estrutura e composição da proposta de intervenção. Observemos, por exemplo, a estrutura “[...] o governo juntamente com as escolas devem fazer projetos para as crianças [...]”, no exemplo 22, que é recorrente nos textos dos alunos do Sesquicentenário, deve-se, principalmente, a necessidade de deixar claro quem são os agentes que realizarão a ação. No excerto do exemplo 25, no entanto, esse elemento encontra-se mais diluído ao longo da proposta.

Os itens que constituem a proposta de intervenção possuem um caráter mais objetivo quanto à construção de sua planificação. Esse aspecto se apresenta como um dado facilitador, que permite aos estudantes identificarem os elementos necessários na constituição dessa

proposta, tais como os agentes e as ações que devem ser realizadas. No entanto, o momento do detalhamento da ação, que exige uma maior subjetividade, figurará como o diferencial da proposta, contribuindo para a elevação na pontuação conferida para indicar o nível de desenvolvimento de cada estudante. Nesse aspecto reside um fator de dificuldade para eles, tendo em vista o caráter mais subjetivo que, por sua vez, exige a busca do novo, do diferente. No entanto, na maioria das vezes, os estudantes mostram-se presos a um modelo padronizado, a partir do que é posto pela professora em sala, o que se sobressai à capacidade de desenvolver propostas dentro de um projeto de autoria.

Com base no que observamos até aqui, buscamos estabelecer uma discussão acerca da proposta de intervenção, a partir da função a ela atribuída na composição do texto de modelo dissertativo-argumentativo, bem como o modo pelo qual a competência V é trabalhada e desenvolvida pelos professores e estudantes em sala de aula.

4.6 Para além dos argumentos: a proposta de intervenção

O sujeito enquanto agente transformador da sociedade não é quem apenas observa e descreve um problema, mas aquele que é capaz de propor uma saída. Desse modo, quando nos reportamos à redação do ENEM, é na proposta de intervenção que o candidato é cobrado a demonstrar tal competência. De caráter propositivo, a proposta se apresenta como uma *conclusão-solução* (VIANA, 2011), que de acordo com Abreu (2015, p. 99), toma o espaço antes condedido à *conclusão-síntese*, na qual ocorre uma retomada dos argumentos do autor, na medida em que

A conclusão solução exige que o candidato extrapole a simples reordenação de argumentos já elaborados ao longo do texto e que, diante de um quadro socialmente complexo, seja capaz de propor uma intervenção que demonstre não apenas criatividade, mas principalmente engajamento social e respeito aos direitos humanos. (ABREU, 2015, p. 99)

Desse modo, antes de ser autor, o candidato precisa assumir a posição de agente que observa e, sobretudo, que atua na sociedade. Assim, ao propor a escrita do texto dissertativo argumentativo, o ENEM não apenas introduz um novo modelo de conclusão da redação, que se dá a partir da necessidade de trazer à tona a capacidade interventiva do autor, como também faz repensar a estrutura da redação escolar, predominante até então, e, conseqüentemente, a metodologia para o trabalho com a escrita de textos em sala de aula, uma vez que, segundo Abreu, a redação do ENEM

[...] figura como um instrumento avaliativo que transcende a mera aferição de conteúdos adquiridos em uma ou outra disciplina escolar de forma compartimentada. Através da exigência de que o candidato elabore, em seu texto, uma proposta de intervenção para o problema abordado, que respeite os direitos humanos, a redação do ENEM passa a ser vista como o único instrumento avaliativo capaz de aferir, de forma direta, o quão bem sucedidos foram a família, o Estado e a sociedade na consecução do objetivo constitucional de formar pessoas preparadas para o exercício pleno da cidadania (ABREU, 2015, P. 100).

Nessa perspectiva, faz-se necessário repensar o real objetivo da inserção da proposta de intervenção no modelo de redação do ENEM, uma vez que, ao se realizar de forma automatizada, apenas para cumprir uma exigência do exame, a proposta acaba perdendo seu sentido. A escrita dela exige que se apontem ações e agentes que devem realizá-las. Desse modo, o autor deve, não apenas saber o que precisa ser feito, mas também apontar a quem compete fazê-lo. Além disso, ela deve ser exequível, de modo que aquilo que está posto, possa, a qualquer momento, ser realizado.

Consideramos, ainda, o que o Guia do participante pontua sobre a proposta:

Essa proposta, ou seja, a solução para o problema, deve contemplar cada ponto abordado na argumentação. Assim, a proposta deve manter um vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e manter coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida (BRASIL, 2013, p. 25).

O documento ressalta que o candidato, como autor do texto deve ser capaz de expressar a sua visão. No entanto, entende-se que, por vezes, alunos e professores acabam sendo conduzidos pela necessidade de estabelecer um modelo ideal a ser seguido para se dar bem na avaliação da competência V da redação. Criam-se, inclusive, propostas que possam se adequar aos mais variados temas. Dentro dessa conjuntura, que espaço é destinado a capacidade autoral do aluno, quando ele apenas preenche um modelo posto para atender a determinado padrão? Quando isso acontece, ele está, realmente, assumindo o papel de agente transformador da sociedade?

Ainda de acordo com Abreu (2015, p. 101), ao elaborar a proposta, o candidato lança mão dos conteúdos atitudinais, atrelados aos conceituais e procedimentais, apreendidos ao longo da formação na educação básica, na medida em que assume uma postura ativa diante da realidade na qual se insere. Pensando por esse viés, não teria maior relevância uma proposta que aponta agentes como o governo e outros órgãos institucionais diante daquela que propõe

ações ao cidadão em seu cotidiano. Muito pelo contrário, se o objetivo da apresentação da proposta é desenvolver a capacidade de um cidadão crítico, as ações do cotidiano podem tanto quanto, ou até com mais eficiência, atender ao ponto de vista da exequibilidade, prevista para sua elaboração.

Não podemos nos prender a propostas perfeitas que, no entanto, são modelos engessados, que em pouco ou nada refletem a capacidade cidadã do estudante. Se apenas serve para cumprir uma exigência formal, a proposta de intervenção deixa de exercer a função crítico-propositiva da realidade social e passa a ser apenas mais um elemento que o candidato deve inserir em sua redação. É preciso dar à proposta de intervenção a atenção que ela exige, uma vez que, quando os alunos conseguem compreender o seu real objetivo dentro da redação, são capazes de desenvolvê-la de modo mais próximo à realidade problematizada.

Além de uma avaliação para ingresso no Ensino Superior ou de um mero produto da atividade escolar, o texto dissertativo-argumentativo introduzido pela proposta de redação do ENEM é um exercício de reflexão crítica, que exige que o estudante assuma uma posição diante da realidade, colocando-se no papel de agente transformador. Desse modo, não basta escolher argumentos a anotar num papel, é necessário intervir dentro de uma realidade, de modo a ser capaz de transformá-la.

5 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS

Pensar o ensino do texto dissertativo-argumentativo prevê atividades que promovam o desenvolvimento das cinco competências previstas para a escrita da redação. Tendo isso em mente, considerando a necessidade de metodologias variadas, propomos, a seguir, observações que podem direcionar a realização desse trabalho nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, relacionamos as competências que possuem pontos em comum e podem ser avaliadas de forma integrada.

5.1 Competências I e IV

É necessário propor atividades que levem à reflexão sobre as relações que se estabelecem no uso da língua. A melhor maneira para se desenvolver as competências de uso da língua é partindo do próprio texto do aluno, trabalhando em cima das dificuldades encontradas. Observemos, como exemplo, o seguinte excerto, retirado de uma das redações que compõem o nosso corpora:

Exemplo 26 – Fragmento da redação M

1	O MUNDO SOFRE COM UM GRANDE PROBLEMA
2	PRECONCEITO. E PRINCIPALMENTE QUANDO SE FAZ EM NEGROS
3	ALÉM DE SEREM CRITICADOS SEMPRE POR CAUSA DA COR
4	DE SUA PELE. A PESSOA QUE É NEGRA ELA SOFRE
5	ATAQUES CONSTANTES DE VIOLÊNCIA BRUTA, UMA PESQUISA
6	FEITA POR CIENTISTAS DIZ QUE: UMA PESSOA QUE
7	TÁ A PELE NEGRA É VIOLENTADA A CADA 15 SEGUNDOS
8	NO MUNDO TODO É INFELIZMENTE ESSE PROBLEMA VEM
9	CRESCENDO MAIS E MAIS A CADA DIA QUE SE PASSA
10	SÓ EM JOÃO PESSOA, FOI CALCULADO QUE 11,57%
11	DES JOVENS NEGROS APRESENTAM RISCOS DE MORTE DEPOIS
12	DA LIAÇÃO.
13	

A partir do parágrafo do exemplo 27, o professor pode, por exemplo, trabalhar a pontuação: uso de vírgulas, ponto e dois pontos. A utilização dos elementos coesivos, com atenção para a construção de períodos mais longos também pode ser um aspecto a ser trabalhado.

Na primeira frase do texto: “o mundo sofre com um grande problema preconceito” e na que segue “e principalmente quando se fala em negros além de serem criticados somente por causa da cor da sua pele”, o professor pode promover uma reflexão acerca de como os períodos podem ser reescritos. O que pode ser inserido para completar o sentido da frase? Como seria mais adequado dizer? Sugestões de elementos coesivos podem ser apresentados, para que os alunos reescrevam as frases e vejam de qual maneira o sentido estará melhor colocado.

5.2 Competências II e III

No que se refere à planificação do texto, sugerimos a realização de sequências didáticas em que haja espaço para apresentação do gênero e da tipologia exigida, seguida da escrita e reescrita do texto.

Para o desenvolvimento da argumentação, o professor deve investir em fontes que forneçam novos dados e informações de variadas áreas aos alunos. Para tanto, deve estimular a leitura de obras literárias, jornais e revistas, por exemplo. O trabalho com sequências, proposto por Rildo Cosson (2011), pode ser uma ótima sugestão para as atividades ao longo do ano. Além da leitura das obras literárias, pode-se propor exercícios relacionados, para serem intercaladas nos intervalos da leitura. Em sua obra “Letramento literário: teoria e prática”, o autor estabelece a metodologia das Sequências Básica e Expandida. Observemos o modelo previsto para o trabalho com a Sequência expandida:

Motivação – Atividade que antecede o primeiro contato com a obra. Pode ser feita a apresentação de um vídeo curto, de uma música, leitura de uma charge, tirinha, poema etc;

Introdução – Apresentação do autor e da obra. Para este momento, o professor pode optar por fazer a apresentação da biografia do autor, contexto de produção da obra, leitura da capa e/ou das orelhas do livro, por exemplo;

Leitura – Deve ser feita após definição de prazos para realização e dividida em intervalos para verificação da leitura, conforme extensão da obra. Nos intervalos o professor pode inserir a leitura de outros textos curtos ou propor atividades que estabeleçam relação com a obra que está sendo lida.

Primeira Interpretação – Apreensão global da obra. Trata-se de uma atividade para externalização das primeiras impressões. Pode ser realizada por meio da solicitação da

produção de um ensaio, entrevista ou discussão oral, por exemplo. A realização de debates é uma atividade que estimulará a competência argumentativa;

Contextualização – leitura da obra dentro do contexto (contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática);

Segunda Interpretação – Leitura aprofundada de um dos aspectos da obra;

Expansão – Ultrapassar os limites do texto e relacioná-lo a outras obras. Essa atividade é fundamental para desenvolver a capacidade crítica dos alunos, que precisam assumir um posicionamento diante do problema proposto no tema da redação.

Desse modo, é interessante o contato do aluno com aspectos referentes aos possíveis temas que serão trabalhados nas redações. Assim, destacamos a metodologia utilizada pela professora Mírian, quando, antes de solicitar a produção, realizou a visita ao Museu da Energisa. Atividades dessa natureza podem, inclusive, estar relacionadas ao desenvolvimento das sequências apresentadas acima.

5.3 Competência V

O aluno deve compreender o papel que a proposta exerce dentro do texto. Nas discussões em sala, de maneira informal, isso pode ser estimulado. Diante de problemas discutidos na aula, o docente pode ir solicitando e sugerindo possíveis soluções. Para facilitar a escolha de possíveis agentes, é fundamental que o estudante compreenda a posição que cada instituição, órgão e instâncias sociais assumem na sociedade. Desse modo, a leitura de textos que tragam essas informações e a discussão dos direitos e deveres desses possíveis agentes em sala encaminharia uma escrita mais consciente da proposta.

Ainda nessa perspectiva, a construção de propostas individuais e/ou coletivas, dentro de temas determinados, conforme trabalhado pela professora Bernadete, se mostrou um direcionamento possível para um trabalho mais pontual com essa competência.

Ressaltamos que cada atividade deverá ser configurada de modo a atender as particularidades de cada turma. Desse modo, uma metodologia aplicada em determinada realidade pode não se adequar a outra. Deixamos, pois, essa breve proposta, para que sirva de inspiração para novas reconfigurações que guiarão a realização de atividades que promovam o desenvolvimento das competências necessárias ao trabalho com a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ENEM, como principal veículo de acesso ao ensino superior tem servido de inspiração para o Ensino Básico, sobretudo nos seus três últimos anos. A necessidade de atender a demanda do Exame faz com que professores busquem adequar metodologias e conteúdos de modo a preparar os estudantes para a temida avaliação. Em todo esse contexto, a proposta de redação assume um papel de destaque, o que nos levou a investigá-la neste trabalho, tendo em vista a importância desta no resultado final do candidato.

Ao situar nossa pesquisa no aporte teórico-metodológico do ISD, buscamos compreender o texto como uma atividade de linguagem que se desenvolve na e pela interação. Desse modo, a escrita não se dá como uma ação isolada, mas que se constitui pelos mais variados fatores sociais e históricos. Nessa perspectiva, a análise do texto por ele mesmo não seria suficiente para responder aos nossos questionamentos. Buscamos, pois, observar o processo em sua complexidade, a partir da qual construímos o triângulo que direcionou a nossa investigação: ENEM- professor-aluno.

No eixo **ENEM**, consideramos a estrutura que há por trás da elaboração do exame, materializada nos textos-discursos que compreendem, além da prova, os documentos que orientam a sua constituição. Centramo-nos na análise da Matriz de Referência para a redação por entender que ela sintetiza uma prescrição maior e, por isso, atua como principal direcionador da atividade escrita no exame. O documento, que pontua as cinco competências necessárias ao aluno concludente da educação básica, direciona a avaliação dos candidatos a uma vaga no nível Superior de Ensino. Desse modo, acaba também estabelecendo um parâmetro de orientação do professor de Língua Portuguesa que assume a função de preparar os alunos para se submeter aos requisitos desse exame. Na análise linguístico-discursiva do documento, destacamos o uso das modalizações apreciativas na descrição dos níveis que o candidato pode atingir em cada competência. Conceitos como “precário”, “insuficiente”, “mediano”, “bom” e “excelente”, carregam certa subjetividade para a avaliação, o que conduz a um caráter de vagueza no que se refere ao direcionamento oferecido ao professor que, por sua vez, o reconfigura na realização de sua atividade. Tal reconfiguração se dá de modo diferenciado por cada docente, conforme verificamos na análise das metodologias adotadas por nossas colaboradoras Bernadete e Mírian.

Para atender ao segundo elemento de nosso triângulo, a colaboração das **duas professoras** foi fundamental em nossa pesquisa. Atuando em realidades distintas, cada docente assume uma metodologia para o trabalho com produção de textos, de modo a atender

as necessidades que lhes são postas. Na entrevista realizada com cada uma, ambas pontuam o conteúdo do ENEM como base para o trabalho em sala. Os níveis das competências da Matriz de Referência são também adotados na avaliação dos textos, de modo a inserir os alunos no contexto de produção da prova. A realização de simulados nos moldes desse Exame, pelas escolas, reafirma o direcionamento dado por ele às atividades desenvolvidas no Ensino Médio. Lembramos, pois, que as docentes estão inseridas num coletivo de trabalho, que também determina a ação em sala. Nas respostas das professoras, é perceptível a influência exercida pelo contexto de formação no modo como atuam e nas concepções assumidas no trabalho com o texto. Outro aspecto relevante está associado ao papel social assumido pelas docentes, já que, no momento em que dão a entrevista, colocam-se como professoras da rede estadual de ensino, mas, em determinado momento, essa posição é perpassada pela de professora da rede privada, de modo que elas acabam pontuando as duas realidades em contextos diferentes, embora uma influencie a outra. Desse modo, outros fatores atuam, juntamente com o ENEM, nos resultados apresentados ao longo de nossa análise.

Além da entrevista, foi na observação das aulas que pudemos, de fato, ter um parâmetro da metodologia adotada pelas docentes no trabalho com a produção de textos. Apresentando uma diferença significativa, a forma como a disciplina está organizada em cada instituição é um fator que determina a constituição das aulas. A fragmentação dela acaba desconfigurando a integração que deve haver entre os aspectos da aula de Língua Portuguesa como um todo, no entanto, o fato de dar aula apenas de redação permite que Bernadete solicite com maior frequência a escrita de textos, ao passo que Mírian, por ter que ministrar a disciplina completa, não consegue fazê-lo com tanta frequência. Dessa forma, a prática semanal da escrita conduz ao domínio, com maior propriedade, da estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, o modelo de texto proposto pelo ENEM é o único solicitado para escrita pela professora Bernadete, durante todo o ano, o que demonstra uma sobreposição do gênero redação em função dos demais, em decorrência da necessidade de preparar para o ENEM. Mírian, apesar de dedicar a maior parte do ano letivo à produção da redação no modelo solicitado pelo Exame, o que confirma a hipótese de que ele atua como parâmetro para o ensino de redação, trabalha também com os gêneros trazidos pelo livro didático.

As competências previstas na Matriz são o ponto de partida das duas docentes para o ensino da produção de textos. Bernadete, de forma mais sistemática, apresentou cada uma das cinco competências, o que de certa forma dá uma base aos alunos sobre quais aspectos serão cobrados no momento da escrita. Não se deteve muito ao trabalho com a competência II, que

trata da planificação do texto. Percebemos, pois, um maior enfoque para as competências III e IV, em relação aos argumentos e informações trazidas no texto, bem como aos elementos de conexão entre períodos e parágrafos, e, sobretudo, para a V, na qual desenvolve os elementos que devem constituir a proposta de intervenção. A metodologia adotada pela docente direciona o trabalho para o desenvolvimento das habilidades mais técnicas, nas quais evidenciam-se os conteúdos procedimentais e atitudinais da aprendizagem, e que exigem o enquadramento em um modelo determinado, que, no caso, trata-se da tipologia dissertativo-argumentativa.

Já Mírian, pelo fato de os alunos não terem tanta familiaridade com o texto dissertativo-argumentativo, precisou apresentar os aspectos da planificação. Assim, no que diz respeito à estrutura do texto, o enfoque das suas aulas nesse aspecto foi maior do que o da outra docente. Além disso, ao ler e discutir os textos motivadores com os alunos, a docente demonstra grande preocupação com o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, de modo a conduzi-los a uma compreensão do tema da proposta, o que recai, também, sobre a competência II. Com relação a esta e também a III, a qual ela está associada, no que diz respeito ao nível de informatividade do texto, ressaltamos a metodologia adotada para o trabalho com o tema da energia – feito por meio da visita ao Museu, seguida da atividade realizada em sala, antes da escrita no segundo simulado –, uma vez que foi visível o avanço apresentado em relação ao mesmo aspecto na redação anterior. No que diz respeito à última competência, percebemos um avanço dos alunos na escrita das redações, dentro do que foi trabalhado pela docente. Desse modo, os conteúdos atitudinais da aprendizagem foram abordados pelas duas professoras, no sentido de que os alunos compreenderam o papel da proposta de intervenção na estrutura do texto.

O terceiro elemento do nosso triângulo, o **aluno**, foi apresentado na pesquisa por meio da materialização dos textos-discursos das redações produzidas nos simulados realizados nas escolas. Em nossa análise, consideramos as cinco competências previstas na Matriz, atentando para o modo como estas foram apropriadas pelos discentes das duas escolas. A competência I não foi trabalhada de forma sistematizada por nenhuma das duas professoras. Desse modo, os alunos a desenvolveram de maneira variada, com maior ou menor propriedade. Desvios de ortografia, concordância e pontuação foram os mais frequentes. Quanto à segunda competência, os alunos do Sesquicentenário apresentam um domínio maior da estrutura do texto, no entanto, os do Olivina avançam em relação a isso, ainda que com certa dificuldade. Relacionamos essa percepção à frequência de realização da atividade escrita, conforme apontamos acima. Quando não dominam a tipologia dissertativo-argumentativa, os alunos

tendem a expor o tema proposto, o que implica a dificuldade de mobilização das capacidades discursivas. Isso se deve ao fato de a exposição de um tema ser trabalhada com muito mais frequência nas aulas de produção textual, ao longo da educação básica, se comparada à capacidade de argumentar, que exige, por sua vez, uma tomada de posição do estudante.

