

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de educação**  
**Programa de Pós-graduação em educação**

**Glícia Juliana Leandro Lemos**

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: um estudo da proficiência  
escritora na redação do Enem**

**Belo Horizonte**  
**2019**

**Glícia Juliana Leandro Lemos**

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: um estudo da proficiência  
escritora na redação do Enem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Docência: Processos Constitutivos, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes

**Belo Horizonte  
2019**

L557p  
T

Lemos, Glícia Juliana Leandro, 1983-  
Produção textual no ensino médio [manuscrito] : um estudo da proficiência  
escritora na redação do enem / Glícia Juliana Leandro Lemos. - Belo Horizonte, 2019.  
233 f., enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação.

Orientadora: Suzana dos Santos Gomes.

Bibliografia: f. 209-217.

Anexos: f. 223-233.

Apêndices: f. 218-222.

1. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil) -- Teses. 2. Educação -- Teses.  
3. Redação -- Estudo e ensino (Ensino médio) -- Teses. 4. Escrita -- Estudo e ensino  
(Ensino médio) -- Teses. 5. Prosa escolar -- Estudo e ensino (Ensino médio) -- Teses.  
6. Língua portuguesa -- Estudo e ensino (Ensino médio) -- Teses. 7. Competência e  
desempenho (Linguística) -- Teses. 8. Análise linguística (Linguística) -- Teses.  
9. Comunicação escrita -- Teses. 10. Professores de línguas -- Prática de ensino --  
Teses.

I. Título. II. Gomes, Suzana dos Santos, 1962-. III. Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 808.06

**Catálogo da Fonte<sup>\*</sup> : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário<sup>†</sup>: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O  
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma  
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica<sup>‡</sup>.)

---

\* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



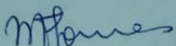
## ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA GLICIA JULIANA LEANDRO LEMOS

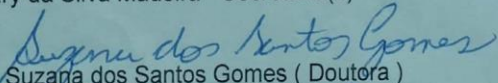
Realizou-se, no dia 22 de março de 2019, às 14:00 horas, Sala 402, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1331ª defesa de dissertação, intitulada *Produção Textual no Ensino Médio: Um Estudo da Proficiência Escritora na Redação do Enem*, apresentada por GLICIA JULIANA LEANDRO LEMOS, número de registro 2017654510, graduada no curso de LETRAS/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Suzana dos Santos Gomes - Orientador (UFMG), Prof(a). Hércules Tolêdo Corrêa (UFOP), Prof(a). Aracy Alves Martins (UFMG), Prof(a). Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino (UFRJ).

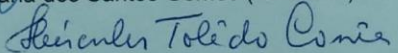
A Comissão considerou a dissertação: aprovada, sugerindo a divulgação dos resultados por meio de artigos ou capítulos de livros.


A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de dissertação para: \_\_\_\_\_

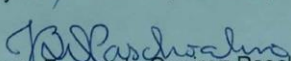
Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.  
Belo Horizonte, 22 de março de 2019.

  
Rosemary da Silva Madeira - Secretário(a)

  
Prof(a). Suzana dos Santos Gomes (Doutora)

  
Prof(a). Hércules Tolêdo Corrêa (Doutor)

  
Prof(a). Aracy Alves Martins (Doutora)

  
Prof(a). Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino (Doutora)

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus pais, pelo amor e apoio incondicionais em todos os momentos, ao marido Rodrigo, pelo companheirismo, dedicação e carinho, à minha filha Mariana, amor maior da minha vida e aos meus sogros pelo apoio nos momentos de dificuldade.*

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa acadêmica não se constrói solitariamente. Muitas pessoas deram contribuições nessa trajetória e agradeço cada uma delas.

Agradeço ao meu marido Rodrigo pelos incentivos constantes, carinho nos momentos mais tensos, disponibilidade para discutir comigo as ideias que surgiam ao longo da escrita. Sempre meu porto seguro.

À minha filha Mariana, por me proporcionar momentos de amor, de carinho e de ternura. Sempre sapeca e cheia de vida, cada sorriso recarregava minhas baterias e me impulsionava.

Aos meus pais, Ronaldo e Rosângela, por serem minha referência de amor, por me incentivar, apoiar e sempre acreditar no meu potencial.

Aos meus irmãos Raphael e Ana Clara, por sempre estarem ao meu lado.

Aos meus sogros Maria de Fátima e Luiz Lemos, por sempre estarem dispostos a ajudar.

À minha orientadora Professora Dr<sup>a</sup> Suzana dos Santos Gomes, pela confiança, dedicação e generosidade. Graças a seu apoio, esse trabalho transcorreu com tranquilidade.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da FaE, por me proporcionarem momentos únicos de conhecimento, fundamentais para mim e para minha escrita. E aos colegas do mestrado, por compartilharem experiências e conhecimentos enriquecedores.

## EPIGRAFE

“A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. ” (FREIRE,1996, p.44).

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivos: 1) compreender e analisar a concepção de texto e de produção textual dos alunos e do professor; 2) identificar, nos textos produzidos pelos alunos sujeitos da pesquisa, as dificuldades e as potencialidades das suas produções textuais; 3) compreender e analisar como as competências e as habilidades da matriz de referência da redação do Enem são exploradas pelos professores de Língua Portuguesa na sua prática pedagógica docente. O estudo foi realizado no contexto de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio. Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica, desenvolvida em três etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Para atingir os objetivos propostos foram utilizados diferentes procedimentos para a coleta de dados, tais como: fontes orais e escritas, análise de documentos, dados estatísticos, entrevistas e observações. O aporte teórico envolveu autores do campo das políticas públicas educacionais, Ensino Médio e proficiência escritora, e destacam-se: Freire (1968; 1993; 1996), Bakhtin (1952-1953/2016; 1970-1971/2003), Vygotsky (1930/1991; 1986/2000; 1934/2001), Geraldi (1997; 2006), Gomes (2014, 2017), Marcuschi (2005, 2008), entre outros. Os resultados da pesquisa revelaram que as práticas pedagógicas, nas aulas de produção textual, ainda reproduzem um ambiente de ensino-aprendizagem e de condições de produção textual artificiais e sem contextualização, típicas da atividade de redação escolar. Nesse contexto, as produções textuais construídas pelos alunos são, em sua maioria, esvaziadas da função comunicativa, sendo reduzidas a atividades realizadas para um interlocutor, o professor, e com uma finalidade, a avaliação. Observa-se, também por meio da análise dos dados, que o Enem, em especial a sua redação, influenciou no planejamento docente das atividades de produção textual e na seleção dos conteúdos a serem compartilhados com os alunos. Por último, ressalta-se a necessidade de um ensino-aprendizagem de produção de texto que proporcione ao aluno interagir, de forma autônoma e crítica, por meio da linguagem escrita, nas mais diversas situações comunicativas para participar ativamente da sociedade. Além disso, almejou-se, com a pesquisa, estimular a produção de subsídios para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem da produção textual e para a reflexão das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Palavras-chave: Produção Textual, Proficiência Escritora, Enem, Ensino Médio.



## ABSTRACT

This research aims to: 1) understand and analyze the concept of text and textual production of the students and the teacher; 2) identify, in the texts produced by the students subject to the research, the difficulties and potentialities of their textual productions; 3) understand and analyze how the skills and abilities of the reference matrix of the Enem essay are explored by the teachers of Portuguese Language in their teaching practice. The study was carried out in the context of a school of the State Public School of Education of Minas Gerais, in a class of 3rd year of High School. For the development of the research, we chose qualitative research in a socio-historical approach, developed in three stages: bibliographic research, documentary research and field research. To achieve the proposed objectives, different procedures were used for data collection, such as oral and written sources, document analysis, statistical data, interviews and observations. The theoretical framework involved authors in the field of public educational policies, High School and Writer Proficiency, among them Freire (1968, 1993, 1996), Bakhtin (1952-1953 / 2016, 1970-1971 / 2003); Vygotsky (1930/1991, 1986/2000, 1934/2001), Geraldi (1997, 2006), Gomes (2014, 2017), Marcuschi (2005, 2008). The results of the research revealed that pedagogical practices in text production classes still produce a teaching-learning environment and artificial text production conditions without contextualization, typical of school writing activity. In this context, the textual productions carried out by the students are, for the most part, depleted of the communicative function, being reduced to activities performed for an interlocutor, the teacher, and for a purpose, the evaluation. It is observed, through the data analysis, that the Enem, especially its writing test, have influenced in the teacher planning of the activities of text production and in the selection of the contents to be shared with the students. Finally, the need for a teaching-learning text production that allows the student to interact, in an autonomous and critical way, through written language, in the most diverse communicative situations and to participate actively in society, is emphasized. In addition, the research aimed to stimulate the production of subsidies for the improvement of the teaching-learning process of text production and for the reflection of the pedagogical practices of Portuguese-language teachers in High School.