Chamou-nos atenção, na competência III, as estratégias argumentativas apresentadas pelos alunos do Sesquicentenário, principalmente após a professora ter atentado para este aspecto em sala. Já entre os estudantes do Olivina, encontramos significativo avanço no nível de informatividade do segundo simulado em relação ao primeiro, devido à metodologia adotada para o trabalho com o tema. Há, ainda, a subjetividade que perpassa esta competência que dependerá, em grande parte, das concepções assumidas pelos estudantes. Na IV, a recorrência dos elementos introdutórios de parágrafo, nas redações do Sesquicentenário, evidencia a planificação de um modelo de escrita pré-estabelecido, que, por sua vez, são resultado de um processo de orientação a ser seguido, podendo, por vezes, figurar como um enquadramento para atender a um padrão pretendido. Na competência V destacamos, também, um processo de sistematização, no sentido de reestruturação da proposta de intervenção no segundo simulado, em relação ao anterior. Essa mesma sistematização não ocorreu entre os alunos do Olivina, entretanto houve uma compreensão geral do objetivo da proposta.

A competência V ganhou mais destaque em nossa discussão pelo fato de ela estabelecer uma nova forma de conceber o gênero redação escolar. A necessidade de formar agentes atuantes na sociedade despertou o trabalho com os conteúdos atitudinais, e a proposta de intervenção mostrou-se como um espaço para a materialização dessa agentividade, uma vez que permite que o candidato, após demonstrar seu posicionamento sobre determinado problema que a sociedade enfrenta, também aponte possíveis caminhos para que ele possa ser solucionado. Nessa perspectiva, o modelo de texto proposto pelo ENEM exige que os professores invistam em uma postura ativa de seus alunos. No entanto, corremos o risco de cair na velha problemática do modelo pronto, no qual os professores ensinam uma receita e os alunos apenas repetem. Para que o texto dissertativo-argumentativo cumpra, de fato, o seu objetivo, é necessário que as competências sejam trabalhadas e aprimoradas durante toda a educação básica, uma vez que, muito mais do que uma avaliação, a proposta de redação é um veículo de materialização das concepções e subjetividades que perpassam cada candidato que se submete a esse Exame.

A experiência vivenciada durante o desenvolvimento da pesquisa permitiu-nos discutir algumas das mudanças de concepção que o ENEM tem proporcionado ao Ensino Básico,

sobretudo, nos três anos do Ensino Médio. O ensino de competências assumiu importante espaço no currículo escolar, sendo reforçado pelo modelo de avaliação adotado pelo INEP. Tanto as entrevistas concedidas pelas docentes quanto a observação das aulas deu-nos um parâmetro de como o ensino de produção de textos tem sido concebido. Foi possível perceber o quanto o trabalho com a escrita vem assumido contornos mais precisos na Educação Básica, sobretudo no formato de texto dissertativo-argumentativo, o que nos faz despertar para a necessidade de ampliar as metodologias adotadas, de modo a atender as exigências de uma escrita muito mais elaborada. As diferentes ressignificações da Matriz adotadas por nossas colaboradoras evidenciam que não há apenas uma metodologia para o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, mas diferentes olhares que visam um mesmo objetivo e constroem caminhos diferentes para alcançá-lo.

O fato de vivenciarmos o trabalho em sala de aula foi, sem dúvidas, algo enriquecedor para a nossa pesquisa, uma vez que a análise dos textos produzidos pelos alunos não seria integral sem a inserção no contexto em que foram produzidos. Foi no momento de interação entre as docentes e os alunos que pudemos perceber como esse contexto foi construído. E é, exatamente, nessa construção que se efetivou em sala de aula que se encontra a base do nosso objetivo nessa pesquisa. Partimos do ENEM, mas não poderíamos nos limitar a ele, uma vez que o exame sozinho não se sustenta. Para a construção desse cenário, professores e alunos assumem papel ativo e não poderiam estar fora dessa investigação.

As reflexões aqui trazidas servem de base para que possamos compreender como vêm sendo estabelecidas as relações entre o ENEM e o trabalho em sala de aula, sobretudo no que diz respeito à atividade de escrita. Realidades diferentes implicariam, sem dúvida, um outro direcionamento para esta discussão, no entanto, reafirmamos: tratam-se de olhares diferentes na busca de um mesmo objetivo. Desse modo, deixamos, como proposta de intervenção, nossa sugestão de possíveis encaminhamentos para o desenvolvimento das competências necessárias para a escrita do texto dissertativo-argumentativo. Novos direcionamentos devem ser dados para atender as necessidades das variadas realidades e contextos de formação. Esperamos, ainda, que estas reflexões atuem na construção de novos diálogos e pesquisas que possam enriquecer a compreensão do complexo processo de ensino-aprendizagem da escrita nos diferentes âmbitos de nossa sociedade.

Os primeiros passos dessa investigação foram dados ainda no contexto da graduação, tendo se estendido ao mestrado. Não pretendemos encerrá-la aqui, tendo em vista sua importância para a compreensão do ensino de Língua Portuguesa, principalmente em relação à produção de textos. Da mesma forma, almejamos ampliar ainda mais os resultados que

encontramos até aqui, com o objetivo de expandir os caminhos para o trabalho com a produção de textos em sala de aula, bem como as mudanças as quais esta atividade está suscetível.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo Nascimento. Exercício da cidadania e direitos humanos: as funções da competência V na redação do ENEM. In: **Linguagem, interação e sociedade: Diálogos sobre o ENEM**. Leilane Ramos da Silva, Raquel Meister Ko. Freitage (org.). João Pessoa. Editora do CCTA, v. 2, 2015.

ADAM, Jean-Michel. **Les textes; types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue**. 4. ed. Paris: Nathan, 2001.

AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Anna Rachel Machado (org.). Londrina: Eduel, 2004. (p. 35 – 53)

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 6ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. Organização de textos dissertativo-argumentativos em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do ENEM?. In: **Linguagem, interação e sociedade: Diálogos sobre o ENEM**. Leilane Ramos da Silva, Raquel Meister Ko. Freitage (org.). João Pessoa. Editora do CCTA, v. 2, 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1992].

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I - Bases Legais**. Brasília, MEC/SEF, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, MEC/SEF, 2000b.

BRASIL, INEP. **Sobre o Enem**. Brasília – DF, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem> Acesso em 13 de maio de 2016, às 23h05min.

BRASIL, INEP. **Manual de capacitação para avaliação das redações do Enem 2013**. Campus Universitário Darcy Ribeiro. Cespe/UnB. Brasília – DF, 2013. Disponível em: <http://www.faculdadeages.com.br/cila/manual-avaliadorENEM2013.pdf>. Acesso em 14 de maio de 2016 às 22h10min.

BRASIL, Inep. **A redação no ENEM 2013: Guia do participante**. Brasília - DF, 2013 Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em: 14/07/2016, às 11:56h

BRASIL, INEP. **Matriz de competências**. Brasília, DF, 2011. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/encceja/matriz-de-competencias>. Acesso em: 22/07/2016, às 10:08h

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2.ed., 2.reimp. São Paulo. EDUC, 2012 [1999].

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachell Machado e Maria Lourdes Meirelles Matencio (org.); tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas. São Paulo. Mercado de Letras. 2008.

_____. Entrevista realizada por Rivadavia Porto Cavalcante na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Genebra (UNIGE) – Suíça. Revista Prolingua. Vol. 10, n.3, nov/dez 2015, p. 105-117. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/28708/15293>. Acesso em 18/08/2016, às 18:00h.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. “La notion de compétence: quelle pertinence pour l’étude de l’apprentissage des actions langagières?”. In: **Raisons éducatives**. Paris, De Boeck Université, n. 2/1-2, pp. 27-44, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Ana Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: **Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Anna Rachel Machado (org.). Londrina: Eduel, 2004.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueredo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BUZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto 2011.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (2007). Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIMORA, Eneida Oto. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 21 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

HABERMANS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: edições 70, 1987.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LEITÃO, Liane Velloso. **As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursiva**. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centros de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB.

LEITE, Evandro Gonçalves. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Regina Celi Mende Pereira (org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LOPES, Moita. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. Regina Celi Mende Pereira; Maria del Pilar Roca (orgs.). São Paulo: Contexto, 2009.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. **Avaliação da produção escrita no ENEM: como se faz e o que pensam os avaliadores**. 156 folhas: fig., quadros. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, Recife, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: Anna Rachel Machado e colaboradores; Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lília Santos Abreu-Tardelli (orgs.). **linguagem e educação: o trabalho do professor em uma mesma perspectiva**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LEAL. In: **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Anna Rachel Machado e colaboradores. Lília Santos Abreu-Tardeli (orgs.). Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009.

MALAQUIAS, Aline da Silva. **O trabalho com as capacidades linguístico-discursivas no ensino médio: por um ensino de gramática mais reflexivo**. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centros de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MEC, Brasil. **Publicações: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Portal do MEC. Ministério da Educação, (S/D). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12598:publicacoes>. Acesso em 24/04/2016, às 23:53h.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (2010). Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: desafio para alunos e professores. In: **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. Regina Celi Mendes Pereira (org.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; BASÍLIO, Raquel. Novos talentos para ensinar e aprender a escrever. In: **Novos talentos na escrita em sala de aula**. Regina Celi Mendes Pereira (org.). João Pessoa: Ideia, 2015.

PILAR, Jandira. A redação de vestibular como gênero. In: **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da língua**. José Luiz Meurer; Desirée Motta-Roth (orgs.). Bauru, SP: EDUSC, 2002

SAMPAIO, E. M. R. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas escolas de Campo Grande/MS: a influência na prática pedagógica segundo os professores de matemática**. Campo Grande, 2012, 163p. Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10305-edilma-mota-rodrigues-sampaio.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2014.

SANTOS, Solange dos; AGUIAR, Débora Reis. O estatuto da leitura na redação do ENEM 2014: o caso da fuga ao tema. In: **Linguagem, interação e sociedade: Diálogos sobre o ENEM**. Leilane Ramos da Silva, Raquel Meister Ko. Freitag (org.). João Pessoa. Editora do CCTA, v. 2, 2015.

SANTOS, E. dos; GIOPOPO, C. **O ENEM e seus reflexos na prática pedagógica dos professores de Biologia**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 33, p. 201-211, jan./jul. 2012.

SILVA, C. S. da. **Estudo qualitativo sobre as mudanças que o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio**. Espaço do Currículo, v.4, p.p. 186-196, set. 2011/mar. 2012.

SILVA, Aline Malaquias da; PEREIRA, Regina Celi Mendes. A produção escrita em processos seletivos e o desenvolvimento de competências e capacidades. In: **Linguagem, interação e sociedade: Diálogos sobre o ENEM**. Leilane Ramos da Silva, Raquel Meister Ko. Freitag (org.). João Pessoa. Editora do CCTA, v. 2, 2015.

SILVA, Leilane Ramos da; KO.FREITAG, Raquel Meister (orgs). **Linguagem, interação e sociedade: Diálogos sobre o ENEM**. João Pessoa. Editora do CCTA, v. 2, 2015.

SOUZA-E-SILVA. Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: Anna Rachel Machado (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UNICEF, Brasil. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em 15/12/2015.

VAL, Maria da Graça Costa (et. al). **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor**. Ed. rev. e ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Caele, 2009.

VIANA, Antonio Carlos. **Guia de redação: escreva melhor**. São Paulo: Scipione, 2011.

ZABALA, Antoni; ARNOU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZIRONDI, M. I. **Um debate sobre a produção textual sugerida no Enem e as atividades de linguagem praticadas na escola**. Entretextos, Londrina, n. 6, p.p. 123-133, jan./dez. 2006.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Referência para a redação

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO – ENEM 2015					
Competências Níveis (Notas)	I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.
NÍVEL 0	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	—	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Não articula as informações.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.
NÍVEL I	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constituintes de outros tipos textuais.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto de forma precária.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
NÍVEL II	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	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.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL III	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL IV	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL V	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Anexo 2a

ENTREVISTA 1

Nome: Bernadete Rodrigues Palhano

Escola de atuação: Centro Estadual Experimental de Ensino-aprendizagem Sesc Centenário

1. Há quanto tempo leciona em turmas do Ensino Médio?

BERNADETE - Eu leciono há uns 10 anos, mais ou menos. Eu nunca quis o Ensino Médio. Eu achava muito complicado trabalhar com Ensino Médio, e eu sempre fiz muitos projetos com o Ensino Fundamental. O nono ano, oitavo ano. Certo? Então eu fiz muitos projetos, ganhamos muito, muitos prêmios, sem ser com, direcionado à escrita. Era, realmente, aulas de Língua Portuguesa. Mas aí, eu comecei a trabalhar com a COPERVE, com o ENEM e aí, a partir disso, comecei a trabalhar, realmente, com o Ensino Médio, só com redação.

B - Esses dez anos, só redação, né?

BERNADETE - Esses dez anos, só redação.

2. Em linhas gerais, qual a metodologia utilizada para o trabalho com produção de textos?

BERNADETE - Bom. A partir das, das leituras que nós fizemos junto com a professora Regina, a partir de, de toda a minha experiência com, com a avaliação na COPERVE, é... eu comecei a perceber que eu teria que trabalhar de uma forma diferente, né? Que eu teria que mostrar. Eu gosto muito de trabalhar com e reescrita e aí é exatamente o que eu faço. É mostrar pros meus alunos como é que eles estão escrevendo. Que não adianta eu mostrar uma coisa certa se eles estão errando, né? Então eu gosto de mostrar o que eles escreveram, né? Fazer essa reescrita. E eu sempre faço uma reescrita ampla, que seja pra todos, de todos para todos. Eu não gosto de fazer a reescrita individual porque só alguns que entregam, sabe? Então eu acho que a reescrita coletiva, ela fica melhor, porque todos veem, todos procuram saber. Então eu acho que é por aí.

3. Que estratégias e orientações costuma utilizar para o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo em sala de aula?

BERNADETE - Então. Exatamente quase a resposta da, da pergunta anterior, né? É... depois que eu comecei a trabalhar na COPERVE. Trabalhei cinco anos corrigindo redação e comecei a perceber que eu poderia mostrar ao meu aluno quais são as coisas mais simples pra, pra que ele não, não cometa esses desvios simples, né?, pra depois vir com os desvios maiores, né?, porque é um, são desvios, né? gramaticais que eles cometem ... muitas vezes, é... sem querer. De repente cê tá escrevendo em quarenta, cinquenta minutos. Cê tem que entregar aquela redação e você não relê. Eu digo

sempre a eles que a dificuldade deles é essa, é não fazer a releitura do que escreveu. Que escrever é muito árduo, mas que todos vão conseguir, com toda certeza.

B - É, mas assim, no planejamento que vocês fazem na escola, no início do ano. É, para as turmas de Ensino Médio, de uma forma geral, não só o terceiro ano. Entram outros gêneros, ou só entra o texto dissertativo argumentativo?

BERNADETE - Não. No primeiro ano eu trabalho com artigo de opinião, carta argumentativa, tudo dissertativo, né?

B - humrum.

BERNADETE - Carta argumentativa, dissertação e no último período, no último bimestre, dissertação-argumentativa, só pra eles ficarem com a noção, pra poder chegar no segundo ano já sabendo, porque uma dificuldade muito grande, como eu, trabalhando com redação, eu sentia, eu comecei a trabalhar só com terceiro ano num projeto a tarde de reescrita. Eles assistiam aula com outra professora pela manhã e à tarde eles assistiam aula comigo. Alguns alunos. 15 por dia. Eram 3 dias, então eram 45 alunos, 60, mais ou menos. Tinha dia, que tinha ano que eram 4, 4 dias, mas aí foi diminuindo. E assim, os que realmente querem tirar uma nota boa. Quando eu comecei a trabalhar com o segundo ano, eu senti a necessidade de no primeiro ano eles terem, também, algo relacionado aos gêneros textuais. Foi quando, é, 2015 nós começamos a abrir redação pra o primeiro ano. Entendeu? Que não tinha. E eu comecei a perceber que cada ano que o aluno vai aprendendo mais, né? Que vai aumentando essa questão da, da, da redação em relação ao ano anterior, tem uma melhora muito grande, porque nós já vimos isso no primeiro ano do ano passado pra o segundo ano esse ano. Então a professora que não foi do primeiro ano, ela pegou a turma, ela já fez um, um, um trabalho pra ver como tá a escrita dos alunos e ela chegou pra mim e disse que os alunos do segundo ano esse ano estão melhores do que o do ano passado. Então assim, já é um “feedback”, já é um resultado bom. Por esse motivo, eu já falei com o professor do nono ano, pra ele no último bimestre começar a dar uma dissertaçãozinha, como gênero textual, pra que o aluno, quando chegue no primeiro ano, ele tenha essa noção. Então, a gente vai fazendo isso e a gente tá tentando ver, desde lá do quinto ano, porque aí, do quinto ano, ele vai já se aperfeiçoando, pra quando ele chegar aqui, porque é isso que eu vejo com meus colegas do Sul que são professores. Os meus colegas que são professores no Sul do país, eles, eles, avisam o tempo todo, eles conversam comigo o tempo todo, que é desde criancinha que eles começam a trabalhar, já a função, é, a questão do ENEM. E aí a gente vê as notas altíssimas do Sudeste, do Sul. E porque nós não podemos fazer isso? Trabalhar desde o início, fazer um trabalho com gêneros textuais desde o início, que o aluno escreva e reescreva aquilo que ele escreveu. Então é isso.

B - Pronto. Então, no caso, vocês vêm tentando fazer um percurso desde o primeiro ano, no caso, contando o ensino médio, já trabalhando com o texto dissertativo-argumentativo.

BERNADETE - A partir do, da, do primeiro ano, mas isso no último bimestre. Só que ele vai fazer texto dissertativo, o artigo de opinião, a carta argumentativa, ao longo do ano ele vai trabalhando com argumentos, que é o que mais a gente quer, mostrar pra eles que eles sabem argumentar e que eles podem se definir por uma posição contra ou a favor a determinado tema. O essencial é isso, porque o resto é leitura e a escrita. Então isso aí a gente tem feito com o primeiro ano. Cada ano a gente vai tentando modificar, então a gente fez isso com o primeiro ano em 2015, e já tivemos uma

melhora na escrita, né? De 2014 pra 2015, a gente já teve uma melhora no segundo ano, porque os alunos escreverem muito, então, se eles escrevem, eles aprendem, eles começam a, a prestar atenção no que eles tão escrevendo e vão, vão... claro que se você vai fazendo, se você começa a ficar, é... por exemplo, eu já vou me aposentar, então eu, a minha experiência é diferente de uma pessoa que está começando agora. Se um aluno começa desde o primeiro ano, quando ele chegar no terceiro, a experiência dele já vai ser outra, né? Ele já vai tá muito mais experiente. É essa a ideia que a gente tem. E assim, e é uma ideia que eu tenho de sair da média, daquela coisa média de 500 pontos, sabe? Porque os alunos. Claro que a nossa nota tá 590, mais ou menos, tá bem pertinho de 600, mas a gente não consegue sair dessa média. Então assim, a intenção é essa. É começar desde o primeiro ano, porque aí, quando chegar no terceiro, os alunos já tão sabendo mais e aí, a ideia é aumentar essa média, acima de 600. Isso aconteceu comigo em outra escola particular. Eu tive essa... (posso falar?) Eu tive essa oportunidade de trabalhar numa escola particular, e assim, no ano que eu trabalhei lá, a média dos meninos passou de 650 pra 726. No ano que eu trabalhei de escrita e reescrita, semanalmente, entendeu? Toda semana a gente faz uma, duas redações no terceiro ano, na outra semana eu devolvo a redação pra eles e eles vão vendo os erros e vão tentando tirar aqueles desvios que eles estão tendo, que é o básico. Os outros desvios, eles vão ver depois, mas o básico, que é (posso falar?) da, que é o “mas”, o “mas” oposição, é, colocar o “mais” aditivo. É, a questão da repetição de palavras, sinônimos que eles não tem, e eu mostro sempre pra eles, que eles não tem leitura, se eles leem, eles vão saber mais sinônimos, eles vão saber mais palavras. Eu sempre digo “olhe qual é o tema, veja em casa sinônimos daquelas palavras, mesmo que você já tenha feito a redação, mas você vai se interagindo com outras palavras, né?, que tenham o mesmo significado”. Então assim, são coisas básicas, de pontuação, de acentuação, né? Que, que, que eu acho assim, que a internet é maravilhosa. Eu acho que, eu tenho a maior ligação com meus alunos, em grupos de *whatsApp*, tal, mas eu acho também que eles tem que aprender que, uma coisa é você escrever lá e outra coisa é você escrever a norma culta. Então é isso que eu quero mostrar pra eles e, e eu acho que tem dado certo. Eu acredito que esse ano a escola que eu trabalhei, particular, a média vá subir pra uns 780. Então é exatamente o que eu queria que essa escola estadual ficasse. Porque essa escola, ela tem condições de fazer isso, entendeu? Os alunos, eles tem condições. É, e nossa, e nós... há dez anos que eu tô no Ensino Médio e há dez anos que a gente vem galgando 590. Um ano é 520, um ano 510, um ano é 530, 540. Então é uma ascensão lenta, que não precisa, que podia ser uma ascensão mais rápida, entendeu? Se os alunos do primeiro ano comessem a trabalhar como eles estão agora.