**Keywords:** Textual Production, Writer Proficiency, Enem, High School

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização dos itinerários formativos do Ensino Médio na BNCC .....	62
Figura 2 - Página do livro sobre a composição de uma dissertação .....	137
Figura 3- Orientações para a escrita de um texto dissertativo.....	140
Figura 4- Atividade de produção de texto .....	143
Figura 5- Redação do aluno Pietro.....	145
Figura 6 – Redação da aluna Ellen .....	148
Figura 7 - Redação da aluna Tereza .....	152
Figura 8 – Redação do aluno Lúcio.....	156
Figura 9 – Proposta de redação do Enem de 2016.....	162
Figura 10- Espelho da redação do Enem de 2016 da aluna Giovana.....	166
Figura 11 – Espelho da redação do Enem de 2016 da aluna Bianca.....	171
Figura 12 - Espelho da redação do Enem de 2016 do aluno Júlio .....	176
Figura 13 – Espelho da redação do Enem de 2016 do aluno Paulo .....	179
Figura 14 – Proposta de redação do Enem de 2017 .....	183
Figura 15 - Espelho da Redação do Enem de 2017 da aluna Giovana.....	185
Figura 16 - Espelho da Redação do Enem de 2017 da aluna Bianca.....	189
Figura 17 - Espelho da Redação do Enem de 2017 do aluno Júlio.....	194
Figura 18 - Espelho da Redação do Enem de 2017 do aluno Paulo.....	199

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Atividades de jovens de 17 aos 29 anos .....	36
Gráfico 2- Censo Escolar do Ensino Médio.....	54
Gráfico 3 - Desempenho dos alunos do Ensino Médio no Enem de 2015 .....	75
Gráfico 4- Evolução do Ideb na Escola Estadual Adélia Prado .....	113
Gráfico 5 - Notas obtidas pela E.E. Adélia Prado em Redação e Linguagens Códigos e suas Tecnologias nos anos de 2016 e de 2017 .....	114
Gráfico 6- Notas da redação do Enem de 2016 da aluna Giovana .....	167
Gráfico 7 – Notas da redação do Enem de 2016 da aluna Bianca.....	172
Gráfico 8– Notas da redação do Enem de 2016 do aluno Júlio .....	177
Gráfico 9 – Notas da redação do Enem de 2016 do aluno Paulo.....	180
Gráfico 10 – Comparativo de notas da redação do Enem de 2016 e 2017 da aluna Giovana.....	186
Gráfico 11 – Comparativo de notas da redação do Enem de 2016 e de 2017 da aluna Bianca .....	190
Gráfico 12– Comparativo de notas da redação do Enem de 2016 e 2017 do aluno Júlio.....	195
Gráfico 13 – Comparativo de notas da redação do Enem de 2016 e 2017 do aluno Paulo .....	200

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - População de crianças e jovens de 4 a 17 anos fora da escola no Brasil em 2017 .....	38
Quadro 2- As 20 metas do PNE: divisão das metas por área .....	52
Quadro 3- Competências e habilidades da Matriz de Referência da redação do Enem .....	81
Quadro 4 - Temas das propostas de redação de 2009 a 2017 .....	86
Quadro 5- Roteiro da entrevista semiestruturada com alunos .....	122
Quadro 6- Roteiro da entrevista semiestruturada com a professora .....	122
Quadro 7 - Sinais de Transcrição.....	222

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC-MG	Currículo Básico Comum de Minas Gerais
CNJ	Conselho Nacional da Juventude
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico da escola
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

ProUni	Programa Universidade para Todos
REM	Reinventando o Ensino Médio
RPEE-MG	Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 - JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO</b> .....	<b>25</b>
1.1. Juventudes: construindo conceitos.....	25
1.2. Juventude no Brasil: um panorama das pesquisas nas últimas décadas....	28
1.3. Juventudes: múltiplos jovens uma mesma escola? .....	34
<b>CAPÍTULO 2 - ENSINO MÉDIO: PERCURSOS E CONFLITOS</b> .....	<b>42</b>
2.1. Ensino Médio: origens e percursos .....	42
2.2. Ensino Médio: políticas públicas das últimas três décadas .....	47
2.3. Ensino Médio no Brasil: a busca de uma identidade .....	53
2.4. Políticas Públicas nos anos 2000: Ensino Médio Inovador e o Reinventando o Ensino Médio.....	55
1.4. O novo Ensino Médio .....	60
<b>CAPÍTULO 3 - O ENEM NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b> .....	<b>66</b>
3.1. Avaliações externas no Brasil .....	66
3.2. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): alguns apontamentos.....	72
3.3. A redação no Enem: apontamentos sobre o texto e a escrita .....	76
<b>CAPÍTULO 4 - A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS</b> .....	<b>89</b>
4.1. A produção textual no Ensino Médio: contexto de ensino .....	89
4.2. Produção textual no Ensino Médio: tecendo considerações .....	92
4.3. Proficiência escritora: algumas concepções e apontamentos .....	94
4.4. Da prática ao fazer textual na escola .....	97
<b>CAPÍTULO 5 – A METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>101</b>
5.1. Modalidade de pesquisa.....	101
5.2. Critérios para seleção do contexto dos participantes da pesquisa.....	105
5.3. Procedimentos para análise dos dados .....	108
<b>CAPÍTULO 6 – AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA</b> .....	<b>110</b>
6.1. O contexto do estudo .....	110
6.2. Os sujeitos participantes da pesquisa .....	115
6.2.1. A professora sujeito da pesquisa .....	115

6.2.2 Os alunos sujeitos da pesquisa .....	116
<b>CAPÍTULO 7 – produção textual na escola: o que os dados revelam .....</b>	<b>119</b>
7.1. Análise das entrevistas semiestruturadas: compreensão contextualizada dos discursos .....	121
7.1.1 Entrevista com os alunos.....	123
7.1.2 Entrevista com a professora .....	130
7.2 Observação das aulas de produção textual.....	135
7.2.1 Os recursos didáticos nas aulas de produção textual.....	136
<b>7. 2. 2 - Análise das produções textuais .....</b>	<b>141</b>
7.3. Análise das redações produzidas no Enem.....	159
7.3.1 Um olhar sobre as redações construídas em 2016 .....	160
7.3.2 Um olhar sobre as redações produzidas em 2017 .....	182
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>204</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>218</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>222</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>224</b>
<b>ANEXO C .....</b>	<b>225</b>
<b>ANEXO D .....</b>	<b>226</b>
<b>ANEXO E .....</b>	<b>2378</b>
<b>ANEXO F .....</b>	<b>231</b>
<b>ANEXO G.....</b>	<b>24233</b>



## INTRODUÇÃO

Esta dissertação intitulada *Produção Textual no Ensino Médio: Um Estudo da Proficiência Escritora na Redação do Enem* originou-se de inquietações e questionamentos construídos por meio da docência em Língua Portuguesa, a partir da experiência no trabalho com produção textual em escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEE-MG), bem como da observação dos resultados da política avaliativa do governo, especificamente o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no contexto escolar e na prática docente.

A experiência docente no Ensino Médio fomentou a escolha do objeto da pesquisa, que teve como foco a produção textual no Ensino Médio, em especial, o ensino e a aprendizagem de textos dissertativo-argumentativos, a fim conhecer e analisar a concepção de texto e de produção textual dos alunos e do professor, além de identificar, nos textos produzidos pelos alunos, as habilidades e as competências consolidadas e as possíveis dificuldades desses alunos na produção de seus textos. Buscou-se também compreender e analisar como as competências e as habilidades da matriz de referência da redação do Enem são exploradas pelos professores na prática pedagógica docente, no contexto de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEE-MG), em uma turma de 3º ano do Ensino Médio.

O Ensino Médio consiste em uma etapa do Ensino Básico que sempre suscitou discussões e controvérsias, seja quanto à sua abrangência ou/e à sua finalidade. Ao longo das décadas, essa etapa da Educação Básica passou por várias reformas que modificaram seu currículo, duração e modalidade de ensino. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), o Ensino Médio assumiu os contornos que possui hoje, configurando-se como etapa final da Educação Básica, com, no mínimo, três anos de duração, sendo assegurada a sua expansão e obrigatoriedade em todo o país. (BRASIL, 1996). No seu inciso II, Artigo 35, o Ensino Médio passou a primar pela “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, tendo como foco a formação plena e integral do aluno.

Ademais, constata-se que a dimensão curricular do Ensino Médio, a partir da LDB 9.394/96, foi orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), documento de caráter normativo, que tem como finalidade a formação básica do aluno, com o desenvolvimento, ao longo da Educação Básica,

de competências e de habilidades, sendo norteadora dos currículos das redes de ensino, assim como das propostas pedagógicas de ensino de todas as escolas públicas da Educação Básica do Brasil. (BRASIL, 2013).

Coerentes com esse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) são orientações para a organização dos componentes curriculares a serem estudados em cada etapa da Educação Básica, assim como os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem consolidadas pelos alunos durante o seu período de escolarização. Já documentos estaduais, como, por exemplo, o Currículo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais, possui um caráter normativo e é de uso obrigatório na elaboração dos currículos das escolas dos estados. No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, um dos principais objetivos, segundo os PCNEM, as OCEN e o CBC de Minas Gerais, é o desenvolvimento das competências e das habilidades necessárias para que haja a interação ativa e autônoma dos alunos nas situações de leitura, de produção e de interlocução com os mais variados gêneros textuais e situações comunicativas. Considerando, assim, a linguagem como um produto da interação entre os sujeitos, que vão ressignificando e construindo sua relação com a Língua Materna.

Inserido nesse contexto, tem-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e sua Matriz de Referência para a Redação, que demanda dos alunos concluintes do Ensino Médio, cinco competências, a saber: o domínio da norma culta da língua escrita; a compreensão da proposta e o conhecimento do gênero textual requerido; a seleção, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; a demonstração de conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação solicitada. Assim como, a capacidade de conclusão e elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado. Essas competências estão em consonância com as habilidades e as competências presentes nos PCNEM, OCEN e CBC de Língua Portuguesa e, portanto, precisam ser trabalhadas pelos professores dessa disciplina em todo o Ensino Médio. Entretanto, observa-se que os resultados das avaliações externas, em especial, no que diz respeito ao Enem e a sua redação, indicam que percentual expressivo de alunos não desenvolvem as competências e as habilidades esperadas para a etapa de ensino na qual se encontram.

Como professora dos anos finais do Ensino Médio foi possível observar as angústias e dificuldades que os estudantes enfrentam, principalmente no que diz respeito ao Enem e a escrita da redação aferida nesse exame. Diante disso, percebe-se que dominar a arte da escrita é ainda uma grande dificuldade para um percentual significativo dos alunos brasileiros. Segundo Lemes (2013), os jovens estão concluindo o Ensino Médio com dificuldades para argumentar, construir pontos de vista e defender teses, e que tal dificuldade está, na maioria das vezes, ligada ao modo como os materiais de apoio abordam a argumentação. Conforme a autora, poucas vezes esses materiais apresentam textos com argumentos antagônicos e que possibilitem uma discussão e reflexão aprofundada dos temas. Esse discurso em uníssono prejudica o desenvolvimento da autoria e do pensamento crítico dos estudantes.

Já Saito e Zironi (2005) afirmam que a prática de produção de textos do tipo dissertativo é, de modo geral, exclusiva do Ensino Médio. Os estudantes, por sua vez, praticam uma forma escrita que raramente dialoga com outros textos ou autores, tornando a escrita estéril, destituída de intencionalidade ou autoria própria. Nessa perspectiva, a produção textual se realiza dissociada de qualquer contexto significativo de comunicação, constituindo, por vezes, apenas como um instrumento de avaliação utilizado pelo professor. Na visão de Abreu (2009), os alunos do Ensino Médio que têm acesso a pouca variedade de gêneros textuais, como, por exemplo, de argumentação, não ficam prejudicados em sua capacidade de argumentar, mas sim limitados, sendo necessária a ampliação do contato com os mais diversos tipos de textos, sendo o professor um importante mediador entre os alunos e os saberes inerentes à produção textual.

Para Freire (1996), o professor, em sua prática docente, deverá respeitar os saberes do outro e por meio da relação de confiança, criar condições para uma prática dialógica no processo de aprendizagem. Nesse processo, os saberes que o jovem traz para a escola são o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. O jovem aluno do Ensino Médio é um sujeito que possui conhecimentos para além dos “muros” da escola, e quando a prática docente é realizada de forma artificial e homogênea, sem levar em conta os saberes e os interesses desse jovem, há um distanciamento entre esse aluno e o contexto escolar, resultando, quase sempre, no esvaziamento de sentido do que é ensinado na escola.

O jovem que ingressa no Ensino Médio tem seus anseios, ideais e saberes, oriundos de diferentes origens sociais, raciais, culturais. Trata-se de uma fase de inserção social, afetiva e profissional. E, nessa etapa, o jovem começa a ter mais autonomia, buscando a sua “identidade”, sendo esta, para além das transformações físicas, visto que é uma fase de construção social, cultural e histórica. (DAYRELL, 2007). Assim, o docente que reconhece a heterogeneidade desse sujeito tende, a não somente ensinar conteúdos acadêmicos, em currículos engessados, mas também ressignificar esses conhecimentos, aproximando-os desse sujeito, criando uma relação de colaboração e construção de novos saberes.

Sabe-se que os desafios no processo de ensino-aprendizagem nessa etapa de escolarização tem origem, muitas vezes, na incapacidade das escolas e dos professores de motivar, de atrair e dialogar com os alunos, contrariando os princípios da LDB 9.394/1996, que no inciso XI, Artigo 14, assegura “tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses”, o que sugere uma educação que priorize a formação humana e de reconhecimento da diversidade e dos vários saberes desse sujeito. (BRASIL, 1996, s.p.).

Documentos como PCNEM, OCEM dispõem de orientações que defendem uma formação integral do sujeito, com um trabalho interdisciplinar e articulado, a fim de proporcionar uma formação crítica e cidadã a esse jovem. Entretanto, observa-se que os avanços obtidos por meio desses documentos oficiais não são, por vezes, transformados em ações concretas, e além disso, o Ensino Médio é, ainda, pouco atrativo para os jovens. Trata-se de um nível escolar com o maior índice de desistência, abandono e reprovações nas etapas que compõem a Educação Básica. Mas como garantir que esses jovens, com realidades tão heterogêneas sejam atendidos no seu direito de aprender? Como repensar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em especial de produção textual, para que se formem alunos com uma escrita crítica, reflexiva e proficiente? Essas questões reforçam a necessidade de conhecer e reconhecer os jovens como protagonistas do processo de ensino, sujeitos de direitos e detentores de conhecimentos, sendo os docentes e os alunos ativos na construção dos saberes.

Pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio destacam os desafios dos alunos na produção de textos coesos, coerentes, argumentativos e

críticos. Nessa perspectiva, Alves (2005), em sua dissertação, aponta aspectos que contribuem para o agravamento dos problemas na escrita dos alunos que ingressam do Ensino Médio das escolas públicas, e dentre eles, destacam-se: a excessiva preocupação com o ensino da gramática de forma fragmentada e desvinculada de seu uso em produções textuais e a falta de políticas educacionais que privilegiem a formação contínua e permanente dos professores. Tais fatores, associados a salas de aulas lotadas, a falta de material didático apropriado, além de a descontinuidade no trabalho docente, dificultam o desenvolvimento da proficiência escritora em percentual significativo dos alunos.

Já segundo o estudo de Chaves (2011), para se tornarem leitores e escritores proficientes, torna-se necessário desenvolver a consciência textual e a escrita crítica e consciente, guiadas por práticas pedagógicas relacionadas ao ato de escrever e de ler, que devem ser estimuladas na sala de aula. Ainda, de acordo com o autor, a “Linguagem e pensamento estão associados, constituindo um dos principais elos entre o falante e o ouvinte, e, em decorrência, entre o escritor e o leitor”. (CHAVES, 2011, p. 34). Nesse sentido, para que o aluno se torne um escritor e um leitor proficiente, a interação com os mais diversos gêneros textuais é importante, não só como um ato mecânico de leitura e de conhecimento destituído de significação. Mas como um momento no qual ele explore a curiosidade, a imaginação, a capacidade de vislumbrar possibilidades e fazer comparações, criando significados e significações dos gêneros e tipos textuais apresentados a ele.

O aluno, no exercício de leitura e de escrita, realiza construções de pensamento e de linguagem desenvolvidos de forma crítica e autônoma, constituindo-se de atitude ativa com o meio ambiente social em que está inserido e com todas as formas e aspectos de interação: as conversas com os amigos, as trocas de opinião nas diferentes reuniões sociais, as trocas puramente acidentais, o modo de reação verbal diante dos acontecimentos do dia a dia. Todas essas manifestações verbais estão articuladas aos demais tipos de manifestações e de interações sociais de natureza semiótica, à mímica, à linguagem, sendo importantes na construção dos discursos e textos produzidos por esse aluno.

A linguagem, nesse contexto, constitui-se em uma abordagem social, em um “compartilhar com o outro”, instaurando na língua um processo de interação realizado no ato da enunciação, destacando, assim, sua origem dialógica. (BAKHTIN, 1952-1953/2016). Daí a relevância de se trabalhar com a escrita de forma a criar interações

entre os alunos, seus pares e seu contexto histórico-social, sendo a atividade da escrita ao mesmo tempo um exercício individual e coletivo. Do ponto de vista dialógico bakhtiniano, o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais presentes na relação com o outro, em uma determinada esfera da atividade humana.

O Enem, por sua vez, privilegia, em sua proposta de avaliação, a capacidade que os alunos têm de resolver questões e desenvolver argumentos a partir de habilidades e de competências desenvolvidas no processo de escolarização, sendo um dos seus objetivos avaliar a apropriação desses conhecimentos pelos alunos. Todos os anos, depois de divulgados os resultados das avaliações nacionais, e entre elas os do Enem, há a intensificação de discussões acerca da qualidade do ensino no Brasil, em geral, responsabilizam-se os professores pela baixa qualidade do ensino ministrado nas escolas. Nesse prisma, o Enem e as habilidades requeridas por ele, aproximam-se, de forma estreita, das questões relativas à prática curricular dos professores.

Essa avaliação externa surgiu no ano de 1998, e tinha a intenção de avaliar, de forma voluntária o desempenho do estudante após chegar ao final da Educação Básica, visando colaborar para rendimentos positivos da qualidade desse nível de escolaridade, entretanto a adesão dos alunos, nos primeiros anos de aplicação do exame, foi mínima. No ano de 2009 surgiu o Novo Enem, que ampliou as atribuições do mesmo, sendo utilizado como critério de seleção para o ingresso dos alunos no Ensino Superior e também como critério de seleção aos alunos que almejavam concorrer à bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni) e como possibilidade de certificação do Ensino Médio.

Em 2017, o Enem sofreu algumas modificações, sendo as mais relevantes: a redistribuição dos dias de prova, divulgação individual dos resultados, colocando fim às publicações de notas por escolas e a revogação do Enem como forma de certificado de conclusão do Ensino Médio. Esse exame é hoje, após várias modificações e ajustes, a avaliação externa mais relevante do Ensino Médio, não só por ser um indicador de qualidade, mas por ser a mais importante porta de entrada dos jovens para o Ensino Superior. A nota obtida nessa avaliação dá acesso a programas como: Sistema de Seleção Unificada (Sisu), gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), programa no qual instituições públicas de Ensino Superior podem e oferecem vagas para candidatos participantes do Enem; Programa Universidade

para Todos (ProUni) criado pelo governo federal em 2004, com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo governo federal em 2011, ofertas de cursos de educação profissional e tecnológica, sendo direcionada para quem já concluiu o Ensino Médio e realizou o exame. O Enem e seus desdobramentos acabam influenciando, muitas vezes, os currículos e as práticas docentes, ressaltando a importância da discussão acerca dessa avaliação externa, bem como as suas relações com as práticas desenvolvidas pelos professores na sala de aula.