B - Aí, no caso, é, no terceiro ano, com relação aos temas que são trabalhados com os alunos, vocês, é, trazem temas trabalhados no, as propostas trabalhadas nas provas do ENEM dos anos anteriores, ou vocês que, é, vão propondo o tema ao longo do ano?

BERNADETE - Depende. Por exemplo, a professora de sociologia, ela tá trabalhando “ética”, e aí ela conversou comigo pra, eu trouxe já uma proposta de ética já pronta, certo? Mas assim, o, o professor falou que tava trabalhando, é dengue, e aí, eu tenho que fazer uma proposta relacionado a isso, entendeu? Aí, outro professor, agorinha, aquele professor lá de história, tava pedindo pra fazer uma, uma dissertação argumentativa sobre o tema que ele tá dando, tal. Então assim, eu peço aos

professores, por exemplo, é... arte tá, tá trabalhando com leitura. Então eu tenho uma proposta com leitura, eu vou passar pra eles a proposta de leitura, então eu passo, se não tiver a proposta, eu tenho que elaborar, certo? Mas se tem já uma proposta sobre aquele tema, então não tem porque eu tá, é, pesquisando, se eu tenho aquela proposta.

B - Então, no caso, são os temas que vem sendo trabalhado (- em sala) nas outras disciplinas, não é?

BERNADETE - Nas outras disciplinas em sala. É o que nós queremos, né? Uma maior dificuldade, porque a gente conversa no corredor, né? Que isso, o ano passado, nós sabíamos quais eram os temas, entendeu, porque, nós fizemos um trabalho com o cismélio, que foi bom. Foi bom o trabalho com o cismélio, porque nós trabalhávamos todas as áreas, é, juntas, entendeu? Em uma tarde ficávamos física, química, matemática, então, nós decidimos colocar cada bimestre aquele “x” assuntos pra serem, serem trabalhados durante o ano, o bimestre. Então isso foi muito bom, esse ano já não tem, então eu fico catando, professor, que você tá dando? Ah, tá dando ética, ah legal! Ah, eu tenho um livro ali que tem sobre ética. Eu disse, ah eu tenho esse livro, pronto, posso fazer uma redação sobre ética, então, pra eles, não tá sendo novidade, que o professor tá dando. Eles vão ter mais argumentação, porque eles estão vendo isso em outras disciplinas. É isso que a gente tá, é tenta fazer.

4. Em que medida a adoção do ENEM como principal meio de acesso ao ensino superior afetou sua prática de ensino em sala de aula?

BERNADETE - Então! Afetou assim, porque, é... essa questão de você ter acesso às notas que, que o ENEM traz, né? Pros alunos. Hoje mesmo saiu a nota do segundo ano e eles estão vindo me dizer, alguns dizendo que tirou nota baixa, outros dizendo que tirou uma nota boa. Então assim, essa acessibilidade com o que eu errei na minha redação, né? Principalmente no segundo ano. Principalmente no primeiro ano. Quem tá no primeiro que hoje tá no segundo, que... (e que não sei se tô respondendo o que você tá querendo). Então essa acessibilidade, eu acredito que foi ótimo. O ENEM é um trabalho muito lento, que está a cada ano, se aperfeiçoando, num é? E que vai trazer pro professor de, de Língua Portuguesa, assim, uma amplidão de, de de atividades pra que você possa trabalhar com os alunos. (Não sei se eu respondi direito o que tu queres).

B - No caso, é... tentando estabelecer, assim, uma comparação. A forma como você trabalhava antes da inserção do ENEM. Como você disse. Sempre vem trabalhando com redação, né? – Dez anos. – ou com, a, o português, a língua de uma forma geral.

BERNADETE - Eu sempre trabalhei com a linguagem, né? Com língua portuguesa, e sempre trabalhei, eu era daquele tipo, é... que tinha duas, dois tampões aqui que só via, é... o que é isso, o que significa isso. Substantivo é isso e, a gramática pura. E dizer o que é, e sabendo que tá ali na gramática, e sabendo que tá, pro aluno decorar, não é pra aprender. Então assim, eu sempre ensinei de outra forma, né? Nestes dez anos que eu venho me aperfeiçoando, né? Com as assessorias da professora Regina, que ela, eu sempre digo que tem, eu sou, antes de Regina, depois de Regina. Eu existo nessa, nessa posição aí. O “AR/DR”, porque assim, ela me ensinou muito, ela sempre me deu a maior força pro meu trabalho. Eu sempre usei trabalhar de forma diferente. E eu trabalhava de uma forma diferente e pedia ajuda a ela e ela sempre foi muito é... aberta

pra isso. Acho que ela sempre, qualquer pessoa que quisesse trabalhar de outra forma, ela sempre ajudou. E assim, eu agradeço muito a ela essa questão de, de como ensinar. O medo que eu tinha de trabalhar dessa forma e de esquecer essa coisa de nomenclatura, sabe? Eu, eu tinha muito medo de, de não dar certo, e o ENEM vem me mostrar isso, que tinha razão. Os gêneros textuais, os linguistas atuais, eles vem mostrando que é por aí, né? Uma boa parte deles. Tem outros que ainda tão ligados naquilo lá, naquela questão de, de de botar dois tampões assim no olho e só ter uma visão. Mas cada um, cada teórico tem sua forma de ver, mas assim, a mudança é ousada, não é? Eu acredito no meu trabalho. Eu acredito que eu aprendi muito com, com a Regina. Eu acredito que ela me apoiou demais, e e, e isso que fez com que eu ficasse mais livre, mais solta. E trabalhasse com projetos, o ano inteiro eu trabalhava, o ano inteiro com um tema. Eu trabalhava, por exemplo. No ano que eu trabalhei sobre a questão do espelho, é porque eu queria ligar física com espelho. Eu liguei física, química. Então eu fiz um projeto em que entrava ciências exatas, no projeto, e, o meu trabalho era leitura e escrita, então nós lemos Graciliano Ramos, “o espelho”. Nós lemos Machado de Assis, nós lemos “o espelho” de Cecília Meireles que ela tem sobre, uma poesia. Nós lemos vários gêneros textuais, todos com o tema “o espelho”. Piadas, então a gente, foi uma diversidade de gêneros que nós trabalhamos em sala de aula. Isso ao longo do ano e os alunos ficavam: eu não aguento mais espelho. E eu pegava, é... pegava na... na internet, temas, propostas de de, com a questão do narcisismo, entendeu? E eles, e aí, eles iam trabalhar exatamente o que eles tinham de conhecimento em relação a isso. Em que o espelho poderia entrar, na questão da juventude, se caísse, na questão da adolescência. Então assim, sempre mostrando que aquele tema dava pra se trabalhar. E aí, química trabalhando, também, como fazer o espelho. Física trabalhando as diversidades do espelho, que é... o espelho que você se olha de uma forma diferente, né? Que tem os nomes lá e eu esqueci agora. É isso.

5. De que maneira os documentos de orientação do exame, divulgados pelo INEP/MEC, podem direcionar a metodologia utilizada na sua aula de produção textual?

B- no caso, a gente tá considerando os manuais que o MEC divulga pra os professores, nas escolas, é... com as orientações pra o exame, o exame nacional.

BERNADETE - É um, um, uma, uma atividade a mais pra ajudar. Ela só vem pra ajudar, ela não vai atrapalhar. Ela vem ajudar e vem somar no que nós já estamos fazendo, né? Então assim, eu acho ótimo quando o aluno ele tem acesso. Infelizmente só saiu o manual em 2013 para o aluno, pra o candidato. Infelizmente, que era pra sair todo ano com as modificações que eles fizessem lá. Então, eu sempre peço pra eles olharem o manual do candidato, só que tem algumas coisas que já foram é... diferenciadas de 2013 pra 2016. Então, eu acho que eles poderiam fazer esse manual sempre, não só pro professor, não só disponibilizar pra professor, mas disponibilizar pro aluno, como eles disponibilizaram em 2013. E tem falhas, mas é uma coisa que é nacional, então, se tudo fosse perfeito, nós vivíamos no, no paraíso, então, nós quem fazemos o nosso paraíso, né? A gente num vive num, num num lugar perfeito, então tem a suas falhas, mas eu acho que, né? É o certo. Eu acho que tudo que esse governo tem feito é o certo. Mas, num vou falar de governo não, se não eu vou dizer que eu voto de novo no mesmo governo e acabou.

B - Aí no caso só pra concluir. É... a matriz de referência pra correção da redação do ENEM, que traz as competências. É... como essas competências são trabalhadas em sala de aula. As... (- Então!) A redação ela é corrigida com base nessas competências?

BERNADETE - É sim. Elas são corrigidas com base nas competências, até que os meninos ficam “professora será que é isso mesmo?” Será, se eles ficam com dúvida, e eu sempre boto a mais a nota, pra que eles sintam que eles conseguem, entendeu? Eu nunca, eu nunca corriji como o ENEM, é claro, mas assim, eu vou ter uma noção de como é que eu vou fazer. Como é que eu vou levantar a autoestima de um aluno que vai pro cursinho e tira 500 o tempo todo, de um professor que só dá 400, só dá. Como é que se dá 400 pra um aluno que consegue escrever 30 linhas e que alí dentro tem alguma coisa que se, se pegar, olhar, analisar. Então ele num, ele num escreve por escrever, e pegar e chegar e colocar um monte de frases soltas, perdidas. Ele fez alguma coisa alí, ele escreveu, ele precisou do tempo dele pra fazer aquilo e de repente eu dar uma nota, é, lá embaixo, porque ele não soube a gramática oficial. É, é complicado isso. Eu sempre gosto de, de elevar. Agora mesmo uma aluna chegou e fez “- ei, minha nota no ENEM.” – Diz. “- muito baixa. 560”. - Que ótimo! 560. Acima da média, né? Nacional. Tá muito bom. Agora vamos melhorar. Você tem esse ano todinho pra você melhorar e tem o próximo ano. Então você vai receber quais as competências que você errou e aí você vai, exatamente, em cima dessas competências que você errou. Agora, vamos também fazer mais leituras, vamos ler mais e vamos escrever mais. Você escreve muito pouco, né? Só as redações obrigatórias. Cê tem que escrever mais, cê tem que ler mais. Pronto, é assim que eu vou incentivando o aluno. Eu acho que essas notas que sai, essas competências, é muito, é muito legal, o aluno chegar, pegar a redação e dizer caramba errei a competência V, então eu vou ter que melhorar nessa competência. A gente vai ter, futuramente, muitos 1000 na redação do ENEM, eu espero, porque é um número tão limitado de 1000. Tanta gente que poderia tirar mais 1000, porque eles recebem a redação, eles sabem onde estão errando. Agora também eu digo muito a meus alunos, “eu não vou estar com vocês na hora de fazer a redação, nem vocês vão ter apoio nenhum. Vocês vão estar sozinhos, agora, se na noite anterior brigou com o namorado e vai fazer a redação, eu não vou dizer que você vai fazer uma boa redação, né?, então, depende muito do momento, depende muito da hora e eu acho que tá tudo certo. Tá tudo, tudo que tem acontecido, tá tudo ok, o ENEM é ótimo. Essas competências, eu acho que é a melhor forma de se fazer, porque antigamente, era fechado, só a gramática pura era quem dava a nota pro aluno, e hoje em dia você tem que dizer o que é que você quer, que você não vai ter nenhum professor lá pra você dizer “é tipo assim que eu queria dizer”. Você tem que escrever pra o outro ler e compreender o que você escreveu. É essa a coisa real. Se você errou uma palavra ou outra, você só lendo e escrevendo que você vai deixar de escrever, é, é esses desvios.

B- pronto. É isso! Tem mais alguma consideração que a senhora gostaria de fazer?

BERNADETE - Tenho não. Acho que eu já falei demais.

B - Tá bom, então. Obrigada pela colaboração.

Anexo 2b

ENTREVISTA 2

Nome: Mirian Souza Medeiros de França

Escola de atuação: Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a. Olivina Olívia Carneiro da Cunha

1. Há quanto tempo leciona em turmas do Ensino Médio?

MIRIAN - Há 22 anos.

2. Em linhas gerais, qual a metodologia utilizada para o trabalho com produção de textos?

MIRIAN - Geralmente a gente parte. Como aqui é escola pública, a gente parte do gênero, tentando mostrar... é... o conceito, a estruturação, para depois partir para a produção textual. Este ano eu comecei o seguinte. Fiz uma produção, delimitei um tema, fiz um comentário. Então, de certa forma, os textos de apoio foram orais na discussão que nós tivemos em sala de aula, só para observar como ia a produção do aluno. Então esta produção não foi avaliada em termos de conhecimento dentro de todas as regrinha que o aluno teria, porque ele vai trabalhar de forma mais aprofundada no terceiro ano. Então, geralmente nós trabalhamos dessa forma. Às vezes com apoio do PIBI[...], quando, né?, nós deixamos fazer a intervenção. Ano passado nós tivemos a intervenção do PIBID, em relação ao texto dissertativo, é..., argumentativo. E aí nós fomos ensinando como produzir a tese, depois, como construir as argumentações, mas, a greve atrapalhou um pouquinho e aí o trabalho não foi bem feito ano passado, mas, geralmente, cada ano nós vamos entendendo melhor como funciona a produção textual do ENEM, e aí nós vamos tentando aperfeiçoar o nosso trabalho em sala de aula, não é?. Nós vamos percebendo que ou o aluno não sabe construir a tese, ou o aluno não sabe, o que a grande maioria não sabe fazer a intervenção, e aí a gente tenta mostrar como ele vai produzir, corrigir seu texto nessas partes.

B - Mas na organização, no caso, no início do ano, a preparação do que vai ser trabalhado ao longo do ano, quais são os gêneros que entram, geralmente pra o terceiro ano?

MIRIAN - Terceiro ano, geralmente, nós colocamos é, o artigo de opinião, por causa da olimpíada de língua portuguesa, e porque também é um gênero para o terceiro ano dentro do conteúdo programático do MEC. Colocamos o texto dissertativo argumentativo e trabalhamos muito mais com eles porque aqui nós resolvemos fazer isso. Vê o que realmente importa para o ENEM e trabalhar, principalmente essa. Desde o ano passado que nós fizemos um planejamento voltado para o ENEM. Tanto é que, até assuntos mesmo, que são do primeiro ano, que haviam necessidade de retomar, como funções da linguagem, níveis de linguagem, a gente trabalha no terceiro ano, justamente para mostrar dentro da redação, né?, que eles devem primar pela

norma culta. E aí nós vamos trabalhando passo a passo dentro desse texto dissertativo argumentativo. Nós trabalhamos muito mais. Então, este ano nós vamos seguir, acredito que o calendário, no planejamento do ano passado de ser artigo de opinião, o texto dissertativo argumentativo e o relatório. Eles vão aprender também como produzir um relatório, por causa do livro, também, didático que nós adotamos e que tem relatório. Existem muitos outros gêneros, mas se for para trabalhar, ensinar o aluno a fazer o texto dissertativo corretamente, como a gente quer que ele faça, então nós vamos parar mais tempo com o texto dissertativo argumentativo.

B - Pronto, então entram esses três, né?

MIRIAN - É.

3. Que estratégias e orientações costuma utilizar para o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo em sala de aula?

MIRIAN - Bom, geralmente, num é?, já falei, nós vamos usar, né?, o apoio do PIBID com o material. Muitas vezes nós não conseguimos trazer material para a sala, de vários textos de apoio, porque, infelizmente a escola pública não dispõe de material. Quando a gente consegue tirar do bolso alguma coisa, traz, num é?, fica um pouco mais difícil. Então é por isso que nós estamos tentando fazer com que o livro fique sempre na escola. Nós, esse ano, vamos deixar o livro didático na escola porque ele tem va.. um material de apoio muito bom, textos de apoio, também. E aí nós vamos tentar trabalhar pelo livro didático. Então um grupo de livros vai ficar, um grupo de livros vai ficar na escola pra que a gente possa trabalhar com as turmas de forma que eles possam ler vários gêneros, até, num é? Que tem a temática que vai ser trabalhada na redação.

B - Aí no caso, é. Com relação as propostas que são trazidas. Vocês utilizam também as do ENEM que foram trabalhadas em anos anteriores ou – não- são criações da...

MIRIAN - É. Eu geralmente faço o seguinte. Eu... esses três anos aqui nós estamos, realmente, eu mesma, na área de linguagens, estou começando a compreender como funciona o ENEM na área de linguagens, então, eu vou observando, eu tenho observado o que? A temática, ela só envolve questões sociais que, o problema foi colocado na sociedade, é, de certa forma os poderes já tomaram alguma providência, mas o problema continua. Então eu já percebi que todas as temáticas são voltadas para isso, e que, geralmente, o tema é o que de fevereiro a junho, mais ou menos. Principalmente fevereiro a abril. É alguma, algum fato ocorrido de fevereiro a abril do ano que vai ser feita a redação. E aí nós vamos tentando comentar sobre esses, essas temáticas, trazer textos, num é?, quando vamos trabalhar, realmente, a produção textual. Mas trabalhar com pro.. é... temas que já passaram não adianta porque eles não voltam mais, né?. Nós tentamos ver o que está acontecendo na sociedade naquele momento e qual daqueles temas poderá cair, né?

B - E as estratégias para trabalhar com as atualidades, no caso, os temas que vão surgindo, que vocês usam, seria o que? [...] Trazer, traz as notícias pra sala e faz as discussões?

MIRIAN - É. Mais ou menos isso. É, o ano passado, como eu disse, foi atípico por causa da greve, então não teve como trabalhar muito bem porque foi tudo muito corrido, mas o ano retrasado, eu comprava até revistas, por exemplo, como a revista

Super interessante. Aí eu trazia a revista, pedia que trouxessem jornal, e aí a gente discutia algumas temáticas, né?, pra depois eles começarem a fazer essa produção. E a produção quando é dentro do que eu quero para o ENEM, eu quero que eles façam na sala de aula, pra que eles saibam, é, se sentir pressionados pelo tempo e por uma temática que ... sempre é inovadora e diferente do que eles estão esperando, muitas vezes. Então eles tem que se sentir na pressão mesmo, não é?, pra poder começar a extrair as ideias. Mas aí nós tentamos trazer textos de apoio, diante dos fatos, discutimos, as vezes, num é?. As vezes num dá pra, para produzir, porque nós vamos, discutimos em sala de aula, aí o tempo passa e aí vai ficar pra outro dia. Este ano eu achei bom, por ter voltado a ter cinco aulas, porque todas as turmas eu terei num mesmo dia duas aulas, então, numa aula vou discutir os textos e na outra aula nós vamos produzir os textos.

B - Então sempre há a discussão, né? sobre o tema antes da escrita.

MIRIAN - Sempre há.

4. Em que medida a adoção do ENEM como principal meio de acesso ao ensino superior afetou sua prática de ensino em sala de aula?

MIRIAN - Na Paraíba, muito, porque nós víamos de um processo seletivo, né?. Anualmente, o conteúdo daquele ano ia caindo e o aluno só ia fazer a produção textual no terceiro ano. Então, eram vários gêneros, de uma certa forma, nós tínhamos que dar vários gêneros possíveis de cair, né?, e agora nós já temos, pelo menos o texto dissertativo- argumentativo. Então nós não vamos ficar esperando outro tipo de proposta, né?, de gênero indicado a ser produzido. Então, se torna mais fácil por isso, né?. De certa forma, entender, até entender como funcionava e como eles queriam que o texto ficasse, e, trazer isso pra o aluno, teve que ser um trabalho em conjunto, porque, no Olivina, os professores, talvez por já ter o PIBID, talvez porque alguma integração, pelo menos entre os professores de língua portuguesa, nós sempre discutimos o que é melhor para o aluno, do primeiro até o terceiro ano, a gente sempre faz um trabalho, o que é necessário no primeiro ano, o que vai ser reforçado no segundo ano, para que eu não tenha um aluno no terceiro ano vazio, de tudo, assim, em relação à gramática, a produção textual. Então nós estamos fazendo um trabalho em conjunto pra no terceiro ano poder sanar, para aqueles que tem um desenvolvimento maior e ajudar aqueles que tem dificuldade.

B - No caso, então, a preparação pra escrita do texto dissertativo argumentativo, ele vem sendo feito, - do primeiro ano - desde o primeiro ano?

MIRIAN - Já trabalha com esse gênero no primeiro ano. É, no simulado, está ainda uma discussão porque, todo bimestre, há o simulado e a proposta de redação. Então é difícil para os professores, muitas vezes se adequarem. Quando é o professor do terceiro ano, não, porque eu trabalho, talvez pela, pelo vasto tempo de escola particular, eu trabalho pensando terceiro ano, eu trabalho pensando ENEM. Eu não trabalho de outra forma, eu penso ENEM, mas aí o aluno, o professor de primeiro ano, segundo ano se adequar a ter que corrigir redações, que é um trabalho desgastante, num é? E aí está um impasse, mas, é, o aluno vai fazer o texto dissertativo-argumentativo a partir do primeiro ano. Já faz, o segundo ano já faz e no terceiro ano, ele tem um bimestre inteiro só sobre texto dissertativo argumentativo.

B - De certa forma, até é bom porque pode ir vendo a evolução, né? do aluno, do primeiro, segundo, até chegar ao terceiro ano.

MIRIAN - É verdade. Então, é exatamente, porque o que a gente quer é isso. É, chegar o terceiro ano com alunos que compreendem a importância da produção textual, compreendam a importância de, também, é... dentro da aula de português saber discutir, saber criar as suas ideias. Então se isso começar no primeiro ano, vai ser muito mais fácil, o resultado da escola em si vai ser positivo, né?

B - é. Porque quando é algo que vem, e pega o choque lá já no terceiro ano, fica muito mais complicado.

MIRIAN - Exatamente!

5. De que maneira os documentos de orientação do exame, divulgados pelo INEP/MEC, podem direcionar a metodologia utilizada na sua aula de produção textual?

MIRIAN - É de grande valia, porque, sem eles nós. No início, quando nós não estávamos compreendendo muito bem, então ficávamos sem compreender o que, realmente, iria ser avaliado, né?, quando eles criaram realmente todas as estratégias de colocar, é... porque eu tenho um alunos que no período do PSS já faziam o ENEM, e aí eles perguntavam: professora, e aí, o ENEM?. Como nós estávamos focados em PSS, nós não estávamos nem aí para o ENEM, né?, de ver as regrinhas e tal e tal. Então quando eles começaram a colocar as habilidades, as competências, num é? De como deveria ser avaliado essa red., ser avaliado essa redação do aluno, e aí nós fomos passando para que o aluno compreendesse o que ele deveria observar em as redação, para melhorar. Então, claro que essas orientações, elas nos ajudaram bastante, né? Quanto mais a gente lê mais vai compreendendo. Infelizmente eu não faço correção das redações do ENEM, porque meus filhos fazem ENEM todo ano, então, pra que não haja nenhum problema, num é? Judicial, então eu num, nunca fiz correção, mas acredito que se eu fizesse a correção ainda seria muito melhor, porque eu ia vivenciar de uma forma mais concreta, num é? Como realmente se faz a correção, porque é diferente, que lá não tem a subjetividade, mas na sala de aula, quando se conhece o aluno, você de certa forma, né? Você vai avaliar aqui ali, o que o aluno está produzindo melhor, ou não e então vai dar até um pontinho a mais quando ele está melhorando, né?

B - E pensa também no que já foi discutido em sala, né?

MIRIAN - É. Exatamente, se ele, a... é muito, é algo mais subjetivo quando você trabalha fazendo a correção do seu aluno, não é?. Pode ser mais produtivo, mas pode ser que tenha algum fator negativo, né, porque acredito que a gente avalia sempre um pouquinho a mais, só quando aluno não escreve praticamente nada, não tem ideias, né? Não tão organizadas, aí que tiramos mais pontos, mas se ele conseguir chegar pelo menos a 70% da redação, nós geralmente vamos, gratificando esse aluno.

B - Aí no caso, a correção, ela é feita com base na matriz, nas competências da matriz?

MIRIAN - Unhum. É. Porque assim, geralmente eu uso terceiro bimestre. Como agora, graças a Deus vai ter o simulado para que o aluno se oriente realmente em como é uma questão do ENEM e como ele vai ter um tempo mínimo para fazer a sua redação, então, quando não tinha todo terceiro bimestre, né? Fazia a prova bimestral sendo nota e ele, com a tabelinha e todas as competências que ele deveria, né?. Então ele já tinha lá qual seria, mais ou menos, de acordo com aquelas competências. Então

eles sabem, quando é meu aluno do terceiro ano. Mas, se fosse feito no primeiro e no segundo, já, já, né? Não sentiria tanta dificuldade de compreender aquelas competências. Mas, este ano vai ser feito dessa forma. Nós vamos fazer uma redação, em que o aluno vai ser avaliado somente pelas competências.

B - Aí após a correção, é... tem alguma aula pra trabalhar os textos que foram produzidos?

MIRIAN - É, as vezes nós escolhemos alguns textos. Os melhores textos. Eu gosto de fazer o seguinte, eu escolho o melhor texto. Se o aluno disser que eu posso dizer o nome dele, eu digo o nome e elogio, digo que está bom, e também, os piores textos, também sem dizer a quem pertence, para mostrar, não é?, onde o aluno poderia ter melhorado, ter escrito melhor, ter levado mais a sério, porque muitas vezes o aluno brinca, não é?, como a gente vê no próprio ENEM, o aluno não leva a sério e não tem a consciência do que é o ENEM para a vida dele, né?. Então muitas vezes vai levando na brincadeira, por que é muito jovem, ou porque não tem o interesse de entrar na universidade. Não sei, né?, porque existem n fatores, para isso, né?

Anexo 3: Questionário Alunos

Universidade Federal da Paraíba Programa de Pós-Graduação em Linguística

Este questionário faz parte da pesquisa “A proposta de redação do ENEM e suas implicações no trabalho de produção de texto em sala de aula”. Informamos que as informações levantadas serão tratadas com sigilo.

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Com quem você mora? (múltipla escolha)

- ☐ Pais
- ☐ Cônjuge
- ☐ Companheiro (a)
- ☐ Sogros
- ☐ Parentes
- ☐ Amigos
- ☐ Outros

4. Qual é o tipo de residência de sua família?

- ☐ Própria, não-quitada.
- ☐ Própria, quitada.
- ☐ Alugada.
- ☐ Outros

5. Qual é a renda mensal de sua família?

- ☐ Até R\$ 500,00.
- ☐ De R\$ 500,00 a R\$ 1.000.
- ☐ De R\$ 100,00 a R\$ 2.000.
- ☐ De R\$ 2.000 a R\$ 3.000
- ☐ Mais de 3.000
- ☐ Não sei.

6. O principal responsável pelo sustento da sua família é:

- ☐ Seu pai

☐ Sua mãe

☐ Seu cônjuge

☐ Um parente

☐ Você

7. Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- ☐ Nenhuma escolaridade
- ☐ Ensino fundamental incompleto
- ☐ Ensino fundamental
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Superior completo
- ☐ Superior incompleto

8. Qual o grau de escolaridade da sua mãe?

- ☐ Nenhuma escolaridade
- ☐ Ensino fundamental incompleto
- ☐ Ensino fundamental
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Superior completo
- ☐ Superior incompleto

9. Você exerce alguma atividade remunerada?

- ☐ Não.
- ☐ Sim, como estagiário.
- ☐ Sim, como contratado.
- ☐ Sim, mas trata-se de trabalho eventual.

10. Em qual tipo de instituição você cursou o ensino fundamental?

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Pública e privada

11. Como você está se preparando para o ENEM?

- ☐ Apenas estudo o conteúdo passado na escola.
- ☐ Faço cursinho em instituição particular.
- ☐ Faço cursinho em instituição pública

☐ Não pretendo fazer o ENEM

12. Quantas horas por semana você tem dedicado, em média, aos seus estudos, excetuando-se as horas de aula?

- ☐ Nenhuma, apenas assisto às aulas
- ☐ Uma a duas
- ☐ Três a cinco
- ☐ Seis a oito
- ☐ Mais de oito

13. Que atividades ~~extra-classe~~ você pratica?

- ☐ Estudo de línguas estrangeiras
- ☐ Atividades artísticas diversas
- ☐ Atividades desportivas
- ☐ Todas as atividades citadas
- ☐ Nenhuma.

14. Com que frequência você tem acesso a estes meios de informação?

- 1. Diariamente
- 2. Às vezes
- 3. Raramente
- 4. Nunca

- ☐ Jornais
- ☐ Revistas
- ☐ Televisão
- ☐ Internet
- ☐ Livros
- ☐ Rádio AM/FM

15. Qual das habilidades abaixo vem sendo ~~melhor~~ desenvolvida por você durante o seu curso fundamental e médio?

- ☐ Capacidade de comunicação
- ☐ Capacidade de trabalhar em equipe
- ☐ Capacidade de raciocínio lógico/análise crítica
- ☐ Senso ético
- ☐ Capacidade de tomar iniciativa

Anexo 4a

Diário de observação de aula

Escola: Centro Estadual de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário

Professora: Bernadete Palhano

Série: 3º ano do Ensino Médio

AULA 1 – 07/03/16

Aula expositiva com uso de slides

- Ao longo da aula a professora procura apresentar as competências propostas na Matriz de referência para a redação do ENEM.
- Trabalha cada competência, explicando-as e destacando seu uso por meio de exemplos de trechos retirados de uma redação produzida pelos alunos.

Competência I: Ênfase para os problemas de acentuação, pontuação, concordância e ortografia;

Competência II: A professora destaca a questão da fuga ao tema, ao gênero, além da importância de se basear em outras áreas do conhecimento. Para este último, ela sugere que os alunos deem atenção aos livros sugeridos para leitura pela professora de literatura. (Ex.: Vidas secas; A moreninha)

Competência III: enfatiza a coerência, uso de conectores e parágrafos soltos.

AULA 2 – 14/03/16

Continuação da aula anterior (trabalho com as competências)

Competência III: a professora ressalta, mais uma vez, a importância do uso dos conectivos.

- Há a apresentação de um trecho da redação, que apresenta falhas na conexão das ideias entre os parágrafos.

Competência IV: Destaca o uso de sinônimos, pronomes pessoais e oblíquos para evitar as repetições.

- O exemplo apresentado tem truncamentos e repetição de palavras, que são colocadas em destaque para melhor visualização dos alunos.
- A professora sugere que os alunos procurem no dicionário, sinônimos para as palavras que forem usando nas redações produzidas e anotem no caderno.

AULA 3 – 30/03/16

- No início da aula a professora conversou com os alunos a respeito da participação em concursos de redação, que estão abertos para envio de textos;
- Devolução das redações produzidas no simulado, com comentários sobre os erros mais frequentes: dificuldade com o uso dos conectivos para ligar frases e parágrafos, ideias soltas, cópia dos textos motivadores;
- A professora ressalta, mais uma vez, a importância de recorrer a outras áreas do conhecimento. Recomenda a leitura dos livros propostos pela professora de literatura e a atenção para os temas abordados pelo autor, na tentativa de relacionar o tema discutido nas obras ao que é proposto nas redações.

AULA 4 – 13/04/16

- Conversa com os alunos sobre algumas das características do texto dissertativo-argumentativo.
Dissertação – escrever sobre algo
Usar a terceira pessoa. (primeira pessoa – artigo de opinião)
- Conector – ligação entre um parágrafo e outro (uma oração pode fazer essa ligação)
- Ressalta a presença de parágrafos soltos nas redações dos alunos (uso de conjunções)
- A professora para a discussão para consultar os alunos a respeito da ideia de escolher um tema para ser discutido na aula seguinte, para a posterior escrita da redação. Fica acertado que os alunos devem pesquisar textos que tratem sobre o tema e levem para a aula na semana seguinte. O tema indicado para pesquisa é: o custo social da indiferença no Brasil.

AULA 5 – 20/04/16

- A professora tinha planejado para essa aula a discussão sobre o tema proposto na aula anterior. No entanto, quando chegou na sala de aula os alunos estavam organizando a eleição para presidente da turma e, logo em seguida, a equipe de organização da formatura solicitou um momento para discussão de algumas questões que precisavam ser resolvidas com os alunos. Essas atividades acabaram consumindo o tempo previsto para a execução da aula e não foi possível a dar seguimento ao planejamento.

AULA 6 – 27/04/16

Após correção das redações do simulado a professora percebeu que os alunos tem sentindo dificuldade no desempenho da competência 5 (elaborar proposta de intervenção). Tendo percebido isso optou por trabalhar o desenvolvimento de uma proposta de intervenção com a

participação de todos os alunos. Anotou no quadro o tema “educação” e pediu que os alunos sugerissem possíveis ações a serem realizadas para solucionar o problema relacionado ao tema e os possíveis agentes que deveriam realizar as referidas ações. Feito isso, seguiu-se a escrita coletiva da proposta.

Tema: educação

Ação: promover; intensificar; solucionar; aprimorar.

Agente: ONGs; governo; professores; família; população.

Detalhamento –

Diante dos fatos citados é necessário que o governo intensifique as políticas públicas através da arrecadação de impostos a fim de aprimorar a qualidade dos equipamentos tecnológicos nas instituições acadêmicas. Além disso, a família deve solucionar os problemas de base com o acesso aos aplicativos educativos. Dessa forma a educação será mais democrática.

AULA 7 – 04/05/16

Produção de uma redação

- A professora solicitou a produção de uma redação e deu aos alunos a opção de escolher entre dois temas:
 - Tema 1: Os desafios para a promoção da educação no Brasil
 - Tema 2: Os desafios enfrentados pelas mulheres na busca do tratamento igualitário.
- Os textos motivadores foram disponibilizados no material da professora, para que os alunos pudessem tirar foto dos textos.

AULA 8 – 11/05/16

Para reforçar o trabalho com a proposta de intervenção, a professora solicitou que os alunos produzissem duas propostas de intervenção para os temas:

- Reforma agrária: um desafio para o Brasil
- Uso social do espaço urbano: como garantir que a cidade seja efetivamente de todos.

Sugestão de frases para iniciar a proposta

- Em virtude dos fatos citados;
- Diante do exposto;
- Tendo em vista os aspectos observados.

AULA 9 – 25/05/16

Produção de redação

- O textos motivadores foram entregues numa folha;
- Tema: Vício em tecnologia: seremos dependentes das máquinas?

AULA 10 – 01/06/16

Competência V (proposta de intervenção)

- Aula com apresentação de slides. A professora trouxe alguns exemplos de proposta de intervenção para serem discutidos com os alunos.
- Colocar 2 agentes e uma ação. (GOMIF – governo, mídia, instituição de ensino, família);
- Não é necessário explicar;
- Não precisa citar frases de autores. Pode retomar algo já citado acima;
- Verbos no imperativo;

Escrever duas propostas de intervenção:

Temas:

1. Avanços tecnológicos: com os atuais avanços na tecnologia
2. Redes sociais: com os avanços das redes sociais e a crescente adesão por parte dos brasileiros e seus impactos na vida e no cotidiano da população.

AULA 11 – 08/06/16

A professora devolveu as redações do simulado e conversou sobre os principais problemas encontrados.

- Repetição de palavras;
- Uso do “onde”;
- Conectivos;
- Proposta de intervenção;
- Fatos históricos e sociais (não usar fatos recorrentes e que todos poderão citar. “Caso da jornalista Maju”, “jogador Daniel Almeida”).

Anexo 4b

Diário de observação de aula

Escola: Escola Estadual de Ensino Médio Profª Olivina Olívia Carneiro da Cunha

Professora: Mirian Sousa

Série: 3º ano do Ensino Médio

AULA 1 – 04/03/16

Tema: Nível formal e informal da linguagem

- Aula expositiva: A professora escreveu no quadro a seguinte definição:
“Variedades linguísticas: representam as variações de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas”.
- O conteúdo foi trabalhado por meio de material impresso que apresenta, além da seção explicativa, exemplos e questões. (destaque para uma charge e o trecho de uma música de Gabriel Pensador)
- Ao trazer a discussão sobre o uso da norma culta, a professora ressalta a importância da adequação da linguagem às situações de fala/comunicação.
- Estabelecimento das diferenças entre linguagem geográfica, social e situacional.
- A professora reforça que não há uma linguagem errada, mas adequada ou inadequada à situação de fala.
- Destaque para a redação do ENEM: ressalta a importância de os alunos estarem atentos para a adequação da linguagem ao texto dissertativo-argumentativo.

AULA 2 – 11/03/16

- Nesta aula, a professora traz para os alunos uma proposta de redação com o tema: A proposta apresenta quatro textos motivadores;
- É feita a leitura de cada texto, e em seguida um rápido comentário sobre cada um. A turma foi dividida em grupos de quatro alunos para que discutissem o tema e anotassem frases e ideias sobre o que foi discutido.
- Durante a aula a professora ressalta que o aluno não pode transcrever partes do texto motivador para a redação;
- Ressalta que os alunos não devem usar frases apelativas, já que estas são próprias de propagandas.

AULA 3 – 01/04/16

- Devolução das redações corrigidas.
- A professora conversou com os alunos sobre as principais inadequações mais recorrentes nos textos dos alunos;
- Ressalta a presença de cópias de trechos ou textos retirados da internet, o que foi facilitado pelo fato de os textos terem sido produzidos em casa;
- Pede a atenção dos alunos para a repetição de palavras e expressões no texto;
- Uso de expressões do diálogo oral;
- Presença de ideias sem conclusão/continuidade;
- Erro comum: não contextualizar o tema na introdução. “não podemos começar a redação como se já estivéssemos argumentando”, afirma a professora;
- Para ilustrar a conversa, a professora faz a leitura de algumas redações (consideradas boa, ruim, média, cópia da internet), chamando a atenção dos alunos para os erros encontrados.

AULA 4 – 29/04/16

Tema: O texto dissertativo

Aula expositiva, sendo a discussão guiada por texto impresso entregue aos alunos.

- Inicialmente o texto traz a apresentação do conceito de texto dissertativo, que tem o objetivo de informar sobre algo, diferenciando-se do texto argumentativo por não ter o caráter de persuasão do leitor;
- Não usar a primeira pessoa, pois o texto deve ser impessoal e objetivo. O uso da terceira pessoa faz com que haja uma maior aceitação das ideias expostas no texto, por passar a ideia de que não se trata de uma opinião pessoal, mas há um grupo de pessoas que concordam com o que está sendo dito;
- O texto dissertativo argumentativo, além de informar, apresenta um ponto de vista;
- Importância de mostrar a causa e a consequência na construção do texto;
- Usar frases curtas para organizar melhor a ideia;
- Usar uma linguagem simples (diferente de coloquial), pois o uso de “palavras bonitas” sem domínio pode causar incompreensões na construção da ideia;
- A introdução (tese) deve trazer a ideia central do texto: sobre o que estou falando? Quais os problemas relacionados a isso? Qual a possível solução?
- O desenvolvimento deve trazer a discussão dos problemas apresentados na introdução. (dividir em dois parágrafos);
- Após a explicação, foi feita a leitura do texto trazido como exemplo na folha entregue aos alunos. A professora destacou os principais aspectos do texto e dividiu a sala em grupos para que cada grupo reconstruísse um parágrafo do texto, revendo as possíveis inadequações.

AULA 5 – 20/05/16

Tema: O texto dissertativo argumentativo

Aula expositiva, sendo a discussão guiada por texto impresso entregue aos alunos.