Em razão disso, a produção textual e o Enem são assuntos discutidos por diversos pesquisadores, e dentre eles, tem-se a colaboração de Cortez (2015), que alerta que alguns elementos que compõem a argumentação das redações realizadas para o Enem como: o plano de texto e organização com combinação de diferentes tipos de sequências; o investimento retórico; os componentes linguísticos pragmáticos da argumentação, as marcas das intenções e os modalizadores não são avaliados adequadamente, sugerindo, então, que os critérios de avaliação sejam revistos, para abarcar esses aspectos da redação. Corroborando como a pesquisa de Cortez, Luna (2011) desenvolve uma reflexão acerca dos critérios usados para corrigir a redação do Enem e sobre as dificuldades que os avaliadores enfrentam na correção dessa avaliação. Para o autor, as matrizes de correção, assim como as competências avaliadas, não conseguem abarcar a infinidade de possibilidades que o texto possui, trazendo, assim, distorções na maneira como são corrigidas as redações, ressaltando a importância de renovar e ampliar os critérios de correção utilizados nesse exame.

Na tentativa de colaborar com essa discussão, Oliveira Júnior (2013) focaliza na prática docente de um professor de Língua Portuguesa, com a finalidade de compreender como essa prática é influenciada pelas diretrizes da prova de redação do Enem, e como isso repercute na escrita dos alunos. No que tange à produção escrita dos alunos, a pesquisa mostra que o gênero dissertação é amplamente trabalhado e discutido à luz da Matriz de Referência do Enem. Entretanto, para o pesquisador, o gênero, no viés do Enem é concebido como uma estrutura prototípica e não como processo dialógico entre sujeitos e texto, tornando o processo da escrita artificial.

Nesse contexto, buscou-se investigar a proficiência escritora dos alunos do Ensino Médio. Assim como conhecer e analisar a concepção de texto e de produção textual dos alunos e da professora, a fim de identificar, nos textos produzidos pelos alunos, sujeitos da pesquisa, as habilidades e as competências alcançadas e as possíveis dificuldades desses alunos na produção de seus textos. E, por fim, compreender e analisar como a redação do Enem, em especial sua matriz de referência, influencia na prática docente e na proficiência escritora dos alunos. Inserindo-se nessa discussão, e com o intuito de aprofundar nas questões inerentes ao ensino da escrita, prática docente e Enem, esta pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teóricos e nos estudos de Freire (1968; 1993; 1996), Bakhtin (1970-1971/2003), Vygotsky (1930; 1991; 1996; 2002; 2005), Geraldi (1997; 2006), Gatti (2012), Gomes (2014, 2017), entre outros. No desenvolvimento deste estudo, verificou-se que o Enem, de fato, vem alterando as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa, considerando as mudanças no modo de ensinar, de avaliar e de conhecer acerca do saber-fazer desses professores em relação ao ensino-aprendizagem de produção textual. Para tanto, o estudo envolveu pesquisa documental, bibliográfica e de campo, a partir da abordagem sócio-histórica.

Essa escolha se justifica pelo fato de essa abordagem sócio-histórica ter como princípio metodológico a intenção de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas prováveis relações, associando o individual com o social. Na acepção de Vygotsky (1930/1991) trata-se de um método no qual se tem a oportunidade de observar os problemas humanos na perspectiva da sua relação com a cultura e como produto das relações sociais. Ademais, de acordo com Bakhtin (1970-1971/2003), não se pode entender o homem, e seus vários aspectos, senão por meio de textos, signos, criados ou por criar. Assim, o homem não pode ser analisado como uma coisa, mas sim como um conjunto de atos em um determinado tempo e sociedade em que está inserido.

Nesse contexto, a escolha do Ensino Médio se deu pelo fato de ser a etapa de encerramento da Educação Básica, além de ser a fase na qual os alunos estão se preparando para o ingresso no Ensino Superior e/ou no mundo do trabalho, sendo um período crítico para os alunos, cujos índices de reprovação e desistência são os mais altos entre os níveis básicos de educação. Segundo dados da plataforma



QEDU<sup>§</sup>, o índice de reprovação do Ensino Médio foi superior a 12% e o de abandono chegou a 6,5% por cento em 2015 em Minas Gerais, números superiores aos apresentados pelo Ensino Fundamental I e II, reforçando a fragilidade dessa etapa de ensino e a demanda por mais pesquisas e investimentos para o aperfeiçoamento desse nível.

A fim de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, a dissertação foi dividida em oito capítulos. Nos 4 primeiros capítulos há a apresentação do referencial teórico relacionado à juventude, ao Ensino Médio, ao Enem e sua prova de redação e à produção textual, todos objetos de estudo desta pesquisa. O capítulo 5 apresenta a metodologia utilizada neste estudo, enquanto o capítulo 6 traz a contextualização dos sujeitos da pesquisa e da escola na qual foi realizado o estudo. Já o capítulo 7 apresenta análise dos dados coletados durante a pesquisa, sendo as considerações finais apresentadas no capítulo 8. Finalmente, espera-se que esta dissertação contribua para a reflexão acerca do ensino/aprendizado de produção textual no Ensino Médio, para melhor compreensão das competências e das habilidades da matriz de redação do Enem, assim como para o aprimoramento das práticas docentes dos professores de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito à produção textual no Ensino Médio.

---

<sup>§</sup>A plataforma QEDU é um portal aberto e gratuito, com todas as informações públicas sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Ele oferece dados da Prova Brasil, do Censo Escolar, do Ideb e do Enem. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>.

## **CAPÍTULO 1 - JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO**

Nas últimas décadas, as temáticas juventude e escola vêm se destacando como campo de pesquisa relevante, principalmente no que diz respeito ao Ensino Médio, e em como esses jovens vivenciam essa etapa de ensino. Esse fenômeno parece estar associado à tendência que vem ocorrendo de se estudar a situação da juventude brasileira, quase esquecida por anos, principalmente no que se refere a políticas públicas articuladas às necessidades dessa faixa etária, assim como as suas histórias, a sua cultura e a sua relação com instituições escolares, reforçando o princípio dos jovens como detentores de direitos e cidadãos em formação.

Para entender as transformações que estão ocorrendo na sociedade atual, torna-se coerente desenvolver pesquisas e estudos que relacionem as categorias juventude e escola, levando em consideração as profundas transformações sociais e culturais, uma vez que a “[...] socialização dos jovens vem ocorrendo cada vez mais em espaços e tempos variados, com uma multiplicação das referências culturais constituindo um conjunto heterogêneo de redes de significados”. (DUBET, *apud* SPOSITO, 2000, p. 120)\*\*.

Neste contexto, o objetivo deste capítulo é compreender como vem acontecendo à inserção e participação dos jovens na sociedade e seus possíveis efeitos na trajetória escolar durante o Ensino Médio, além de apresentar a realização da revisão bibliográfica das pesquisas e estudos sobre a juventude no Brasil. Assim como observar e entender os jovens que ingressam na etapa final da Educação Básica como uma juventude diversificada quanto às suas realidades sociais e culturais, ampliando a necessidade de um Ensino Médio que ofereça espaço para as diferenças.

### **1.1. Juventudes: construindo conceitos**

---

\*\* DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. Ijuí: Ed. Unijui, 2003

Definir o conceito de juventude sempre suscita discussões, considerando a sua complexidade e relevância, entretanto, para delimitar melhor o objeto nesta pesquisa, foi escolhido um conceito que se destaca na tentativa de construção do conceito de juventude, a partir do contexto social, cultura e histórico dos jovens.

A noção de juventude que remete a uma caracterização etária, vinculada às transformações fisiológicas pelas quais os jovens passam, sendo concebida como uma fase de transição ou uma passagem da infância para a idade adulta, revela-se, por vezes, limitada e propensa a ambiguidades. Nessa abordagem, a juventude é compreendida como um conjunto social mais homogêneo, cuja principal característica é ser formado por indivíduos de uma mesma “fase” da vida, prevalecendo à busca de aspectos que caracterizam essa fase, ou seja, uma geração definida em termos etários e aspectos de desenvolvimento biológico. Portanto, definir a juventude, somente, tendo em conta tais aspectos, revela-se simplista, uma vez que este processo de “transição” ocorre em diversos contextos sociais, econômicos e culturais. Contudo, essa concepção de juventude é utilizada, por vezes, na elaboração de políticas públicas voltadas a esse segmento da sociedade, pois delimita, com “mais precisão”, quem serão os beneficiados por uma determinada política pública.

Frente a essa discussão, o conceito de juventude usado nesta pesquisa ultrapassará a definição meramente pautada pela faixa etária e/ou etapa biológica, considerando a juventude como “uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo.” (PAIS, 2003, p. 37). Essa juventude é representada por um conjunto social heterogêneo, uma vez que os sujeitos dessa fase da vida estão inseridos em situações distintas no âmbito social, econômico e cultural, sendo várias as juventudes coexistindo em um mesmo tempo e espaço. (SPOSITO, 1996, 2000; DAYRELL, 2002; 2005; 2007; LEÃO, 2011; CARRANO, 2003, 2014;).