- A professora apresenta para os alunos a diferença entre dissertar e argumentar, e, em seguida demonstra, através de um esquema, a estrutura do texto dissertativo argumentativo. Além disso, apresenta no material alguns questionamentos que podem guiar a escrita da redação.
- O tema da redação do ENEM é sempre um problema que pede uma solução;
- Introdução: de forma clara e objetiva, a ideia principal do tema deve ser apresentada; não entrar em detalhes, apresentar os dois principais problemas.
- Desenvolvimento: detalhar (colocar exemplos e citações); no segundo parágrafo deve trazer uma possível solução;
- Argumentos: Exposição dos problemas
- A professora ressalta a importância do uso de citações de autores renomados e fatos históricos. Também esclarece a necessidade de seguir uma sequência lógica para que as ideias fiquem organizadas.
- No final da aula a professora propõe o tema a ser trabalhado para a produção de uma redação. Faz uma rápida discussão com os alunos e pede para que façam a leitura de textos referentes ao assunto em casa. Uma primeira versão da redação deve ser produzida (apenas introdução e desenvolvimento) para ser trabalhada na semana seguinte, na qual a proposta de intervenção será construída.
- Tema: Democratização da mídia
 - ✓ A mídia é um poder, porque passa informações;
 - ✓ Democratizar é tornar do povo;
 - ✓ Mídia: tudo aquilo que passa informações;
 - ✓ Lei para limitar o uso da internet

AULA 6 – 10/06/16

Durante a aula, os alunos produziram a redação que irá contar para a nota do simulado, a ser realizado na semana seguinte.

Tema da redação: A persistência do racismo e da intolerância racial na sociedade brasileira.

AULA 7 – 26/08/16

- Discussão sobre a redação produzida na Olimpíada de Língua Portuguesa

A professora fez a leitura de algumas redações produzidas pelos alunos, e, ao longo da leitura ia pontuando algumas das inadequações encontradas.

1. Concordância e ortografia - Concordância de verbos com sujeitos pospostos (existir, ocorrer, acontecer);
2. Uso do “há” e “a”;

3. Uso do “onde” como pronome relativo

Alguns trechos foram colocados no quadro, para que os aspectos fossem pontuados:

Ex: Praça da Independência entre muito outros locais. Existe várias praias.

AULA 8 – 02/09/16

- Produção de redação

Tema: Produção energética brasileira: é possível expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade?

OBS. A professora relatou que na quarta-feira os alunos fizeram uma visita ao museu da energia. No dia seguinte, foi trabalhado um questionário com interpretação de texto a partir de 4 textos envolvendo o tema da geração de energia, sustentabilidade e catástrofes causadas pelo uso inadequado da energia.

AULA 9 – 21/10/16

- Proposta de intervenção

O desenvolvimento da aula se deu com a utilização de uma folha entregue aos alunos, com algumas orientações para a escrita da proposta de intervenção no texto dissertativo-argumentativo. Além das orientações, o material apresenta algumas possíveis propostas para três temas selecionados: a crise hídrica no Brasil; viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado; alimentação irregular e obesidade no Brasil.

- É necessário justificar as informações colocadas no texto (argumentar);
- O texto do ENEM é diferenciado porque busca saber se o jovem é capaz de apresentar soluções para o problema;
- A solução deve ser exequível. Não se pode apresentar propostas mirabolantes;
- O argumento deve considerar as necessidades da sociedade;
- Não usar frases do tipo: “diga não à”;
- Não usar frases do senso comum;
- Para a intervenção é necessário: retomar o tema; usar articuladores (portanto, por isso); cuidar para não ferir os direitos humanos.

Anexo 5a

Simulado de redação – terceiro ano - Bernadete Palhano

Proposta de Redação: Racismo no Brasil: como superar esse mal?

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Racismo no Brasil: como superar esse mal?** apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Lideranças do movimento negro fazem ato para ressignificar o 13 de maio por Redação

Manifestação neste sábado 11, em homenagem ao dia da abolição da escravidão, reforçará reivindicações de políticas públicas para a população negra oprimida nas periferias

A UNE-Afro Brasil, organização que promove cursinhos comunitários para jovens negros e pobres nas periferias da cidade de São Paulo, promove neste sábado 11 uma oficina de atualidades. Nela, se pretende discutir temas latentes acerca das questões educacionais e étnico-raciais no Brasil. O evento acontece em homenagem ao 13 de maio, dia da abolição da escravidão. “Buscamos ressignificar esse 13 de maio, não como o dia da abolição da escravidão, mas como um momento de reivindicação e de denúncia pela abolição inacabada. Apesar do fim da escravidão, a cidadania continua a ser renegada ao povo negro”, diz Douglas Belchior, do Conselho Geral – Uneafro.

Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/liderancas-do-movimento-negro-pretendem-ressignificar-o-13-de-maio>

TEXTO II



- O seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa;
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração;
- O texto deve ter no mínimo 15 e no máximo 30 linhas escritas;
- Não deixe de dar um título a sua redação;

Anexo 5b

Simulado de redação - Bernadete Palhano

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema : GLOBALIZAÇÃO: Conexão entre vários mundos. apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

GLOBALIZAÇÃO: Conexão entre vários mundos.

Texto I

O que é globalização? A **globalização** é um dos processos de aprofundamento da integração econômica, social, cultural, política, que teria sido impulsionado pelo barateamento dos meios de transporte e comunicação dos países do mundo no final do século XX e início do século XXI. É um fenômeno gerado pela necessidade da dinâmica do capitalismo de formar uma aldeia global que permita maiores mercados para os países centrais (ditos desenvolvidos) cujos mercados internos já estão saturados. O processo de Globalização diz respeito à forma como os países interagem e aproximam pessoas, ou seja, interliga o mundo, levando em consideração aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos. Com isso, gerando a fase da expansão capitalista, onde é possível realizar transações financeiras, expandir seu negócio até então restrito ao seu mercado de atuação para mercados distantes e emergentes, sem necessariamente um investimento alto de capital financeiro, pois a comunicação no mundo globalizado permite tal expansão, porém, obtêm-se como consequência o aumento acirrado da concorrência.

Texto II



Texto III

O domínio europeu no mundo teve início durante os séculos XV e XVI, por meio da busca da expansão de seu território, isso foi possível através das grandes navegações, no qual se fazia necessário extrair riquezas em outros continentes para suprir as necessidades do mercado em constante expansão, uma vez que crescia o número da população.

Por terem desenvolvido os aspectos político e cultural em âmbito interno, conseguiu implantar sobre os outros povos domínio, pois detinham conhecimento em ciências, estratégia militar e tecnologias.

Como exemplo da implantação do domínio europeu no Brasil vem os desmandos da família real recém chegada, que modificou não só a organização interna da colônia, mas também dos modos.

Posterior a influencia da família real vem a influencia da cultura francesa e inglesa, isso já no reinado de D. Pedro II, onde o Brasil agora um país passa a importa não só produtos, mas cultura e modos. Por ultimo o Brasil vive em momento de viver influencia cultura dos Estados Unidos. Vale ressaltar que os país que difundem a cultura são aqueles que em seu momento histórico dominava os mercados e detinham o poder bélico.

Texto IV



Elabore um texto dissertativo argumentativo com base em sua vivencia sobre globalização.

- O seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa;
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração;
- O texto deve ter no mínimo 15 e no máximo 30 linhas escritas;
- Não deixe de dar um título a sua redação;

Anexo 6a

EEEFM OLÍMPIA OLÍVIA CARNEIRO DA CUNHA
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROF^a: MIRIAN MEDEIROS
SÉRIE: 3^ª
ALUNO(A):

TURMA: _____

DATA: ____/____/2015

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **"A persistência do racismo e da intolerância racial na sociedade brasileira"**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO 01

Jovens negros têm 2,5 vezes mais risco de serem assassinados do que brancos

Jovens negros são mais vulneráveis à violência e correm, em média, até 2,5 vezes mais risco de serem assassinados do que os brancos. Essa proporção é ainda maior em alguns Estados, como a Paraíba, onde o risco de um jovem negro ser assassinado é até 13,4 vezes maior.

Os dados são de pesquisa divulgada nesta quinta-feira (7) pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em parceria com a Unesco e com a Secretaria Nacional da Juventude, do governo federal. Para calcular os dados, a pesquisa adotou um novo indicador, chamado de IVJ (Índice de vulnerabilidade juvenil - violência e desigualdade racial).

O índice, que permite revelar a situação por Estado, incorpora cinco categorias: taxa de mortalidade por homicídios, por acidentes de trânsito, frequência à escola e situação de emprego, pobreza e desigualdade. Os dados se referem a jovens entre 12 e 29 anos. Ao todo, quatro Estados têm categoria de vulnerabilidade considerada muito alta: Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Ceará.

A situação fica mais grave quando observado o risco de homicídios na comparação entre os dois grupos de jovens, outra variável presente no indicador. Em Alagoas, o risco de morte de um jovem negro é 8,75 maior que o de um jovem branco. Em Pernambuco, o risco é de 11,57 vezes e, na Paraíba, de 13,4.

Todos os Estados, no entanto, apresentam risco maior para jovens negros. A única exceção é o Paraná - uma das hipóteses é que parte dos registros na região esteja com dados incompletos. Os dados são de 2012, os mais recentes disponíveis. Naquele ano, 29.916 jovens foram assassinados - desses, 22.884 eram negros. Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, os jovens são maioria entre as vítimas de violência no Brasil.

"Isso mostra o quanto a violência é seletiva no Brasil", diz Samira Bueno, diretora-executiva do órgão. Para ela, vários fatores colaboram para o problema, como a evasão escolar, diferença de renda, falta de acesso a políticas públicas, entre outros.

UOL NOTÍCIAS COTIDIANO. Disponível em <http://noticias.uol.com.br/ Acesso em 10/05/2015>

TEXTO 02

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...) XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; (...)

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988
Acesso em: 10/05/2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

TEXTO 03



Comentários racistas na página da rede social da atriz e modelo Taís Araújo, 2015

TEXTO 04

Ferro

Primeiro o ferro marca
a violência nas costas
Depois o ferro alisa
a vergonha nos cabelos
Na verdade o que se precisa
é jogar o ferro fora
e quebrar todos os elos
dessa corrente
de desesperos.

Luiz Silva (Curi)

INSTRUÇÕES:

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

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

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

Anexo 6b

EEEFM OLIVINA OLÍVIA CARNEIRO DA CUNHA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROF^º: MIRIAN MEDEIROS

SÉRIE: 3^ª

TURMA: _____

DATA: ____/____/2016

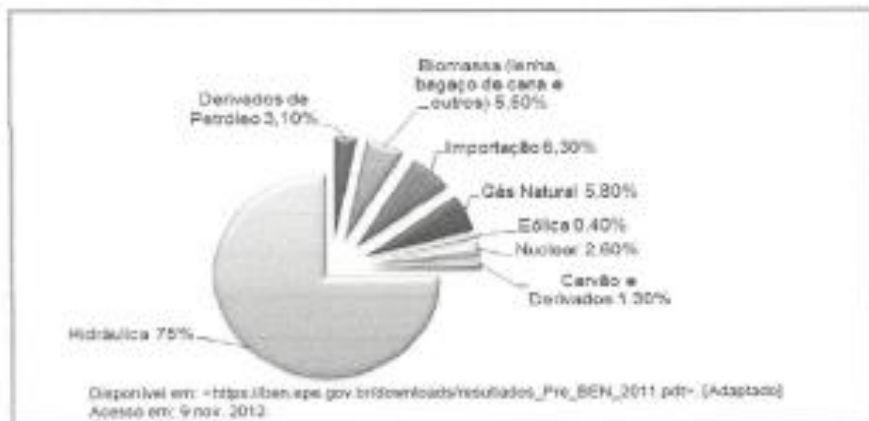
ALUNO(A): _____

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema "Produção energética brasileira: é possível conciliar expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade?", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO 01

Gráfico: Fontes geradoras de Energia Elétrica no Brasil



TEXTO 02

A falta de chuvas não só deixou a conta de luz mais cara em 2015, como também ganhou mais peso no cálculo da inflação. Sozinha, a crise da água já encareceu a energia elétrica nas residências em torno de 8% entre janeiro e fevereiro, estima o professor de economia da USP, Heron do Carmo.

Devido à falta de chuvas e à queda no nível dos reservatórios, as usinas termelétricas passaram a ser acionadas desde o fim de 2012 para evitar a falta de fornecimento de energia no país. "O alto custo dessas usinas é repassado ao consumidor pelas tarifas", explica Salles, do Acende Brasil.

As termelétricas usam o calor gerado pela queima de combustíveis para gerar energia, o que encarece os custos e também demanda alto consumo de água. Nas EUA, por exemplo, essas usinas são responsáveis por cerca de metade do consumo de água no país.

De acordo com um relatório da ONU de 2014 sobre a relação entre água e energia, cerca de 90% da geração de eletricidade no planeta depende de água. A disponibilidade deste recurso deve ser crucial até 2035, período em que a demanda por energia deve aumentar em 70%, segundo o documento.

Estagens podem ameaçar a capacidade de gerar energia hidrelétrica em muitos países, podendo restringir a expansão do setor de energia em muitas economias emergentes", como é o caso do Brasil, diz o relatório. Disponível em <http://g1.globo.com/economia/crise-de-agua/hotica/2015/03/crise-de-agua-pesa-na-conta-de-luz-e-elevo-undo-mais-inflacao.html> (Acesso em 18/03/2015)

TEXTO III



Disponível em <http://www.avozdocidade.com.br/> (Acesso em 18/03/2015)

Anexo 7a

EEEFM OLIVINA OLÍVIA C. CUNHA
Ensino Médio – 3ª SÉRIE
PORTUGUÊS - Profª. Mirian Medeiros

O TEXTO DISSERTATIVO

Dissertar é o mesmo que desenvolver ou explicar um assunto, discorrer sobre ele. Em princípio, o texto dissertativo não está preocupado com a **persuasão** e sim, com a **transmissão de conhecimento**, sendo, portanto, um texto informativo. O texto dissertativo estrutura-se em um gênero que apresenta ideias, teses, argumentos, conclusões, sugestões para problemas.

Aquele que desenvolve uma dissertação é comumente denominado de **Enunciador** de ideias. Como enunciadores somos nós que desenvolvemos o texto dissertativo sem usar **primeira pessoa**, expressando o nosso ponto de vista para desenvolvê-lo com concisão e clareza. Essas ideias fundamentam nossa posição. É por isso que toda dissertação deve ser desenvolvida em **terceira pessoa**. Estabelecer nos parágrafos do desenvolvimento as relações de causa e consequência, contribui para um texto correto e conciso. Frases curtas, linguagem direta apresenta um texto com estrutura organizada e logicidade de ideias.

A estrutura de um texto dissertativo está baseada em três momentos:

1. **Introdução:** Também chamada de "**Tese**", nesse momento, o mais importante é expor a ideia central sobre o tema de maneira clara. Importante lembrar que a Introdução é a parte mais importante do texto e por isso deve conter a informações que logo serão desenvolvidas.

2. **Desenvolvimento:** Também chamada de "**Anti-Tese**" ou "**Antítese**", nessa parte do texto é que se desenvolve a argumentação por meio de opiniões, dados, levantamentos, estatísticas, fatos e exemplos sobre o tema, a fim de que sua tese (ideia central) seja defendida com propriedade.

3. **Conclusão:** O próprio nome já supõe que é necessário concluir o texto, apresentando soluções ou nosso ponto de vista final a respeito do assunto abordado.

Existem dois tipos de dissertação:

a **Dissertação Argumentativa** e a **Dissertação Expositiva**.

EXEMPLO: "ÁGUA, CULTURA E CIVILIZAÇÃO"

No mundo moderno, incrivelmente globalizado, ocorre uma tendência a valorização do lucro em detrimento a fatores de grande importância para a sobrevivência humana. Pois, a falta de água potável no futuro trará consequências hediondas. Mas, há uma cultura que pode ser formada através da educação ambiental nas escolas para as nossas crianças e, além do mais, descaso de nossos governantes aponta para uma civilização em crise e em processo de autodestruição.

Embora, o homem não tenha dado o valor devido à importância da água para sua subsistência. Estudiosos prevêem que daqui a 50 faltará água potável. Que ironia para o ser humano que vive em um planeta composto por 2/3 de água. Lembrando que 2% da água da terra é doce e o mais criminoso é que 5% dos 2% está poluída. Além da destruição de seu "habitat" natural, o aumento demográfico é absurdo, poluindo o que ainda resta, sem nenhuma ação governamental para conter esta realidade terrível e inevitável.

Ainda com a falta de políticas públicas, contribuindo para esse descaso. Sem um processo de Educação Ambiental nada pode ser feito contra essa escassez. Preparar a cultura dos herdeiros da terra para essa mudança de postura, já entranhada dentro de nossos governantes que por não terem interesses políticos nada fazem, é essencial.

Mesmo, diante dessas grandes civilizações que dominam o planeta, algumas que surgiram, ou tem como modelo, se organizarem perto dos grandes rios como vemos o Tigre, Eufrates, Amarelo, Nilo, Mississippi, Rio Grande, Amazonas e outros. Não foi mera coincidência, antes sim suas necessidades de vitalidade e de preservação de suas espécies. A água é vital para todos os seres vivos, é usada em rituais desde a antiguidade. Logo pode existir a humanidade sem seu líquido precioso que é a água.

Assim, esse bem tão precioso, que para alguns pensadores da Grécia Antiga foi o princípio de tudo, só terá relevância, com preocupação no âmbito mundial, quando a catástrofe estiver pronta. Todos os dias os avisos são dados, com a natureza se rebelando, pó enquanto são os outros seres que estão entrando em extinção. Quando chegar a vez do bicho homem, só assim, ele irá se preocupar, mas já será tarde demais.

Anexo 7b

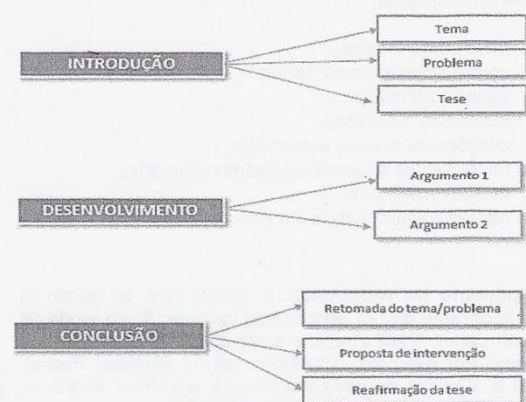
EEEM OLIVINA OLÍVIA C. DA CUNHA LÍNGUA PORTUGUESA: MIRIAN MEDEIROS O TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO

Dissertar é o mesmo que desenvolver ou explicar um assunto, discorrer sobre ele. Assim, o texto dissertativo pertence ao grupo dos textos expositivos, juntamente com o texto de apresentação científica, o relatório, o texto didático, o artigo enciclopédico. Em princípio, o texto dissertativo não está preocupado com a **persuasão** e sim, com a **transmissão de conhecimento**, sendo, portanto, um texto informativo.

Os **textos argumentativos**, ao contrário, têm por finalidade principal **persuadir** o leitor sobre o ponto de vista do autor a respeito do assunto. Quando o texto, além de explicar, também persuade o interlocutor e modifica seu comportamento, temos um texto **dissertativo-argumentativo**.

O texto dissertativo argumentativo tem uma estrutura convencional, formada por três partes essenciais.

TEXTO DISSERTATIVO



Sobre a estrutura básica do texto* (LEITÃO, 2011, p. 20).

Em geral, a **Redação Enem** propõe como tema um problema, que exige solução. Por isso essa estratégia é bastante eficiente. Então, foque primeiro no problema, depois em suas causas e, finalmente, nas possíveis soluções. Responda as seguintes questões:

1. Qual o problema?
2. Por que se trata de um problema?
3. Quais as causas para tal problema?
4. Há alguma solução?
5. Como e por que colocar tal solução em prática?
6. Como essa proposta pode, de fato, resolver o problema?

Todas essas perguntas fazem parte do que chamamos de brainstorming. Uma vez respondidas essas questões, começa a elaboração do texto.

COMO CONSTRUIR A INTRODUÇÃO

1º) **Apresentar o tema.** Momento em que contextualizamos o leitor a respeito do assunto que será abordado no texto.

2º) **Formulação de uma TESE** - ideia central sobre o tema. A tese compreende sua **opinião** acerca do tema.

Tese e argumentação

A tese é a **ideia central**, lançada na introdução. É o ponto de vista definido acerca do tema proposto. Ela deverá ser sustentada ao longo do texto, através de uma argumentação forte e convincente.

Tópico frasal

O **tópico frasal** corresponde à ideia-núcleo do parágrafo. Ele resume a ideia que será desenvolvida posteriormente. Observe:

Tema: A influência do tempo na vida do homem

Parágrafo de introdução:

Analisar a relação do tempo com o homem moderno é imprescindível. Nesse sentido, assuntos como o período destinado ao trabalho e a convivência familiar devem ser aprofundados. É fundamental saber organizar as atividades para que as prioridades sejam efetivamente atendidas.

COMO CONSTRUIR O DESENVOLVIMENTO

No desenvolvimento ocorre a apresentação e a exploração dos diversos argumentos que suportam a tese. Podem ser apresentados através do reconhecimento das causas e consequências do problema, da identificação de seus aspectos positivos e negativos ou da contra-argumentação de uma tese contrária. O que importa é que se utilize uma linguagem coerente, objetiva e precisa.

A apresentação dos argumentos deve seguir uma sequência lógica. Pode haver um argumento principal e argumentos auxiliares ou vários argumentos fortes. O mais importante é que estes sejam objetivos e detalhados e que haja conexão entre eles.

Os diversos argumentos deverão ser sustentados com exemplos e provas que os validem, tornando-os indiscutíveis, como:

- fatos comprovados;
- conhecimentos consensuais;
- dados estatísticos;
- pesquisas e estudos;
- citações de autores renomados;
- depoimentos de personalidades renomadas;
- alusões históricas;
- fatores sociais, culturais e econômicos.

Argumento de Autoridade: É aquele que se apoia no conhecimento de um especialista da área. É um modo de trazer para o texto o peso e a credibilidade da autoridade citada. Por exemplo: *"Conforme afirma Bertrand Russel, não é a posse de bens materiais o que mais seduz os homens, mas o prestígio decorrente dela".*

Argumento de consenso: Alguns enunciados não exigem a demonstração de um especialista para que se prove o conteúdo argumentado. Nesse caso, não precisamos citar uma fonte de confiança. Por exemplo: *"O investimento na Educação é indispensável para o desenvolvimento econômico do país".* Repare que essa afirmação não precisa de embasamento teórico, pois é um consenso global.

Estas estratégias argumentativas validam os argumentos, dotando-os de autoridade, consenso, lógica, competência e veracidade. Assim, os leitores não só refletem sobre estes, como ficam obrigados a concordar com os argumentos, sem hipótese de os rebater.

EXERCÍCIO

Construa uma redação observando a tese e os argumentos com base nos estudos desta folha. Coloque também sua conclusão.

TEMAS:

1. Democratização da mídia
2. Preconceito e Intolerância racial;
3. A Presença da Agressividade no Comportamento Humano;
4. O consumismo e a busca da sustentabilidade
5. Maus tratos a animais e rigorosidade na pena para infratores;

TEXTO 1 SC APRESENTA POTENCIAL PARA O MERCADO DE CRÉDITOS DE CARBONO

Projetos para gerar energia limpa e para reduzir a emissão de dióxido de carbono (CO₂) no ar passaram a receber mais destaque no Brasil a partir da entrada em vigor do Protocolo de Kyoto em 2005. O tratado estabeleceu um instrumento denominado MDL - Mecanismo de Desenvolvimento Limpo, pelo qual os países desenvolvidos podem apurar os certificados de créditos de carbono, conhecidos como RCEs - Reduções Certificadas de Emissões, de nações em desenvolvimento. O Brasil pode ser o país mais beneficiado por este instrumento, pois investe em projetos com grande potencial para geração de créditos de carbono. Os empreendimentos que possuem maior elegibilidade são os de eficiência energética na área de transportes; de substituição de energia elétrica ou térmica a partir de biomassa e resíduos (madeira, capim elefante, bagaço de cana, casca de arroz etc.); de geração do combustível fóssil por biocombustível (álcool, biodiesel etc.) e de florestamento e reflorestamento certificado. O potencial de SC, em relação ao Brasil, é reduzido na apresentação de projetos para a geração de créditos de carbono. No entanto, há espaço para a viabilização de novos programas. Um bom exemplo é a suinocultura. O setor é um grande emissor de metano - gás com poder de aquecimento ambiental 21 vezes maior que o CO₂. O rebanho catarinense, de 5,5 milhões de cabeças, produz cerca de 18 milhões de m³ de dejetos por ano, apenas 50% desse resíduo é aproveitado de forma adequada. O restante acaba sendo lançado diretamente em rios e lagos ou utilizado em excesso no solo, poluindo. Se o gás metano proveniente da suinocultura for devidamente processado, pode ser transformado em energia elétrica e gerar muitas outras vantagens ambientais, decorrentes do tratamento adequado dos dejetos. Do lixo também podem surgir muitas soluções. A criação de aterros sanitários que utilizam o biogás para a geração de energia é uma alternativa inteligente para um problema enfrentado por grande parte dos municípios brasileiros. Foi nesta área, inclusive, que surgiu o primeiro projeto para a captação de créditos de carbono no mundo: o NOVA GERAR, no RJ.

TEXTO 2-PAÍSES QUEREM ENERGIAS LIMPAS, MAS COM CRESCIMENTO ECONÔMICO

EUA, Austrália, China, Índia, Japão e Coreia do Sul, reuniram-se em Sydney para discutir alternativas ao Protocolo de Kyoto, criaram um fundo para o desenvolvimento de energias limpas. EUA e Austrália organizadores da reunião, se comprometeram a investir US\$ 170 milhões em programas energéticos que respeitem o meio ambiente e sejam dirigidos a reduzir a poluição global. Os seis países representam 45% da população mundial e são grandes responsáveis pelo agravamento do efeito estufa: Austrália é o segundo produtor de carvão do mundo e produz mais gás carbônico por habitante que qualquer outro país. Já os EUA, é o maior poluidor do planeta, respondendo por mais de 25% das emissões de dióxido de carbono (CO₂). Ambos se recusaram a ratificar o Protocolo de Kyoto - acordo pelo qual os países são obrigados a reduzir em 5% a emissão de gases até 2012. Quem não consegue atingir a meta, tem a opção de comprar créditos de carbono - gerados a partir de projetos de MDL - Mecanismos de Desenvolvimento Limpo em países em desenvolvimento.

No comunicado final da reunião, EUA e Austrália afirmam que não reduzirão o uso dos combustíveis fósseis e preveem um aumento da utilização da energia nuclear. A ideia é trabalhar para a erradicação do efeito estufa, mas sem que isso seja um obstáculo ao crescimento econômico, justificaram.

TEXTO 3- FLORESTAS 'PRODUZEM GÁS QUE CAUSA EFEITO ESTUFA', DIZ ESTUDO

Cientistas da Alemanha descobriram que algumas florestas podem estar contribuindo para o aquecimento global, em vez de diminuir o ritmo de mudança do clima. Experiências relatadas na revista científica "Nature", revelaram um processo desconhecido dos cientistas, no qual plantas em crescimento liberam metano,

um dos gases responsáveis pelo efeito estufa. A descoberta é inesperada. "Os livros afirmam que o metano é produzido apenas em condições em que os níveis de oxigênio são baixos. O metano é conhecido por ser um dos grandes contribuintes para o efeito estufa, perdendo apenas para o dióxido de carbono em grau de importância dentro do processo de prender o calor do Sol. Se as descobertas forem confirmadas, o fato poderá forçar uma reavaliação da maneira como a questão da preservação das florestas é tratada no Protocolo de Kyoto, o acordo que prevê medidas para frear as mudanças climáticas. Até agora, acreditava-se que o metano era produzido principalmente por bactérias em ambientes como pântanos, plantações de arroz e dentro do estômago de bovinos.

Mas na pesquisa, cientistas dizem ter concluído que o metano também é produzido em quantidades significativas por uma série de vegetais comuns crescendo em condições normais.

TEXTO 4-CATÁSTROFES NATURAIS E AQUECIMENTO GLOBAL: A NATUREZA REAGE?

Desastres naturais; anúncio do recorde no desmatamento da Amazônia; transposição do rio São Francisco; polêmica na construção de hidrelétricas. Estes foram alguns dos assuntos mais debatidos em 2005.

PROTOCOLO DE KYOTO foi assinado por 141 países. O documento estabeleceu as principais metas de redução da emissão de gases poluentes no planeta e estão ligados ao aquecimento global. Apenas 30 nações, consideradas industrializadas, sujeitaram-se às metas. Os EUA ratificaram o protocolo, porém, em 2001, retiraram-se das negociações, alegando estarem preocupados em manter a economia estável. Os países em desenvolvimento, como o Brasil e a China (apesar de ser o segundo maior país emissor de gases poluentes do mundo), ficaram livres de metas específicas. O Brasil foi apontado pela ONU, como grande beneficiário de Kyoto, já que, através do MDL - Mecanismo de Desenvolvimento Limpo -, poderia obter créditos de carbono para negociar com os demais signatários ao protocolo. Assim como o Brasil, outros países tomaram atitudes para uma menor emissão de CO₂ na atmosfera, como a China. Apesar da recusa dos EUA em participar do protocolo, 28 dos 50 estados americanos e dezenas de empresas multinacionais sediadas no país adotaram voluntariamente medidas de redução de gases poluentes com o objetivo de combater o aquecimento global. A Noruega inaugurou a primeira bolsa mundial para compra e venda de cotas de emissão de dióxido de carbono. EUA e Austrália elaboraram uma alternativa ao Protocolo de Kyoto. China, Índia e Coreia do Sul também participaram da negociação. A ideia foi reunir os países responsáveis por 40% das emissões mundiais. A União Europeia, que pretende colocar países do Terceiro Mundo, como o Brasil, a China e a Índia para cumprir as metas, além de convencer os EUA a participar do protocolo.

CATÁSTROFES NATURAIS- 2005 foi um ano recorde para os desastres naturais e meteorológicos, que mataram 350 mil pessoas e provocaram prejuízos econômicos calculados em US\$ 200 bilhões. Além da tsunami que atingiu o sudeste asiático e do terremoto de 8 de outubro no Paquistão (com 70 mil mortes), 2005 foi o ano em que houve mais tempestades tropicais, contabilizando um total de 26, foram 14 furacões e sete deles alcançaram uma categoria de 3 ou mais na escala de Saffir-Simpson. O ano de 2005 também foi o segundo mais quente dos últimos anos, segundo dados da OMM(Organização Meteorológica Mundial). As catástrofes naturais de 2005 estão ligadas às mudanças climáticas.

AQUECIMENTO GLOBAL-O buraco na camada de ozônio sobre a Antártida aumentou em relação à 2004, invertendo uma tendência de queda, o tamanho chegou a 24,3 milhões de km², quase três vezes a área do Brasil. Os números foram divulgados pela Nasa, a agência espacial norte-americana. levará várias décadas para que os gases que têm provocado o fenômeno - clorofluorcarbonetos (CFC) e halon - caiam a níveis aceitáveis ou desapareçam.

1. De acordo com o texto é verdade afirmar:

- I- A maioria dos eletrodomésticos consomem muita energia, mas em nada prejudicam o meio ambiente.
 - II- Apenas geladeira, o freezer e o ar condicionado respondem por até 75% do consumo de energia em uma casa.
 - III- A maioria dos sistemas de refrigeração dos aparelhos domésticos funcionam com um gás que contribui para o aumento do efeito estufa.
 - IV- Máquina de lavar roupa consome grande quantidade de água, 30% mais do que a necessidade diária de consumo por pessoa.
- Estão corretas apenas as afirmativas:
- (a) Apenas I, II, III
 - (b) Apenas II, III, IV.
 - (c) Apenas I, III.
 - (d) I, II, III e IV.

2. O consumo de energia é a ideia central do texto, porém os objetivos do texto são expressos nas seguintes alternativas.
- (I) Apresentar a etiqueta nacional de conservação de energia e o selo Procel concedido aos produtos mais eficientes no consumo de energia
 - (II) Informar que um modelo da categoria A, na etiqueta nacional de conservação de energia, pode economizar até 54% de energia em relação a um da categoria E
 - (III) Propor recursos para minimizar impactos nocivos sobre o meio ambiente
 - (IV) Orientar para que os aparelhos sejam desligados da tomada para não gastar energia

São corretas as alternativas

- (a) I, II
- (b) I, II, III
- (c) II, III
- (d) I, II, III, IV

3. A expressão "selo verde" que dá título ao texto tem sentido de:

- (a) Alerta, pois apresenta produtos considerados ineficientes no consumo de energia.
- (b) Ajuda, pois auxilia o consumidor a escolher aparelhos que gastam menos energia.
- (c) Consumismo, pois, quatro em cada dez brasileiros estão dispostos a pagar mais por um produto com selo verde
- (d) Sustentabilidade, pois apresentam (produtos que tem controle e produzem menos impactos nocivos sobre o meio ambiente).

4. -Quando projetos para gerar energia limpa e para reduzir a emissão de dióxido de carbono (CO2) no ar passaram a receber mais destaque no Brasil?

5. Que solução ambiental pode ter o lixo?

6. O que foi o projeto NOVA GERAR e em que área atuou?

7. Quais são os seis países que representam 45% da população mundial e são os grandes responsáveis pelo agravamento do efeito estufa?

8. Qual é o país que mais polui com CO2?

9. O que o Protocolo de Kyoto estabelecia?

10. Qual foi a justificativa dos EUA e Austrália para não assinar o protocolo de Kyoto?

FOLHA DE REDAÇÃO

RESERVADO AO PROFESSOR

Grupo: _____		Fase: _____		Insuficiente: _____		Nota: _____		Fase em terra: _____	
		Nível por Competência							
	Nº 0	Nº 40	Nº 80	Nº 120	Nº 160	Nº 200	Registros	Nota	
Competência I									
Competência II									
Competência III									
Competência IV									
Competência V									

CANDIDATO (A): _____ **ANO:** 2015 **TURMA:** 5

1. A conexão entre sociedades distintas não é uma
2. interação atual, desde a época da idade moderna com
3. a separação mundial em meados do séc. XIX, que torna ati-
4. tizada as relações como heterogeneidade nas relações humanas.
5. O ponto de resolução técnica: identifica especificamente por
6. propriedades muito comuns na área de ciência. A interação todas
7. essas partes não obtemos uma distribuição a todos, quando consideramos
8. com a adoção da globalização como meios de trans-
9. ação de conhecimento, isto é, a mudança entre as barreiras
10. entre as barreiras homogêneas com suas fronteiras e barreiras
11. na política, na economia, na cultura, na política, na ciência:
12. as barreiras cada globalização.
13. Dessa forma, as sociedades e as grandes organizações
14. possuem interação com este sistema integrado, no qual a
15. interação entre indivíduos, suas empresas, suas ações, suas
16. de e produção com uma mudança organizacional. Isso inclui
17. alimentando o sistema econômico, assim como a interação
18. mais recentemente ocorre como a "American School of Management".
19. quando surgem barreiras e meios não sendo produzidos e não sendo
20. de interação.
21. Entretanto, muitas vezes podemos observar barreiras
22. principalmente na economia. Alguns, por exemplo, por exemplo, por
23. barreiras técnicas e barreiras técnicas tais como a rede e a internet.
24. a rede 3G/4G. Entre estas, mas também a rede de capitalização
25. e a rede de produção, pois esta inclui a rede de produção, a rede de
26. produção, a rede de produção e a rede de produção que são barreiras
27. e a rede de produção e a rede de produção que são barreiras
28. e a rede de produção e a rede de produção que são barreiras
29. e a rede de produção e a rede de produção que são barreiras
30. e a rede de produção e a rede de produção que são barreiras

RESERVADO AO PROFESSOR.

Estratégia de Ensino		Parte Teórica-Horários		Instrumentos		Nota		2. Página em branco	
Nível por Competência									
	Nº 0	Nº 40	Nº 80	Nº 120	Nº 160	Nº 200	Regulativo		Nº 240
Competência I	☐	☐	☐	☐	☐	☐			☐
Competência II	☐	☐	☐	☐	☐	☐			☐
Competência III	☐	☐	☐	☐	☐	☐			☐
Competência IV	☐	☐	☐	☐	☐	☐			☐
Competência V	☐	☐	☐	☐	☐	☐			☐



CANDIDATO (A): _____ ANO: 7^o TURMA: 5

1. Se começa entre sociedades distintas não é uma
2. evolução atual desde a época da idade moderna com
3. a expansão marítima, em meados do séc. XV, que introduz
4. liberdade no comércio, uma democracia mais ou menos humana.
5. Com o poder da revolução técnica, científica, tecnológica para
6. propriedades muito maiores na área da ciência, do entanto todos
7. esses países têm desenvolvido uma atitude a todos quanto aos direitos humanos.
8. Com o aumento da globalização, uma série de leis
9. para a harmonização, isto é, a mudança para a harmonização
10. de uma série de normas harmonizadas com regras políticas, culturais,
11. na política, na economia, na saúde, na educação, na cultura, na
12. na política, na economia, na saúde, na educação, na cultura, na
13. Dada forma, as sociedades e as grandes organizações na
14. economia, política, na saúde, na educação, na cultura, na
15. na economia, política, na saúde, na educação, na cultura, na
16. da a globalização com uma harmonização, isto é, a mudança para a harmonização
17. alimentando a economia, política, na saúde, na educação, na cultura, na
18. mas com o aumento da globalização, uma série de leis
19. quando Juggernaut da economia e da cultura não é mais produzida e não produz
20. de liberdade.
21. Entretanto, muitas países, sobretudo nos países, sobretudo
22. principalmente no continente africano, no continente africano, no continente africano
23. liberdade, isto é, a mudança para a harmonização, isto é, a mudança para a harmonização
24. a série 30%. Estes países, mas mostram a queda do capitalismo
25. a liberdade, isto é, a mudança para a harmonização, isto é, a mudança para a harmonização
26. liberdade, isto é, a mudança para a harmonização, isto é, a mudança para a harmonização
27. liberdade, isto é, a mudança para a harmonização, isto é, a mudança para a harmonização
28. liberdade, isto é, a mudança para a harmonização, isto é, a mudança para a harmonização
29. liberdade, isto é, a mudança para a harmonização, isto é, a mudança para a harmonização
30. liberdade, isto é, a mudança para a harmonização, isto é, a mudança para a harmonização

Anexo 8b: Redação B – Simulado 1

FOLHA DE REDAÇÃO

RESERVADO AO PROFESSOR											
Situação do Aluno		Fase da Prova		Número		Incidente		Nota		Fase do Tema	
Notas por Competência										Nota	
Competência	Nota 0	Nota 40	Nota 80	Nota 120	Nota 160	Nota 200	Registro				
Competência I											
Competência II											
Competência III											
Competência IV											
Competência V											



CANDIDATO(A): _____ ANO: 3ª TURMA: E

- 1 Atualmente vivemos em um mundo globalizado em que a
- 2 busca pela economia segue várias nações. Se por um lado,
- 3 estas nações tem diversidades, e por outro lado, muitas
- 4 são unificadas por estas, prejudica, por Estados não têm des-
- 5 de a sua mais fonte de economia, como de comunicação
6. Nessa vertente a globalização é um meio de unir várias
- 7 várias nações, de diversos continentes com o intuito de
- 8 unificar a economia, as principais empresas industriais,
- 9 privadas, são as principais responsáveis, e por que a uni-
- 10 onização do Estado não ocorre. Como esta, McDonald's,
- 11 Samsung, são empresas que ajudam na economia de di-
- 12 versos países, principalmente a grande potência mundial,
- 13 os Estados Unidos, que lidera o ranking de várias
- 14 pesquisas, como por exemplo, a de melhor PIB Bruto
- 15 Interno Bruto). Os meios de comunicação, ajuda a re-
- 16 unificar com outras pessoas de outros lados do mundo,
- 17 em países segundo, além de ter vários meios de infor-
- 18 mação, através de internet, facebook, sites e não ficar
- 19 preso só a televisão e a rádio
- 20 Em contraste, o continente mais pobre do planeta, a Ásia.
- 21 se, em alguns países ocorre a mesma coisa não existe, em
- 22 que a taxa de mortalidade infantil por causa da fome
- 23 é muito alta. Não só a nação africana, mas existe na
- 24 Brasil que tem parte da população não tem acesso a
- 25 internet, a televisão, a maioria concentrada no interior.
- 26 Entretanto, as grandes empresas e potências de hoje
- 27 das os países mais pobres e não se limita a um país
- 28 em que a sua economia se está diversificando. A mídia
- 29 deve ajudar, fazendo propaganda conscientizando os
- 30 grandes empresários.