Nessa perspectiva, compreender a juventude como uma condição social que apresenta aspectos singulares, ultrapassa uma visão simples dos contextos e condições sociais, (PERALVA, 1997; DAYRELL, 2002) e implica numa perspectiva de diversidade, multiplicidade, que se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero e geográficas (DAYRELL, 2002 e ABRAMO, 2004). Assim, construir o conceito de

juventude na perspectiva da diversidade sugere, segundo Dayrell (2002, p. 158), uma concepção que não se prende a critérios rígidos, mas que observa um processo mais amplo, que ganha contornos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em seus variados contextos, tais como: culturais, sociais e econômicos.

Sobre esse aspecto discutido, Pais (2003, p.37) afirma que “A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo.” E, nesse sentido, considera-se que a juventude pode ser comparada a uma “colcha de retalhos”, no qual cada quadrado representa uma forma de ser jovem, com suas singularidades e perspectivas distintas, mas que juntos formam uma só peça, uma juventude que se encontra conformada em um determinado tempo e espaço. As identidades juvenis são constituídas em espaços, tempos e práticas sociais que constroem no jovem a noção de pertencimento, identificação com os seus pares e de formação individual. Ademais, os territórios usados pelas coletividades juvenis são, para além da escola, lugares em que se encontram os espaços de autonomia que os constituem sujeitos a partir de suas próprias escolhas. (CARRANO, 2007).

De acordo com Dayrell (2002), a família é a primeira instituição e o ponto central nas relações dos jovens com o mundo que os cerca, uma vez que é o primeiro espaço de socialização desse sujeito, constituindo-se um “filtro por meio do qual traduzem o mundo social, significando um espaço de experiências estruturantes. Nesse sentido, a família é uma das poucas instituições do mundo adulto com a qual esses jovens podem contar”. (DAYRELL, 2002, p.124). As relações familiares são para a maioria dos jovens a referência estrutural, sendo um modelo de como se conduzir na vida social, o que não exclui as experiências vivenciadas em maior ou menor grau em outros locais de socialização, como a escola.

Existe, por parte significativa dos jovens, um reconhecimento da importância da escola para suas vidas, relacionando-a, na maior parte das vezes, aos processos de garantia de futuro e inserção no mercado de trabalho. O jovem internaliza o discurso da escola como instituição obrigatória na sua formação, mas não se apropria completamente desse discurso, fazendo somente o que lhe é imposto, resultando em um esvaziamento do sentido da escola. Sposito (2005) aponta que:

[...] os jovens assumem essas referências e, de modo geral, não contestam fortemente sua legitimidade, embora reconheçam limites no impacto que a

instituição escolar tem sobre suas vidas, sobretudo nos benefícios de uma provável inserção no mundo do trabalho. (SPOSITO, 2005, p.123).

Esse processo de não legitimação da escola, como espaço de apropriação verdadeira, resulta em uma lacuna na qual esta instituição é entendida como necessária, mas sem que haja uma mobilização legítima em direção aos saberes, assim como o não estabelecimento de críticas mais contundentes e elaboradas sobre o que realmente é a educação. Desse modo, para muitos jovens, o motivo de estar na escola é, por vezes, o de obrigação para com a família ou a sociedade. Logo, esse processo pode estar associado à reprodução de uma ideia de educação que não toma o jovem como parte efetiva na construção do saber. Nessa perspectiva, os limites e fracassos no espaço escolar seriam resultado das ações individuais do sujeito, e não de processos sociais mais amplos, desresponsabilizando a escola e os demais atores do fracasso escolar de parcela dos jovens.

Nesse contexto, o jovem, mais do que reconhecer os processos de ensino-aprendizagem e o papel social da escola, valoriza nela, os vínculos que constroem, as amizades e grupos de amigos, apontando estes como sendo um dos aspectos mais positivos desse espaço. (DAYRELL, 2005). Diante disso, a escola acaba sendo um lugar de encontro, de sociabilidade, de relações entre jovens, mas ainda não é, para muitos deles um lugar do saber contextualizado e legítimo.

Os jovens interpretam sua posição social, refletem sobre as lógicas de ação das quais fazem parte, dão novos significados ao conjunto das experiências que vivenciam, realizam escolhas e opções, criam novas formas de agir e intervir em sua realidade, produzindo, modificando e reinventando outras perspectivas de inserção na sociedade. Diante de todo o exposto, estudar a juventude é, portanto, compreender que cada jovem é único e tece sua história a partir de fatores que vão além de questões etárias ou de processos fisiológicos, são resultados de processos de socialização que ocorrem em tempos e espaços diversos, culturas e classes sociais diferentes, tendo uma série de elementos de ordenamento social envolvidos.

## **1.2. Juventude no Brasil: um panorama das pesquisas nas últimas décadas**

As pesquisas sobre a juventude no Brasil têm como um dos seus pioneiros os estudos de Foracchi em meados da década de 1960, uma vez que esta autora pesquisava a juventude em seus vários aspectos, tais como: o conceito de geração

e a coexistência de gerações, os processos de passagem para a vida adulta, o estudante como categoria social, assim como os movimentos estudantis. Em seu trabalho, a autora também defendia que a abordagem sociológica em relação aos jovens deveria “caracterizar o conjunto de mecanismos e processos que presidem à constituição do estudante como categoria social”, analisando, portanto, as “condições sociais que balizam o seu comportamento” e propondo as “modalidades possíveis de ampliação do seu horizonte de ação”. (FORACCHI, 1965, p. 3-8). Assim, juventude é analisada por Foracchi a partir do seu lugar na sociedade, afirmando que em uma mesma faixa etária designada juventude, coexistem diferentes modos de ser jovem. De acordo com Foracchi (1982),

Na sociedade industrial do fim do século XIX, era essencial saber o que o indivíduo produzia como seu. Hoje, ele é socialmente definido pelo fato de deixar claro que ostensivamente consome, e muito as mercadorias típicas do século XX: roupa, cultura e diversão. O indivíduo é aquilo que ele consegue render socialmente. E o sistema educacional, notadamente a universidade, procura dar condições para que ele consiga o lugar certo na sociedade. Foracchi (1982, p. 27)

Ademais, torna-se importante ressaltar o lugar sócio-histórico no qual a autora faz tais considerações, tendo em vista que suas pesquisas foram realizadas no período em que o Brasil se encontrava sob o regime de ditadura militar. Nesse contexto histórico a juventude era marcada pelo acesso restrito dos jovens de classes populares ao Ensino Médio e, principalmente, ao Ensino Superior. Ao mesmo tempo, havia uma intensa participação dos jovens em movimentos estudantis, além de um forte engajamento nos assuntos relacionados à política. Foracchi evidencia, ainda, os jovens como atores sociais, com contextos distintos, e que se encontram inseridos em determinadas relações sociais, sendo, por tanto, seres singulares e capazes de agir e transformar a realidade e o meio em que vivem.

Na década de 1970, as pesquisas sobre a juventude tiveram um declínio. O retorno mais expressivo dessa temática ocorreu a partir nos anos 1980, com estudos como o de Madeira (1986), que eram ligados a características da juventude como a cor, o sexo, a origem social e como os jovens se relacionam com os estudos e o trabalho. E também surgiu o estudo de Abramo (1994), que possui como foco central o jovem e os movimentos urbanos como os *punks* dos anos 1980, contextualizando o jovem no seu meio social e cultural. O autor realiza, ainda, uma crítica àqueles que analisavam a juventude do presente com uma ótica de caracterização idealizada nas

gerações passadas, o que suscitaria comparações e padrões de comportamento que não revelariam a realidade desses jovens.

O protagonismo político e social dos jovens, tema recorrente nas pesquisas da década de 1960, ficou quase esquecido por anos, e retornou expressivamente a partir da década de 1990. Tal temática foi impulsionada por eventos políticos relacionados ao movimento de redemocratização do Brasil, conhecido como “Diretas Já”, de 1989 e ao *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, conhecido como o Movimento dos “caras pintadas”, visto que ressaltaram a importância da participação dos jovens nos movimentos de cunho político.

E, esse tipo de participação, que destaca o protagonismo juvenil está presente em diversos trabalhos que analisam o jovem. Exemplo disso encontra-se problematizado por Boghossian e Minayo (2009), que em sua pesquisa exploram as várias acepções dadas ao protagonismo juvenil, alertando sobre o risco da utilização do termo de modo generalizado e com pouca densidade teórica. Nesse sentido, Boghossian e Minayo (2009) discorrem acerca do,

[...] termo protagonismo juvenil, tendo em vista sociedades também genéricas e abstratas. Segundo os autores, essa abordagem pode levar a simplificações e idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos que as desenvolvem. Alertam para o risco de que suas práticas assumam caráter mais adaptativo do que problematizador, despolitizando o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção. Essas práticas e concepções podem inadvertidamente transferir para adolescentes e jovens a responsabilidade exclusiva pela superação das adversidades, deslocando-se do campo político para o das ações individuais, ou até coletivas, mas de caráter pontual. (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009, p. 417).

Também por outro lado, há diversas críticas quanto à generalização do termo “protagonismo jovem”, e muitas delas dizem respeito à responsabilização exclusiva do jovem pelo seu sucesso ou fracasso escolar e profissional, o que segundo os autores subestima fatores como: as condições sociais desiguais, o acesso à educação e às políticas públicas sociais. Tendo, conforme alguns críticos, como pano de fundo, a tentativa de manutenção das desigualdades sem conflitos, por meio de medidas paliativas que desresponsabilizam a sociedade e o Estado dos seus deveres para com a juventude.