Anexo 8c: Redação C – Simulado 1

FOLHA DE REDAÇÃO

RESERVADO AO PROFESSOR

Situação	Nome	Para	Classe	Materiais	Insulatório	Nota	Fluxo de texto
Nível por competência							
Competência I	Nota 0	Nota 40	Nota 60	Nota 80	Nota 100	Nota 120	Regulador
Competência II							
Competência III							
Competência IV							
Competência V							



CANDIDATO (A):

ANO: 3^o TURMA: E

- 1 Desde o início da Revolução Industrial, a terra
- 2 começa a expandir drasticamente, e nos dias atuais é que
- 3 se predomina, é o grande fluxo de informação mundial da
- 4 Globalização, logo, o mundo deixa de ser o poder da Terceira
- 5 mundial e passa a atuar como contemporânea.
- 6 O futuro, a forma de conexão com os outros países
- 7 é através da internet, que vem se intensificando desde
- 8 o final do século XX. Apesar de que tenha um grande fluxo
- 9 informativo com a Globalização, ainda possui países
- 10 menos desenvolvidos que sofrem com uma situação, pois, consequente-
- 11 mente, a desigualdade social predomina e não se
- 12 tem o avanço tecnológico para melhorar informações
- 13 e produtos rapidamente diante novas demandas e
- 14 subdesenvolvidos que não beneficiados com esse
- 15 avanço por conta das crises de empresas multinacionais
- 16 logo, dá um salto na produção econômica.
- 17 Embora, visto no mundo globalizado é bem mais
- 18 a tecnologia, que mantém o dinheiro migrando a todo
- 19 hora, porém, a classe menos favorecida é a que sofre
- 20 com isso, pois as empresas não quer mais se impor-
- 21 tar com a população, e não com a que a tecnologia vir
- 22 trouxe a razão.
- 23 Entende-se, portanto, que a Globalização é a redução
- 24 para acabar com os problemas, porém, no terminaria com
- 25 os males, se o Sistema atual não dá o dinheiro
- 26 que é próximo disso, e coloca em questão de
- 27 ser um fim nas desigualdades sociais que o país enfrenta.
- 28 Ademais, investe na educação, pesquisa, desenvolvimento e
- 29 mobilidade urbana com o capital que se tem com
- 30 a produção.

Anexo 8d: Redação D – Simulado 1

FOLHA DE REDAÇÃO

RESERVADO AO PROFESSOR

Classificação	Prova	Prova Escrita	Prova Oral	Prova Prática	Prova Teórica	Prova de Redação	Prova de Inglês	Prova de Matemática	Prova de Física	Prova de Química	Prova de Biologia	Prova de História	Prova de Geografia	Prova de Artes	Prova de Educação Física	Prova de Inglês	Prova de Matemática	Prova de Física	Prova de Química	Prova de Biologia	Prova de História	Prova de Geografia	Prova de Artes	Prova de Educação Física
Competência I																								
Competência II																								
Competência III																								
Competência IV																								
Competência V																								



CANDIDATO (A): _____, ANO: 2º TURMA: F

- 1 Com a queda do feudalismo, surgiram os feudos
- 2 e os senhores feudais, que tinham o poder sobre os
- 3 vassallos. A produção agrícola era feita nos feudos
- 4 e a terra era dividida entre os senhores e os
- 5 vassallos. Os senhores feudais tinham o poder
- 6 sobre os vassallos e os vassallos tinham o poder
- 7 sobre a terra. A produção agrícola era feita nos
- 8 feudos e a terra era dividida entre os senhores e
- 9 os vassallos. Os senhores feudais tinham o poder
- 10 sobre os vassallos e os vassallos tinham o poder
- 11 sobre a terra. A produção agrícola era feita nos
- 12 feudos e a terra era dividida entre os senhores e
- 13 os vassallos. Os senhores feudais tinham o poder
- 14 sobre os vassallos e os vassallos tinham o poder
- 15 sobre a terra. A produção agrícola era feita nos
- 16 feudos e a terra era dividida entre os senhores e
- 17 os vassallos. Os senhores feudais tinham o poder
- 18 sobre os vassallos e os vassallos tinham o poder
- 19 sobre a terra. A produção agrícola era feita nos
- 20 feudos e a terra era dividida entre os senhores e
- 21 os vassallos. Os senhores feudais tinham o poder
- 22 sobre os vassallos e os vassallos tinham o poder
- 23 sobre a terra. A produção agrícola era feita nos
- 24 feudos e a terra era dividida entre os senhores e
- 25 os vassallos. Os senhores feudais tinham o poder
- 26 sobre os vassallos e os vassallos tinham o poder
- 27 sobre a terra. A produção agrícola era feita nos
- 28 feudos e a terra era dividida entre os senhores e
- 29 os vassallos. Os senhores feudais tinham o poder
- 30 sobre os vassallos e os vassallos tinham o poder

Anexo 8e: Redação E – Simulado 1

FOLHA DE REDAÇÃO

RESERVADO AO PROFESSOR

Situação: Branco	Para Direitos Humanos	Instituição	Nota	Page no livro				
Nível por Competência								
Competência I	Nº 0	Nº 20	Nº 30	Nº 40	Nº 50	Nº 60	Registro	Nota
Competência II								
Competência III								
Competência IV								
Competência V								

CANDIDATO (A): _____ ANO: 3 TURMA: E

- 1 A atual fase de capitalismo, trás benefícios
- 2 a todos que a vivem, um mundo globalizado tem sua
- 3 cultura unificada torna-se mais rápida, obtendo menos
- 4 custos e espalhando culturas e saberes. Porém, um lugar
- 5 que sofre esse processo, não significa que é desigual, mas
- 6 que sem tanta consciência, há uma má distribuição de renda
- 7 que ocasionam a desigualdade social e de renda.
- 8 Países desenvolvidos não são que mais apresentam
- 9 esse problema, mesmo tendo para trabalhar gerando uma
- 10 alta demanda para o país, as pessoas de classes mais
- 11 baixas, que não em sua maioria, trabalham tendo
- 12 poder, mas recebem o suficiente para adquirir novos ter-
- 13 meios que ainda não estão em sua maioria. Mesmo
- 14 assim, a infraestrutura ainda é passada por outros me-
- 15 sos como o rádio e a televisão.
- 16 Portanto, medidas devem ser adotadas e planejadas
- 17 para evitar a distribuição desigual de capital, mas
- 18 que visem a inclusão da população no mundo in-
- 19 formatado, isso que pode ocorrer por meio dos pro-
- 20 jeitos e meios de comunicação de massa. Informati-
- 21 ficando as pessoas, tornando-as mais participativas e
- 22 espalhando conhecimentos e novos valores e ideias
- 23 que possam ajudar a atingir um lugar igual
- 24 para todos.
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30

Anexo 8f: Redação F – Simulado 1

FOLHA DE REDAÇÃO

RESERVADO AO PROFESSOR

Situação de Prova	Para Classificação						Nota	Prova
	Notas	Notas	Notas	Notas	Notas	Notas		
Competência I								
Competência II								
Competência III								
Competência IV								
Competência V								



CANDIDATO (A): _____ ANO: 3^o TURMA: E

- 1 Globalização
- 2
- 3 É de conhecimento de todos que, há
- 4 uma gigantesca massa de produtos eletrônicos
- 5 bastante diversificados, sendo criados e renovados
- 6 nos todos os dias, para que possamos ter uma
- 7 vida de melhor qualidade.
- 8 Mas, poucos sabem o real motivo, pelo
- 9 qual, os executivos, técnicos e engenheiros de
- 10 empresas multinacionais, criam esse dispositi-
- 11 vos. Nas pequenas distâncias dessas pessoas, as
- 12 aparências foram desenvolvidas para, dar à popu-
- 13 lação uma liberdade ainda maior, de expressar-
- 14 se e comunicar-se de maneira muito mais á-
- 15 gil. Porém, o que eles realmente estão fazendo
- 16 é, provocar cada vez mais os cidadãos em
- 17 suas casas, suando constantemente, a instiga-
- 18 to desobediência que o ser humano possui, deitar-
- 19 do - o com medo do mundo, em busca de
- 20 descobrir algo ainda muito no fundo do coração
- 21 ou na escuridão de uma caverna.
- 22 Portanto, concordo que, a globaliza-
- 23 ção ~~é~~ é um algo bom quando em nossa vida,
- 24 mas apenas no início, pois, no momento, es-
- 25 tã apenas suplantando e até mesmo matando,
- 26 por conta do vício em tecnologia.
- 27
- 28
- 29
- 30

Anexo 8g: Redação A – Simulado 2

FOLHA DE REDAÇÃO

RESERVADO AO PROFESSOR									
Disciplina / Assunto	Pontos Ditos / Haveres					Insuficiente	Nota	Ponto do aluno	
	Nota 1	Nota 2	Nota 3	Nota 4	Nota 5				
Competência I									
Competência II									
Competência III									
Competência IV									
Competência V									

CANDIDATO (A):

ANO: 3º TURMA: E

1. O racismo no Brasil não é um problema atual,
2. desde o tempo da política mercantilista no Brasil
3. da Idade Moderna (sé. XVI) que a escravidão exercia uma at-
4. ridade econômica muito lucrativa. O portão de 13 de Maio
5. de 1889 como ditador, foi implantado e foi a única autoridade pela
6. primeira vez, que anulou a lei de escravidão. No entanto,
7. não que essa medida não tenha tido muitos resultados,
8. sendo assim a marginalização social e marginalização política.
9. Com a marginalização, a falta de políticas que
10. visavam a fim de atenuar e reduzir esta condição
11. populacional (como a dependência econômica), essa po-
12. pulação tornou-se a massa de base das discussões políticas
13. e não no campo social. Nesta medida, não contendo nenhum
14. interesse governamental para com sua formação acadêmica e educacional.
15. Nesta forma, ocasionando discussões e consequências sociais
16. econômicas, como por exemplo a discriminação racial m-
17. de negros e brancos em nome da lei, a segregação de po-
18. pulação, a ausência da criminalidade, a presença de im-
19. migração social e cultural. É importante a ra-
20. cional e uma falta social (como a falta de educação) e qual de
21. manter o contato-los.
22. Entretanto, com a conquista da década de 20, várias instituições
23. educacionais foram criadas, cuja a intenção é melhorar a cul-
24. tura e a educação, e não apenas para discutir e tentar acabar
25. com a desigualdade que ainda perdura no Brasil. O dia da consciência
26. negra, o UNB e a UNB são exemplos de ações que lutam por isso.
27. Portanto, visto o problema e a situação que o governo, juntamente com
28. a comunidade da cultura e da educação, homologa e ratifica políticas
29. que visam a inclusão, tais como a criação de instituições educacionais
30. e a inclusão que como resultado tem na formação multicultural do brasileiro.

Anexo 8h: Redação B – Simulado 2

FOLHA DE REDAÇÃO

RESERVADO AO PROFESSOR

Disciplina	Nome	Matrícula	Assinatura	Nota
Português				
Matemática				
Ciências				
História				
Geografia				
Arte				
Educação Física				
Ensino Religioso				

CANDIDATO(A):

ANO: 3ª TURMA: E

1 Na sociedade atual, se percebe a uma política que
2 conceite desde a época da escravidão, quando na-
3 ções eram explorados e comercializados. É isso que se
4 nos dias de hoje, em que são vistos como seres
5 inferiores.

6 No Brasil, a fugaz e não de fugas a pes-
7 soa pela cor da pele, como se sempre, em uma uni-
8 formidade ou ausência de império, e se a impiedade tem
9 que se vê em três cores: branca ou negra, sim-
10 ples e diferentes de cor de cabelo e olhos, e não a pele
11 clara, mesmo a cor da pele, mesmo a cor da pele.
12 Se a discriminação não é a cor da pele, mas a cor da
13 pele, a discriminação não é a cor da pele, mas a cor da
14 e a discriminação não é a cor da pele, mas a cor da
15 com uma pesquisa realizada pelo portal de notí-
16 cias G1, a taxa de negros mortos pela polícia
17 de São Paulo é três vezes a de brancos.

18 Nesse modo, a família deve educar os filhos,
19 mostrando que não há diferença entre cores, e que
20 a discriminação não é a cor da pele, mas a cor da
21 e a discriminação não é a cor da pele, mas a cor da
22 e a discriminação não é a cor da pele, mas a cor da
23 e a discriminação não é a cor da pele, mas a cor da
24 e a discriminação não é a cor da pele, mas a cor da
25 e a discriminação não é a cor da pele, mas a cor da
26 e a discriminação não é a cor da pele, mas a cor da
27 e a discriminação não é a cor da pele, mas a cor da
28 e a discriminação não é a cor da pele, mas a cor da
29 e a discriminação não é a cor da pele, mas a cor da
30 e a discriminação não é a cor da pele, mas a cor da

Anexo 8i: Redação C – Simulado 2

FOLHA DE REDAÇÃO

RESERVADO AO PROFESSOR

Disciplina	Assunto	Para o Aluno	Para o Professor	Insuficiente	Não	Faltou ao teste
Competência I	Notas	Notas	Notas	Notas	Notas	Notas
Competência II	Notas	Notas	Notas	Notas	Notas	Notas
Competência III	Notas	Notas	Notas	Notas	Notas	Notas
Competência IV	Notas	Notas	Notas	Notas	Notas	Notas
Competência V	Notas	Notas	Notas	Notas	Notas	Notas



CANDIDATO (A):

INO: 3º TURMA: E

- 1 É de conhecimento universal a situação que os negros
- 2 estão diariamente, vivem com a presença de por onde
- 3 habitam. Desde a época da escravidão, em que os
- 4 negros eram vistos para os brancos, a situação ainda
- 5 perdurava na sociedade.
- 6 Hoje também, é visto que o negro ainda sofre
- 7 discriminação por parte da população, seja com palavras ou
- 8 atitudes ofensivas, isso é inadmissível de permanecer na
- 9 sociedade. A grande culpa está na maneira em que os
- 10 negros foram educados, ou seja, próximo a ideia de
- 11 que eles não são iguais, o que é errado, pois, os negros
- 12 também têm todos os dias para conquistarem os direitos
- 13 que a foram negados na escravidão, como ter espaço
- 14 na sociedade. Entretanto, mesmo após a abolição da escravidão
- 15 houve o negro não é totalmente livre, todavia, estão sujeitos
- 16 a discriminação, como salários desqualificados diante de um
- 17 branco.
- 18 Além disso, metade da população brasileira é composta
- 19 por negros e os negros não vivem em condições favoráveis
- 20 seja, mesmo em periferias. No entanto, é um "pequeno" aumento
- 21 a quantidade de negros que não morrem involuntariamente apenas
- 22 por serem preto pobres e possuem um bom, devido ao que a sociedade
- 23 não foi totalmente abolida.
- 24 Então, é claro de todos em adquirir melhorias signifi-
- 25 cativas nos negros, todavia, reduzem os problemas como a educação
- 26 social, em que não são como brancos, sendo isso devido para
- 27 manter com uma má-fé. Então, a família tem que educar e repre-
- 28 tar os filhos desde cedo em como não se comportar na sociedade e
- 29 mostrar-lhes que os negros devem ser incluídos na sociedade
- 30 de maneira correta.

Anexo 8j: Redação D – Simulado 2

FOLHA DE REDACÃO

RESERVADO AO PROFESSOR

[illegible]

CANDIDATO (A):

ANO: 3^o TURMA: E

ANO: 2012 TURMA: E

1. É de conhecimento universal que quando os portugueses
2. chegaram ao Brasil, em 1492, começaram a
3. ensinar a índia, como a mãe de Deus era insubmissa, não
4. ensinaram os índios a serem contínuos. Assim como para os índios
5. não de Deus. Assim como para os índios não de Deus.
6. da população em que sempre era indígena, por isso
7. rapidamente. Com a chegada da colonização, a população
8. também com local para morar e se "comportaram" com Deus.
9. e Deus.

10 A questão de racismo no Brasil não tem sido compreendida
11 de maneira adequada em todos os âmbulos de comunicação, porém.
12 ainda se vê uma questão intrinsecamente na sociedade, pois a
13 maioria relativa de crimes contra negros, na literatura como
14 se vê no livro "O mouro", de Jorge Amado, ou no livro
15 "O mulato", nas questões de trabalho, pois o salário
16 destes indivíduos não é igual ao dos brancos, comparado a um branco
17 que recebe a mesma função de 6 reais mensalmente
18 tem que trabalhar com essa questão racial como
19 a 1/3 parte, que não recebe com uma questão racial
20 de educação, saúde, segurança e oportunidades.
21 O racismo no Brasil está intrinsecamente na sociedade, desde
22 a chegada dos portugueses, até hoje de várias formas, que
23 formam as ideias de racismo, para a maioria não
24 de negros, o governo juntamente com a sociedade não dá o devido
25 valor a essas pessoas, fazem projetos para educar crianças, mas
26 quando que se pretende não errar, para que elas
27 não fiquem mais pobres, mas não dá o devido valor a elas, pois
28 fazem projetos com os pais, para educar as crianças
29 essas crianças a sociedade não dá o devido valor a elas, pois não

Anexo 8k: Redação E – Simulado 2

FOLHA DE REDACÃO

RESERVADO AO PROFESSOR.

Alimento	Porção	Calorias	Proteína	Carboidrato	Gordura	Fibra	Outros
Arroz branco cozido	1 xícara (150g)	200	4	40	1	0	
Macarrão cozido	1 xícara (100g)	200	8	30	1	0	
Feijão cozido	1 xícara (150g)	200	10	20	1	0	
Carne moída cozida	100g	250	20	0	15	0	
Doce de leite	1 colher de sopa (15g)	100	0	20	5	0	
Margarina sem sal	1 colher de sopa (15g)	100	0	0	20	0	
Óleo de milho	1 colher de sopa (15g)	100	0	0	20	0	
Sal	1 colher de chá (5g)	0	0	0	0	0	
Alho	1 dente (5g)	10	0	0	0	0	
Cebola	1 colher de sopa (15g)	20	0	0	0	0	
Tomate	1 colher de sopa (15g)	10	0	0	0	0	
Alface	1 colher de sopa (15g)	10	0	0	0	0	
Queijo mussarela	100g	300	20	0	25	0	
Doce de leite	1 colher de sopa (15g)	100	0	20	5	0	
Margarina sem sal	1 colher de sopa (15g)	100	0	0	20	0	
Óleo de milho	1 colher de sopa (15g)	100	0	0	20	0	
Sal	1 colher de chá (5g)	0	0	0	0	0	
Alho	1 dente (5g)	10	0	0	0	0	
Cebola	1 colher de sopa (15g)	20	0	0	0	0	
Tomate	1 colher de sopa (15g)	10	0	0	0	0	
Alface	1 colher de sopa (15g)	10	0	0	0	0	

CANDIDATO (A):

AND: $\frac{1}{2}$ TURMA: E

1. Um jogador mulher foi chamada de "ma-
2. rona" pela torcida que achava que, por estar com uma
3. grande supercarga no meio, não poderia jogar direito.
4. Já, mas também, pela falta de bom senso com o
5. tipo de comportamento. E, finalmente, o que não pode ser
6. XXI existem pessoas com uma cultura esportiva que
7. gosta e minimamente gosta.

8. Este modo de impingimento, semelhante a Brasil e
9. à forma atual da microempresarialidade, é visto como
10. parte natural da demanda, associado pela sociedade
11. e impingimento por valores ultrapassados deste país.
12. Ob: início do século XX.

13. Como a redução da mudez, a variação da língua
14. está mudando, mas sabemos que é difícil apagar as
15. se pensamentos. Como uma grande mistura de cultura
16. que permeiamos, as vezes algumas coisas acabam sendo
17. sendo a outra, porque chamamos atenção para...

18. Não soube o muito presente isto, quando uma
19. criança mais ela de hoje, repete a ter tudo melhor
20. que a outra, começando como uma brincadeira e depois
21. começa a comparar as coisas, tentando de ser melhor que
22. qualquer um, e então ela, a criança, que mostra um
23. re-pensamento, mas um pouco.

24 Diante os fatos citados, cabe ao Ministério de
25 Educação junto com Ministério de Cultura, proporcionar
26 a cultura brasileira, idêntica em todos os estados, tem no
27 lugar e circuitos, além de apresentar companhias no
28 de escolas, principalmente as primárias, lugares públicos
29 e comunidades, promovendo o anti-nacionalismo e
30 o direito de viver na sociedade brasileira.