Há nesse contexto, de acordo com Boghossian e Minayo (2009), a reivindicação crescente da participação dos jovens na política, ampliada pelas relações de trabalho e estudo que produzem vulnerabilidades sociais dos jovens e que aumentam o campo de discussão sobre as políticas públicas para a juventude,

e que dependem, para sua legitimação, da participação efetiva dos jovens (*Ibid.*). Por sua vez, a participação efetiva dos jovens na formulação das políticas, muitas vezes, esbarra em fatores que dizem respeito à estrutura institucional, à conjuntura política, às dificuldades dos atores na inserção nesse meio, tendo como resultado, diferentes tipos de exclusão desses jovens dos processos políticos.

A falta de interesse dos jovens nas formas tradicionais de fazer política, nos projetos e ações políticas, assim como apatia ou até mesmo a indiferença na participação nos processos políticos se constituem como uma dificuldade na formulação e implementação de políticas voltadas para a juventude. (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009). Entretanto, considera-se relevante observar que a ideia de uma juventude atual caracterizada pela apatia, desinteresse em assuntos relacionados à política podem ser analisados por outro prisma, já que o não fazer ou participar da política, pode ser, em parte, um movimento político de resistência ao que está posto, e que não desperta interesse nos jovens. Em outros momentos da história da política brasileira, como os movimentos de resistência da ditadura militar e os movimentos de redemocratização do país, a participação dos jovens foi de muita importância.

Há, a despeito da participação formal da juventude nos processos políticos formais, um movimento de aumento na atuação desses jovens nas ações de cunho voluntário, o que pode indicar uma ausência de vias nas quais esses jovens possam experimentar o pertencimento das ações sociais coletivas. Esse aumento no interesse dos jovens por ações que fogem da política instituída, pode ser atribuído ao modo como a juventude contemporânea vem lidando com as dimensões, tais como a do tempo e a do imediatismo. O voluntariado como uma ação que possui algum resultado imediato, visível e até certo ponto passível de controle, pode estar expressando o tempo e ritmo da juventude atual. (DAYRELL, 2005).

As políticas educacionais, nesse sentido, têm um papel relevante na percepção do jovem, enquanto ator importante no palco das decisões políticas, na compreensão da cidadania como algo a se construir também no cotidiano da escola e no acesso às mais diversas políticas voltadas à juventude. A importância da participação dos jovens na formulação das políticas públicas e nos processos políticos conforme prevê o Estatuto da Juventude (2013), no Capítulo II, seção I, Art. 4º que “o jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude” e no inciso II enfatiza “a efetiva inclusão do jovem nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto”,



reforçando a importância do jovem enquanto protagonista nos processos políticos e educacionais.

O Estatuto da Juventude foi um grande avanço na preservação dos direitos dos jovens, versando sobre os direitos: a educação, saúde, trabalho, território e cultura, constituindo os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e criando o Sistema Nacional de Juventude. Garantindo, ainda, a participação social e o livre associativismo, reconhecendo a diversidade e igualdade dos jovens na sociedade brasileira, tanto do ponto de vista étnico como de gênero e religioso. Diversos artigos do Estatuto da Juventude enfatizam a relevância da participação dos jovens nos espaços públicos como forma de construção da cidadania, corroborando com o que está previsto na Constituição Federal (BRASIL, 2014) e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). A escola, assim, nesse sentido, está para além de somente ser um local e/ou espaço de aprendizado de saberes acadêmicos, um local de descoberta de direitos e de formação de jovens cidadãos críticos.

A definição de juventude como uma fase da vida com múltiplas significações, sendo resultado de diversos fatores culturais, sociais e regionais é reafirmada nas pesquisas educacionais sobre esse tema, ainda nos anos de 1990. Vários autores começaram a analisar os atos educativos “como descoberta do espaço escolar, enquanto modalidade de múltiplas relações, apropriações e redefinições das orientações estatais e das determinações estruturais”, em “orientações que buscaram resgatar o ponto de vista dos sujeitos, pensados a partir de sua capacidade de produzir orientações e ações de natureza coletiva” (SPOSITO, 1996, p. 97), o olhar do pesquisador voltasse para o sujeito de direitos e a escola como espaço importante de socialização, para além de seu papel propedêutico.

Assim, a relação do jovem com a escola analisada de maneira contextualizada, como também o papel social da escola, enquanto espaço de socialização, formação cidadã e crítica dos jovens surgem expressivamente pós os anos 2000. Nas pesquisas de Sposito (1996) é observada uma crise que surge a partir da escola e produzida em parte pela “ausência de projetos culturais e educativos portadores de algum significado e do esvaziamento do seu sentido para seus alunos” (SPOSITO, 1996, p. 101). Segundo a autora, a escola continua distante de responder aos anseios dos jovens que a buscam, o Estado, por sua vez, não efetiva políticas públicas que garantam condições plenas para o desenvolvimento integral dos jovens. O que

resultaria, muitas vezes, em escolas que ensinam para poucos, com currículos não atrativos e ocasionando uma taxa de abandono, além de evasão alta nos anos finais de Educação Básica.

Sobre essa questão, Dayrell (2007) problematiza o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude atual, particularmente, a relação entre os jovens das camadas populares, e observa que a juventude é produto de um conjunto de fatores que vão além da escola. De acordo com o autor,

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. (DAYRELL, 2007, p.1106).

Em conformidade com esse excerto, verifica-se que os jovens que estão ingressando no Ensino Médio trazem questões e demandas próprias, com seu próprio tempo e vivência, que vão além do que é ou será vivenciado apenas nos espaços escolares. Os jovens não são socializados apenas nas instituições escolares; a sua identidade também é construída por diversas dimensões e espaços sociais: família, amigos, classe social e religião que constituem parte de um todo que é o ser jovem. (LAHIRE, 2002). Nesse sentido, verifica-se que a composição da condição juvenil é complexa e fragmentada, uma vez que se compõe de vivências e de experiências variadas e, por vezes, conflitantes, constituindo-se como um ser múltiplo, resultado de experiências de socialização em contextos sociais diversos.

Desse modo, o jovem tem em sua trajetória escolar a interseção de múltiplas referências que possui enquanto um ator social. Somados a isso, há também valores e comportamentos instituídos no âmbito da família, por exemplo, e estes são confrontados com outros valores apreendidos no âmbito da escola e na sua relação com seus pares. Sendo assim, o jovem torna-se aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações com o outro em diversas esferas e representações sociais. Assim, o modo como os jovens constituem-se enquanto alunos, desencadeiam desafios na relação do jovem e a escola, pois coloca em cheque modelos tradicionais de ensino, no qual saberes não acadêmicos são descartáveis e imprimem a escola novas tensões e conflitos. Desse contexto surge a

questão: como conciliar os saberes trazidos pelos jovens e com saberes instituídos e instaurados pelas escolas?

Discutindo essa problemática, Krawczyk (2009), diz que as instituições de ensino, em sua maioria, não valorizam ou relevam os saberes que os jovens trazem de seus contextos culturais e sociais para dentro da escola, resultando em uma crise de legitimidade desta (KRAWCZYK, 2009), além de aumento da evasão e do abandono escolar dos jovens, como também o esvaziamento do sentido do que foi ensinado na escola.

Todavia, a escola, enquanto espaço que comporta uma complexa trama de relações sociais: alunos, professores, funcionários, pais, não é uma instituição imutável, sendo permeada por ações constantes e recíprocas entre os sujeitos e a instituição. Nesse aspecto, a realidade escolar pode ser o espaço da apropriação, da elaboração ou da reelaboração expressas pelos sujeitos sociais, fazendo da instituição educativa um processo permanente de construção social (ABRANTES, 2003; SPOSITO 2005; DAYRELL, 2007) e, portanto, um local de construção de conhecimentos partilhados entre seus atores sociais.

### **1.3. Juventudes: múltiplos jovens uma mesma escola?**

Entender o jovem como um sujeito vindo das mais variadas classes sociais e culturais, como sujeito detentor de direitos, tais como: uma educação de qualidade, é uma das problemáticas que reflete diretamente no desafio educacional brasileiro no Ensino Médio.

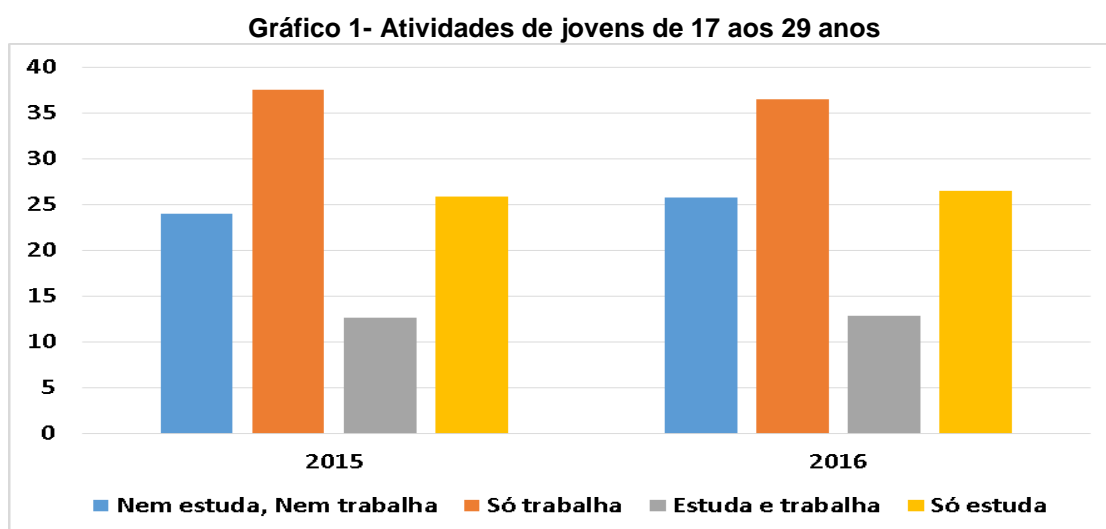
A escola é considerada um espaço fundamental para os jovens, uma vez que se constitui como um ambiente que, para além do aprendizado formalizado e instituído, é o da convivência e da prática social, no qual compartilham experiências, valores e projetos de vida. Também é considerada o espaço-tempo onde os jovens nutrem expectativas da continuidade dos seus estudos e uma boa inserção profissional. Apesar da importância da escola na vida dos jovens, há uma crise de identidade que circunda essa instituição, e sobre esse aspecto, pesquisas indicam que muitos jovens não conseguem atribuir à escola um sentido prático para suas