Anexo 8l: Redação F – Simulado 2

FOLHA DE REDAÇÃO

RESERVADO AO PROFESSOR									
Disciplina	Nome do Aluno	Matrícula	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura
Português I									
Português II									
Português III									
Português IV									
Português V									



CANDIDATO(A):

ANO: 3º TURMA: E

- 1 É DE SAPIÊNCIA DE TODOS AO ADARTE, MESMO
- 2 NOS TEMPOS MODERNOS, A EXISTÊNCIA DE PRODUÇÃO
- 3 DOS COM LÍNGUAS, DEFICIENTES, FÍSICA, MENTAL, E
- 4 TAMBÉM COM OS NEGROS, QUE SÃO, O ADARTE.
- 5 DEVE SER ANTES DA ORGANIZAÇÃO DESTE PAÍS
- 6 OS PAÍSES PARA-DESENTES COMO E AINDA SÃO VIA-
- 7 DOS PARA FAZER A TROCANTE QUE AS ABRAS DE
- 8 VIM REALIZAR.
- 9 ÉLA POLÍTICA FOI SE ESPALHANDO AO MUNDO E
- 10 ACABOU DESSEMBRADA NESTE TERRITÓRIO, POR VOLTA DO
- 11 SÉCULO XVII, E ACABOU COM POUCA MAIS DE 100
- 12 ZETOS ANOS, ATÉ QUE A LINGUAGEM AINDA
- 13 ABRISSA DA ESCRITA-TURA E NIDATION DE NEGROS DA
- 14 DUELA VIDA DE SOFRIMENTO.
- 15 ENTANTO, UM HÁBITO SEMPRE É DIFÍCIL
- 16 DE SE LARGAR, COMO PODE VEA OBSERVADO ATUALMENTE
- 17 TE, MESMO OS PRODUZ, NÃO ABERTAM-OS NEGROS
- 18 ELES SÃO ABRAS E ENCONTAM-OS COM O DESPREZO
- 19 DA ESCRITA.
- 20 PORTANTO, COMO VEA ESTA SITUAÇÃO INARCA
- 21 DA MAIS TEMPO SE NÃO HOUVEREM CAMPANHAS DE
- 22 CONSCIENTIZAÇÃO PARA TODOS, NO INTUITO DE EVITAR
- 23 QUE MAIS BAIXES ACONTAÇAM CONTRA ESSE PAÍS.
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30

Anexo 8m: Redação G – Simulado 1

REDAÇÃO

1	
2	Nota-se que a maioria de assassinatos no Brasil está relacionada
3	a cor da pele, para ser bastante primitivo, já que a população brasileira
4	é totalmente "mestiça", sendo fisicamente brancos ou não, com sangue de
5	negro nas veias, quem pratica racismo está negando o seu antepassado.
6	Mas por que continuamos a persistência do racismo? Falta bom senso, é no
7	se colocar no lugar da pessoa vítima de racismo, não que iria gostar?
8	Assustados o número de favelas negras, principalmente na Paraíba,
9	onde o risco de morte é de 13,4 maior que o de um favela branca. Não
10	saltemos que a lei não funciona para todos, se a pessoa for rica ela se
11	torna praticamente um "deus", infelizmente a lei é falha. Exemplo disso é
12	que se um favela com menos de dezesseis anos matar alguém, sendo negro
13	ou branco, e principalmente o assassinato for seu primário, ele não irá
14	passar mais que um dia na prisão. Se ele mata, já vale muito bem o que
15	faz, então pode não responder pelas suas ações.
16	Colocamos em questão o polêmico sistema de cotas, tem seu lado bom,
17	mostra que o negro está sendo representado em uma sociedade, mas
18	também gera uma sensação de impotência, um negro não é capaz de en- 19
20	trar a pensar em um casamento/família?
21	Não, não gostaria de estar como um alvo do racismo, ou de qual-
22	quer outro tipo de preconceito. Portanto a persistência do racismo continua por
23	simplesmente dois motivos, a educação e a lei, educação pelo o que muitas
24	vezes, não é ensinada por um professor, educação não de casa, se os
25	pais tivessem ensinado aos filhos a terem respeito ao próximo, estaria-
26	mos em uma situação bem diferente, no caso das leis, estamos entregues
27	a políticos que só querem votos de qualquer maneira e não dão
28	a mínima atenção à população.
29	
30	

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. proposta clara, inovadora, cidadã e exequível.							
Total							

Anexo 8n: Redação H – Simulado 1

REDAÇÃO

1	Racismo é uma das maneiras que o branco usa para se
2	sublevar ao negro, racismo é para pessoas ignorantes que não
3	sabem o que é ser humano, o negro deve ser tratado com igualdade,
4	pois ele não define nada.
5	O racismo, crime praticado a muitos anos que na maioria das
6	vezes os leis exigidas para punir pessoas que praticam tal crime,
7	razões unificadas devido ao fato de que sempre a brechas nas leis
8	leis. O racismo que na maioria das vezes são pessoas brancas
9	relacionando pessoas negras, muitas vezes as gestões. A taxa de mor-
10	tas mortas as não tem uma porcentagem maior para os negros, isso
11	é mostrado nos dados de 2012, que aproximadamente 75% das
12	pessoas mortas eram negras.
13	Pessoas que praticam racismo, que na maioria das ocasiões
14	são pessoas brancas, pois também existem negros que praticam
15	racismo, tanto com o branco quanto com o próprio negro, são
16	pessoas ignorantes, sem educação achando que por ter a cor
17	de pele diferente, podem ser superiores.
18	Não existe alguém melhor que outro alguém devido a cor da
19	pele, igualdade deve existir para que o mundo seja um lugar mais
20	bom e benefícios sejam dados a determinada pessoa por algo que
21	ela tenha feito, ou que ela seja, ou em vez de cor de pele as opiniões.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. proposta clara, inovadora, cidadã e exequível.							
Total							

X

Anexo 8o: Redação I – Simulado 1

REDAÇÃO

Um ser humano põe a mão sobre suas opiniões, vivendo em contradição e não
 está de frente, com olhos vivos e abertos, é mais fácil para uma pessoa fugir
 de que lidar, muitas vezes, quem não sabe lidar com a realidade importante para
 sociedade, intencionalmente, um negro vê um país de crise e transforma seu país em uma
 potência econômica mundial, então não pode ser feito para ser feito igualdade em seu
 país, pessoas que não sabem lidar com a sua vida e lutam.

Quando estes exemplos pedem para que a sociedade de racismo é a consequência
 da ignorância de quem escreve, além de violência contra negros, infelizmente, não há motivos para
 fazer alguma, onde chega até os temas racismo e violência no Brasil que racismo, foi o grande
 motivo de homicídios e prisões. Então estão relacionados os grandes números de pessoas negras em
 um grande país, e principalmente em comunidades carentes, onde o índice de criminalidade está
 muito elevado, devido até mesmo a falta de oportunidade de emprego considerando um meio
 de racismo intencional, onde o indivíduo sente a necessidade de lutar.

Percebemos claramente o racismo intencional, em uma situação de emprego onde a preferência
 muitas vezes a preferência fica para o branco dos olhos brancos, por isso, de negro de
 olhos brancos, onde que o negro sente discriminação muitas vezes, não é levado
 em consideração, a preferência de um negro no seu trabalho é o branco, onde que sente, com
 certeza, para se sentir ou sentir a preferência é o branco.

Devido de uma civilização mais complexa, encontramos uma discriminação no
 racismo, porém não é o suficiente, devemos ter consciência que diante de uma civilização
 como a nossa, o racismo é o grande da ignorância.

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. proposta clara, inovadora, cidadã e exequível.							
Total							

X

Anexo 8p: Redação J – Simulado 1

REDAÇÃO

1	Hoje não deveria mais haver preconceito racial prin-
2	cipalmente no Brasil pois os brasileiros são
3	mestiços, os negros conquistaram sua liberdade
4	e vão conquistando seu lugar na sociedade
5	cada dia mais, mas infelizmente há pessoas
6	racistas que não se conformam com um mundo
7	onde os negros têm liberdade e direitos.
8	Os negros são muito perseguidos, há a
9	possibilidade de um negro ser morto e muito
10	maior que um branco simplesmente pelo fato de
11	ter a pele. O negro é perseguido de várias formas,
12	quando um negro chega em um lugar as pessoas
13	fazem um texto pois a imagem do negro na
14	sociedade é colocada como "marginal" como per-
15	sona pobre, que para ter algo precisa lutar.
16	O racismo é crime inafiançável, mas mes-
17	mo assim tem gente que não se importa com
18	as consequências, quer apenas ferir, machucar
19	o outro por ser diferente com palavras e
20	até mesmo agressões físicas, por isso essas
21	pessoas racistas devem ser punidas por
22	seus atos e as leis cumpridas a risca pois
23	os negros têm direito de viver em sociedade
24	em paz sem repressão e tendo seus direitos
25	respeitados.
26	
27	
28	
29	
30	

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. proposta clara, inovadora, cidadã e exequível.							
Total							

Anexo 8q: Redação K – Simulado 1

REDAÇÃO

1	Nos dias de hoje, e desde a independência temos
2	vidas em famílias, vividas e vidas sociais muito
3	prezadas com idade entre 12 e 29 anos vivem
4	últimas de racismo e muitas outras problemas de
5	intolerância racial na sociedade brasileira.
6	Segundo as pesquisas essa persistência é
7	ainda mais presente em alguns estados, como por
8	exemplo, a Paraíba, onde o risco de um jovem
9	negro ser assassinado é até 13,4 vezes maior.
10	Diante a lei (art. 5º) todas as pessoas iguais
11	sem distinção de qualquer natureza, garantindo
12	as brasileiras e as estrangeiras residentes
13	mas violar do direito à vida, a liberdade, à
14	igualdade e a segurança.
15	Praticar racismo é crime, temos e devemos
16	inibir as pessoas e atitudes dessas pessoas
17	que ainda insistem em praticar esses atos
18	de desigualdade.
19	Não é nem querer! Denuncie.
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. proposta clara, inovadora, cidadã e exequível.							
Total							

X

Anexo 8r: Redação L – Simulado 1

REDAÇÃO

1	O racismo é algo muito recente e comum
2	na sociedade brasileira, implicitamente ainda
3	veremos muitos casos nas manifestações de pessoas
4	vítimas de racismo, seja pelo internet ou
5	até mesmo nos ruas.
6	O índice de violência contra a pessoa
7	negra é muito maior de comparação ao
8	povo branco, logo, estatos que, essa violência
9	contra negros ocorre em maior. A dias atrás
10	viemos nos jornais uma mulher que trans-
11	mitou ao-viço através de uma aplicação de
12	celular, um policial branco executando o seu ma-
13	riado que era negro. Até mesmo na hora de
14	entrar a uma loja de roupas, o funcionário
15	negro sofre racismo porque geralmente os estabe-
16	lecios são brancos.
17	Implicitamente esses casos de racismo e de
18	inteligência racial se tornam o aumento, quan-
19	ta não foi criada uma lei para negar
20	toda família aqueles que mantem em portões
21	monetários racismo, de porque frente a lei todos
22	terão acesso a todos todos direitos.
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. proposta clara, inovadora, cidadã e exequível.							
Total							

X

Anexo 8s: Redação G – Simulado 2

REDAÇÃO

01	
02	Nota-se que energia é essencial para a qualidade de vida
03	de qualquer pessoa. Quando se trata da produção da mesma, o
04	país parece que não tem uma maneira de consegui-la, que é por
05	meio das renováveis. Vemos aqui que é possível a mesclagem com-
06	oção expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade.
07	De acordo com dados da ONU, o uso da água para conseguir
08	eletricidade poderá acabar em um futuro próximo. A falta de água
09	preocupando ainda mais, não só pela produção de energia, mas pelo pró-
10	prio consumo dela. Com a crise hídrica, foram praticamente obrigados
11	a utilizar usinas termelétricas, causando um maior dano ao meio ambien-
12	te e um aumento na tarifa do consumidor.
13	O governo brasileiro, como sempre, não é capaz de governar uma
14	energia, não foi investimento na produção de energia, por isso que
15	ficam empurrando a eletricidade para em forma de elevar. É inadmissível
16	um lugar tão rico em sua expansão territorial ficar dependente de uma
17	outra forma de produção, foi que a maior parte do Brasil é a hidrelétrica
18	e ~~tem~~ somam 15% de sua produção total.
19	Com o recente aumento no desemprego, poderiam surgir novas con-
20	dições com as pequenas agriculturas para aumentar a produção através
21	da Biomassa. O resto do Brasil deve ser aproveitadas por meio
22	da energia solar, no momento, onde há várias terras deserticas
23	devido a seca e investimento na energia solar. Existem várias maneiras
24	que podem prejudicar muito o meio-ambiente, então precisa haver muita
25	cautela. E acima de tudo a população precisa ter consciência da quantidade
26	de energia que gastam.
27	
28	
29	
30	

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. proposta clara, inovadora, cidadã e exequível.							
Total							

Anexo 8t: Redação H – Simulado 2

REDAÇÃO

01	Desde que o homem descobriu uma maneira de usar
02	a eletricidade, ela vem sendo uma das coisas essenciais da vida.
03	Principalmente pelo fato de fazer a vida muito mais simples e fácil.
04	A forma como usamos a eletricidade é super simples, porém
05	é arragante, pois desperdiçamos muito ao em vez de usá-la corretamente.
06	"Usá-la corretamente" no sentido de usar para melhorar a sociedade e
07	mais ainda a vida e custo de vida.
08	A alguns anos o custo da energia vem aumentando cada vez
09	mais, e os equipamentos que já existem e se recentemente inventa-
10	dos que usam de energia ~~para~~ para poder funcionar, passaram a
11	consumir menos energia em uma grande maioria. Mas a futura de
12	energia continua a ter um alto custo, dificultando a vida da popula-
13	ção e o desenvolvimento da sociedade, pois com tanto dinheiro investido,
14	a modo de produção energética continua na mesma situação.
15	A taxa de consumo e valor da eletricidade só aumenta em
15	quanto a de produção decré. Uma maneira de corrigir esse custo
17	seria se, usa-se uma quantidade maior de dinheiro para melhorar
18	a produção ou inventar uma nova forma de produção no lugar de
19	apenas aumentar a taxa de venda.
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. proposta clara, inovadora, cidadã e exequível.							
Total							

Anexo 8u: Redação I – Simulado 2

REDAÇÃO

01	Reuniões internacionais para abordar inovações sustentáveis não são nenhuma
02	novidade no século XXI, porém nem todos os países que abraçam a ideia, pelo fato
03	de custos, que não são tão elevados, observando suas economias, as emissões de gases já são
04	constantemente combatidas para ajudar na redução do aquecimento global, e assim não é diferente
05	com os meios de produzir energia.
06	O uso de energia hidrelétrica talvez não seja um meio tão simples e inovador, pois
07	a energia eólica depende bastante do vento para ser gerada e a energia hidrelétrica precisa
08	de água, sem água, energias mais caras. A energia eólica e energia são meios sustentáveis
09	sustentáveis, implantação de turbinas de energia eólica para gerar energia seria uma ideia bastante
10	inovadora, pois o país não possui uma quantidade significativa, comparando a demanda de países.
11	Profetas de governo para melhorar a qualidade de vida já existem, mas um profeta que
12	quisesse o facilitar o cidadão brasileiro a comprar e instalar placas de energia solar talvez
13	ajudaria bastante para que o cidadão brasileiro economizasse e usasse seu dinheiro para outros
14	benefícios e dar um passo a frente dos países desenvolvidos, populações mais desenvolvidas
15	automaticamente o país também se torna mais desenvolvido.
15	Nossos governantes deveriam pensar em profetas sustentáveis e não somente em
17	profetas que lucrariam eles mesmos, pois com meios inovadores de energia, podemos até
18	mesmo exportar e lucrar com energia.
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. proposta clara, inovadora, cidadã e exequível.							
Total							

X

Anexo 8w: Redação J – Simulado 2

REDAÇÃO

01	
02	A geração de energia elétrica no Brasil e em todo o
03	mundo é muito dependente da água e por conta da
04	falta de chuva tem tomado o custo de energia muito
05	alto no em dois meses como falta de água a energia
06	alimentou cerca de 8%, com a falta do recurso prin-
07	cipal por isso implantados outras fontes de energia que
08	resultam também no aumento dos custos mas também
09	pode ajudar para que no futuro seja produzida mais
10	energia que não dependam das hidrelétricas.
11	Para que no futuro haja mais sustentabilidade
12	devemos usar implantado os recursos de energia solares
13	e solar pois são os tipos de energia mais sustentáveis
14	que causam menos danos ao meio ambiente, para que
15	o Brasil tenha a se desenvolver mais.
15	mas também é necessário para a diminui-
17	ção dos gastos a participação das pessoas para
18	que a melhoria tenha a acontecer, como por
19	exemplo: desligar aparelhos domésticos, enxugadores
20	de roupas e etc. da tomada, utilizar aparelhos
21	com o Selo Verde que em comparação com os
22	outros tem menor gasto de energia, trocar lâmpo-
23	das incandescentes por fluorescentes que tem o dobro
24	de durabilidade e menor gastos de energia, hoje tam-
25	bém tem as de led que duram ainda mais e
26	gastam bem menos energia. Com tudo isso
27	será possível a expansão, o desenvolvimento
28	nacional e a sustentabilidade que tanto se quer.
29	
30	

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. proposta clara, inovadora, cidadã e exequível.							
Total							

Anexo 8x: Redação K – Simulado 2

REDAÇÃO

01	Emergia, uma fonte da qual necessitamos para
02	o dia a dia. Já se imaginam ter que viver sem
03	energia elétrica? Por isso é necessário termos cuidados
04	que é preciso economizar.
05	No Brasil, existem diversas fontes de energia,
06	tais como, gás natural, derivados de petróleo,
07	eólica e derivados entre outros, porém nessa
08	maior fonte é a água.
09	Sabe-se que existem várias formas de energia
10	tais como, a energia elétrica, hidráulica e mecâ-
11	nica.
12	Segundo os dados a energia hidrelétrica é a
13	mais consumida pelo mundo. E nos temos como
14	evitar mais tempo como precorir o consumo cons-
15	tante de energia para não vir a pesar em nosso
15	bolso. Mas, como? desligando as aparelhas e as
17	tirando da tomada após o uso, não deixar a ge-
18	ladeira aberta por muito tempo, entre outros.
19	A energia mais limpa é a energia solar,
20	por não deixar resíduos. Seria bom se essa
21	energia fosse mais constante e mais usada
22	também.
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. proposta clara, inovadora, cidadã e exequível.							
Total							

Anexo 8y: Redação L – Simulado 2

REDAÇÃO

01	A Energia hidráulica é a mais utilizada
02	no Brasil, devido a grande quantidade de
03	rios presente em nosso país. O Brasil tem
04	a segunda maior hidrelétrica do mundo
05	conhecida como: usina hidrelétrica de Itaipu,
06	que fica localizada no Rio Paraná, e Brasil
07	também conta com várias outras hidrelétricas
08	as como a usina de Belo Monte, localizada
09	no norte do Pará.
10	Além da energia hidráulica ser a mais
11	utilizada no Brasil, não é a única. Também
12	temos outras fontes geradoras de energia como:
13	Derivadas de Petróleo, Biomassa, Gás natural,
14	eslica, nuclear, etc. Devido a hidráulica ser a mais
15	utilizada, isso requer bastante uso da água,
15	fazendo a falta de chuvas, e à queda no
17	nível dos reservatórios, acaba deixando a conta
18	de luz mais cara.
19	Por esses motivos devemos preservar outras
20	fontes de energia que não dependa muito da
21	água nem de outras fontes que falam o
22	meio-ambiente. Um exemplo é a energia solar,
23	que consegue gerar energia através do sol,
24	sem ~~falar~~ falar em causar danos ao planeta.
25	
26	
27	
28	
29	
30	

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. propostas claras, inovadoras, criativas e exequíveis.							
Total							

X

Anexo 8z: Redação M

REDAÇÃO

1	O mundo sofre com um grande problema
2	preconceito. E principalmente quando se fala em negros
3	além de serem criticados somente por causa da cor
4	de sua pele. A pessoa que é negra ela sofre
5	ataques constantes de violência bruta, uma pesquisa
6	feita por cientistas diz que: uma pessoa que
7	tem a pele negra é violentada a cada 15 segundos
8	no mundo todo e infelizmente esse problema vem
9	crescendo mais e mais a cada dia que se passa
10	só em uma pessoa, foi calculado que 11,57%
11	dos jovens negros apresentam riscos de morte pela
12	a cidade.
13	No ano de 2012 mais 29.000 jovens foram assa-
14	ssinados, e de todo esse grande número 22.884 eram
15	negros tudo isso somando ao Fórum Brasileiro.
16	E isso mostra que a violência no Brasil é cons-
17	tante, e na diretoria executiva do Brasil a Dire-
18	toria do Uruguai disse que: para eles, vários fatores
19	colaboraram para o problema, como a grande desigualdade,
20	diferença de renda, falta de acesso a políticos ri-
21	buícos entre nós.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. proposta clara, inovadora, cidadã e exequível.							
Total							