vidas e para a compreensão da realidade que os circunda. Nesse sentido, há uma demanda dos jovens para que os saberes ensinados na escola tenham vínculos com o seu cotidiano. Muitos têm dificuldade de estabelecer uma conexão entre os conteúdos curriculares e suas vidas, o que potencializa o esvaziamento do sentido de estar na escola. E, se a escola é lugar do aprendizado, considera-se importante compreender como os jovens aprendem e quais são os conhecimentos que eles demandam dessa escola. Há, assim, uma demanda dos jovens para que os seus interesses sejam considerados, o que é plausível quando é estabelecido um diálogo entre os conteúdos curriculares e a realidade, sendo uma condição básica para uma aprendizagem significativa para esses sujeitos. (CHARLOT, 2000).

A escola também é um espaço do exercício da democracia, e, portanto, é um espaço de diálogo, mas que, por vezes, não consegue se inserir no universo juvenil. Desse modo, deixa de estar próximo dele e de aprender a ouvi-lo, mapear suas potencialidades e estabelecer relacionamentos interpessoais significativos. Nesse cenário, para alguns jovens, a escola representa uma obrigação que a sociedade impõe. A sociabilidade, uma dimensão muitas vezes negligenciada pelos professores e gestores da escola, é importante para a significação da escola para os jovens. Além disso, as interações com os pares são momentos de produção de valores, de aprofundamento de relações, de ressignificação da própria escola e seus espaços. (DAYRELL, 2007). Nesse caso, no Ensino Médio, de forma especial, essas interações tornam-se “ensaios” para as relações sociais futuras, porque os jovens criam e recriam os tempos e espaços expressando aspectos culturais e sociais diversos e que enriquecem as suas vivências. Essa relação juvenil com a escola é, em parte, constituída a partir de mediações e representações que ele estabelece, daí a importância da construção de vias de diálogo entre jovens, professores, pais e sociedade, com o intuito de tecer um modelo de ensino que seja significativo para esses alunos.

Para tanto, a importância de se repensar a escola surge, também, de fatores empíricos como o alto índice de abandono e evasão dos jovens na etapa final da Educação Básica. Somando a isso, tem-se falta de interesse dos jovens na permanência na escola, situação que é oriunda de uma combinação de condições subjetivas: ausência de apoio familiar, relação conflituosa estabelecida com muitos professores, estímulos excessivos originados nas redes de sociabilidade, dificuldades para engajamento na rotina escolar e; condições objetivas, entre elas,

impossibilidades de dedicação aos estudos, projetos pessoais delineados que muitas vezes não contemplam a experiência escolar. (CORTELLA, 2006). Fatores que são potencializados, considerando as classes populares que têm como perfil jovens que frequentam o Ensino Médio, um número significativo de jovens trabalhadores que não encontram sentido imediato na escola e acabam por abandoná-la ou são expulsos por ela.



De acordo com o Gráfico 1, no ano de 2016, o percentual de jovens que trabalharam e estudaram chegou a quase 15% do total de jovens na faixa etária entre 15 aos 29 anos. Evidenciou-se que nesse mesmo período os jovens que nem trabalharam, nem estudaram ultrapassaram os 25%, reafirmando as especificidades dessa fase da vida e os desafios para a permanência desses sujeitos na escola. Outros dados relevantes para o entendimento da situação do jovem e a sua relação com a escola são os números expressivos daqueles que abandonaram a escola para trabalhar ou por outros motivos. Tais números reforçam os desafios que permeiam a universalização do Ensino Médio que se caracterizou, por anos, pelo ensino predominantemente propedêutico e que atendia, majoritariamente, os jovens da elite brasileira, sendo excluídos, dessa forma, os jovens de classes menos favorecidas.

A exclusão de parte da população ao acesso ao Ensino Médio perdurou mesmo com a Constituição de 1988 ou na LDB de 1996, uma vez que somente em 2009, com a introdução da Emenda Constitucional nº 59, o Ensino Médio passou a

ser contemplado como uma etapa a ser universalizada para todos os jovens de 15 a 17 anos e como uma etapa obrigatória.

Essa universalização do Ensino Médio foi uma conquista de direitos para todos os jovens, entretanto, há vários desafios no que tange à relação desses jovens sujeitos garantia do seu direito à educação. Alguns desses desafios estão relacionados ao trabalho precoce, ao contexto socioeconômico, à violência familiar e a localidade onde vivem. Outros estão relacionados a questões organizacionais e pedagógicas da escola, tais como os conteúdos distantes da realidade dos alunos; a falta de diálogo entre alunos, professores e a infraestrutura precária dos estabelecimentos de ensino.

Para os jovens das classes populares muitas responsabilidades “ditas” como adultas, chegam precocemente, em especial no que diz respeito à entrada no mercado de trabalho, por conta da condição social de muitas famílias, ou ainda, a experiência da gravidez, chegam enquanto estão experimentando a vivência da juventude. (CARRANO; FALCÃO, 2011). Isso evidencia as múltiplas formas de ser jovem. Reforçando a necessidade de um Ensino Médio que dialogue com os jovens, que apresente a esses um currículo que extrapole os saberes meramente acadêmicos. Sendo espaço da aceitação e da diversidade, para que esse jovem vindo de diferentes realidades sintam-se acolhido e respeitado enquanto sujeito em busca da sua autonomia.

A questão da renda é outro fator importante de exclusão escolar dos jovens das camadas mais empobrecidas da população. Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), os jovens cuja renda familiar é baixa são aqueles que mais abandonam a escola regular. Uma vez que se encontram em estado de maior vulnerabilidade social, tendo, por vezes, que trabalhar para complementar a renda familiar. De acordo com dados do UNICEF,

Em 2005, 62% das crianças e dos adolescentes fora da escola no Brasil viviam em famílias com renda domiciliar per capita de até ½ salário mínimo. Passados 10 anos, o perfil dos excluídos ainda é muito preocupante: a maior parcela deles (53%) está em domicílios com menos de ½ salário mínimo per capita. (UNICEF, 2017, p.6).

Ademais, essa relação de renda é marcante para a permanência do jovem na escola, pois há uma relação de imediatismo na condição juvenil, e ele se vê pressionado a trabalhar e em contrapartida não consegue, na maioria das vezes, observar a escola como um elemento importante para a sua formação tanto para o

trabalho quanto para a vida. Outro fator que se intensificou com a ampliação ao acesso ao Ensino Médio foi o abandono escolar dos jovens entre 15 a 17 anos no Brasil; cerca de 2,8 milhões estão fora da escola, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

**Quadro 1 - População de crianças e jovens de 4 a 17 anos fora da escola no Brasil em 2017**

<b>Faixa Etária</b>	<b>População</b>
Crianças de 4 e 5 anos	521,940
Crianças de 6 a 14 anos	429.592
Jovens de 15 a 17 anos	1.543.713

**Fonte: IBGE (2017).**

A questão do acesso e/ou permanência dos jovens em sala de aula, sobretudo os pobres, historicamente excluídos dessa etapa de formação, é um dos desafios a serem resolvidos no Ensino Médio. A taxa de distorção série/idade chega a 27%, segundo os dados do UNICEF, ou seja, um percentual significativo de alunos dessa etapa de ensino apresenta dois ou mais anos de atraso escolar. Tanto pelos dados quanto pelas causas que levam esses jovens a estar fora da escola, essa faixa etária requer grande atenção, uma vez que estão caminhando para a idade adulta e muitos deles, sem a educação a que têm direito, ingressam no mundo do trabalho em condições precárias, reproduzindo o ciclo de pobreza que pode ser revertido se esse jovem tiver acesso às políticas sociais eficazes e a uma educação de qualidade.

Constata-se uma crise de concepção do Ensino Médio e de suas políticas que vão além da permanência do jovem nessa etapa de ensino. Também há uma grande dificuldade em concretizar projetos e políticas públicas que considerem realmente as necessidades e as aspirações dos jovens, e que apresente finalidades com as quais eles possam se identificar, permanecendo, assim, no Ensino Médio.

Nesse sentido, afirma-se que,

A escola pública de ensino médio no Brasil necessita enfrentar o duplo desafio: material e simbólico. É preciso equacionar as distorções geradas pela expansão das matrículas sobre frágil base estrutural das redes estaduais, principais responsáveis pela oferta deste nível de ensino e enfrentar os desafios da realização de processos educativos, que façam sentido no presente e se constituam como suportes para a elaboração de projetos de futuro para os jovens que habitam a escola. (BRENNER e CARRANO, 2014, p. 1236).

Sendo assim, a ampliação da oferta do Ensino Médio, sem um projeto que contemple os jovens que vêm das mais diversas realidades, é uma forma de exclusão

silenciosa e representa uma problemática complexa, porque contribui para esvaziamento do sentido do que é ensinado na escola, tendo, por vezes, como resultado, o abandono ou a evasão desse jovem. Paiva (2010) afirma que a escola “[...] expulsa aqueles que não têm o capital cultural para seguir uma cultura escolar pensada somente para os alunos que têm um ambiente doméstico que deve contribuir para o desempenho do aluno no sistema”. (PAIVA, 2010, p.03). A escola é, por vezes, reprodutora do sistema social, ideológico e político vigente, tornando-se também reprodutora de saberes instituídos, perpetuando, assim, um ensino meramente propedêutico e excludente.

Portanto, torna-se essencial ressignificar o espaço escolar, agindo de modo a transformar a realidade em que vivem os jovens, inscrevendo a ação educativa em um contexto que os envolva, e que desperte neles o desejo de aprender e compartilhar seus saberes. Para tanto, é preciso que o professor crie situações de aprendizagens significativas, inserindo os jovens nas práticas pedagógicas, por meio de uma relação de troca de experiências e saberes que extrapolam o ensino tradicional e estritamente propedêutico, em busca da construção, diálogo e confronto, descoberta de diferentes possibilidades de expressão, uma vez que é pensando criticamente a prática pedagógica que se pode aprimorá-la. (SOUZA, 2004; FREIRE, 2006). Há, nesse sentido, um consenso entre alguns autores, (DAYRELL 2009; PAIVA, 2009; 2010) de que as políticas voltadas para os jovens devem tê-los como protagonistas e não como meros recebedores de assistencialismos governamentais no seu âmbito de aprendizagem.

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, recebe como alunado uma faixa etária que está entre a adolescência e a vida adulta, e, portanto, buscando sua própria identidade, sendo interessante na busca da identidade dessa etapa de ensino, compreender as representações estabelecidas pelos sujeitos que estão em processo de construção de seu conhecimento.

Nesse sentido, pesquisadores do campo, ao caracterizarem juventude destacam que,

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural em que se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que



enfaticamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. (CARRANO, 2013, p.15).

Coerente com esse contexto, considera-se que o jovem é um sujeito detentor de direitos, com saberes que estão para além do que é aprendido na instituição escolar, tendo a escola, como um dos deveres, reforçar a autonomia desse sujeito, para além dos saberes meramente acadêmicos. Acerca da autonomia, pode-se recorrer aos princípios freirianos, posto que se compreende autonomia como o agir responsável para a formação cultural, social desse jovem, com um ensino-aprendizagem voltado para o respeito às diferenças, a responsabilidade, a justiça e a liberdade como base de uma educação pautada pela autonomia.

Ademais, é direito de todos serem respeitados quanto à sua autonomia e sua liberdade de agir e pensar, contudo quando o aluno frequenta a escola, em especial o Ensino Médio, encontra-se, na maioria das vezes, em um sistema de ensino normatizado e padronizado, que não valoriza e/ou relewa os saberes, os gostos e os pensamentos que os jovens trazem para além do muro da escola. Sobre a diversidade e complexidade desses alunos no Ensino Médio, Krawczyk (2014) afirma o seguinte:

Mas deve-se reconhecer a complexidade da condição juvenil hoje e questionar a escolaridade como um espaço para disciplinar os jovens no lugar de reconhecê-los como sujeitos de direitos: direito de expressão e de participação, direito a uma educação de qualidade, direito a um trabalho adequado, entre outros. (KRAWCZYK, 2014, p.91).

São, portanto, esses jovens que frequentam o Ensino Médio público brasileiro, pertencentes as mais variadas religiões, culturas, raças e condições sociais, e, por conta disso, tal situação requer dos professores dessa etapa de ensino um olhar diversificado quanto ao modo de pensar educação, em um sistema em que escolas, em sua maioria, não pensam em seu alunado, com uma pedagogia fundamentada na autoridade do professor e na obediência dos alunos. O resultado dessa pedagogia que não leva em consideração o aluno como um sujeito detentor de direitos, de voz e de pensamento é, por vezes, o abandono desse jovem que não consegue se identificar ou ver sentido no que é ensinado a ele na escola. Outro problema enfrentado por essa etapa de ensino é a evasão, e isso ocorre, em muitos casos, por motivo de trabalho, assim, muitos jovens abandonam a escola ao conseguirem um emprego, e se observa que há para eles mais sentido no mercado de trabalho do que na escola.

Os desafios para a construção de um Ensino Médio de qualidade são muitos, e Krawczyk (2009) elenca alguns que considera relevantes no âmbito das políticas públicas relacionadas a essa etapa de ensino. Sendo assim, a autora destaca como centrais na discussão sobre a qualidade do Ensino Médio: a expansão das matrículas e a obrigatoriedade desta etapa do ensino, o que envolve custos e planejamento; o embate entre uma formação geral ou profissional e, por consequência a escolha do currículo; a tensão entre o público e o privado nos discursos e nas políticas educacionais para a juventude; as relações interpessoais do jovem no contexto escolar; o papel da escola na vida e na formação dos jovens. Se todos esses desafios unissem a necessidade de instigar a participação dos jovens no dia a dia das suas escolas, atribuindo novos sentidos ao que se é ensinado, haveria uma participação efetivamente na construção de um projeto político pedagógico para as escolas de Ensino Médio que responderia às demandas reais da juventude.

Dar voz aos jovens é, nesse sentido, o primeiro passo para uma avaliação mais concreta e profunda do modo como à escola pode alcançar os objetivos propostos nos seus documentos institucionais, e desenvolver políticas que realmente envolvam os jovens. A educação desses jovens é um desafio para a educação brasileira, principalmente no que se refere ao Ensino Médio e em como manter esses jovens na escola, mobilizando-os em direção ao saber. Como relacionar educação com a juventude, respeitando as individualidades, mas ao mesmo tempo garantindo a formação integral e a igualdade de oportunidades para esses jovens? Esta e outras perguntas permeiam as pesquisas e estudos sobre educação, e são, por vezes, negligenciadas pela própria escola e pelas autoridades ao pensarem as políticas públicas educacionais para o Ensino Médio.

## **CAPÍTULO 2 - ENSINO MÉDIO: PERCURSOS E CONFLITOS**

Com este capítulo objetiva-se conhecer os percursos, os conflitos, os projetos e as políticas educacionais que envolvem o Ensino Médio, a fim de compreender como essa etapa de ensino influencia no ensino-aprendizagem dos alunos.

O Ensino Médio é uma etapa da Educação Básica marcada por disputas políticas, sociais e culturais. Desde a sua origem, até os dias atuais, esse nível modificou-se várias vezes na forma, no conteúdo e na nomenclatura. Hoje se encontra em formação e sem uma identidade definida, o que estaria ligado, principalmente, a políticas educacionais desencontradas e contraditórias que produziram impactos sociais na escolarização e na formação dos jovens que frequentam essa etapa de ensino.

Nessa perspectiva, esse capítulo foi subdividido em cinco partes que contemplam: a origem, os recursos, os programas e a nova configuração do Ensino Médio brasileiro, proporcionando um panorama completo desse nível de ensino, etapa final da Educação Básica e gerando subsídios para a melhor compreensão do objeto de pesquisa.

### **2.1. Ensino Médio: origens e percursos**

O Ensino Médio brasileiro, em suas origens, está alicerçado no conceito de educação pública religiosa, sendo os jesuítas precursores da escolarização no Brasil, em um período da história nacional em que a ideia de educação como responsabilidade do Estado nem era concebida. Com a expulsão dos Jesuítas, por volta do século XVII, o Brasil ficou por décadas sem um modelo de Ensino Básico organizado. Após esse período, a Educação Básica começou a ser estruturada por volta do século XIX, com a vinda da Família Real para Brasil, mas com pouca abrangência e voltada totalmente para as elites portuguesas que residiam no país.

Assim as primeiras disposições contundentes de organização dos estudos públicos secundários tiveram lugar a partir do Ato Adicional de 1835, que instituiu os primeiros liceus provinciais, com a reunião das aulas avulsas, existentes nas capitais das Províncias. E, com passar de dois anos, instituiu-se o decreto de 2 de dezembro de 1837, no qual a Corte modificaria o até então Seminário São Joaquim, em estabelecimento de Instrução Secundária, sob o nome de Colégio Pedro II, sendo

considerado um dos primeiros “colégios secundários” do país. A República, apesar da fundação de alguns colégios de Ensino Secundarista, não conseguiu solucionar um problema que permeava e permearia essa etapa de ensino por décadas, como estruturar essa etapa de ensino nacionalmente e com capacidade de abarcar os jovens em toda extensão territorial.

A esse contexto, compete, ainda, acrescenta que um marco na Educação Secundária ocorreu com a reforma educacional de 1931, que representou o início do progresso educacional, com a constituição de uma estrutura mais abrangente, porém ainda elitista de Ensino Secundário, com vistas em um ensino preparatório e com o germe do que seria posteriormente o ensino profissionalizante brasileiro. Também importante, foi a Reforma Francisco Campos, em 1931, que reestruturou o Ensino Secundário no país, passando esse a ter sete anos, dividido em duas partes. A primeira parte, com cinco anos, sendo caracterizada como curso secundário fundamental e comum a todos, voltado para a “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”. (SENA, 1939, p. 9-10 apud SILVA, 1969, p. 288). A outra, de dois anos, sendo de ensino preparatório para acesso ao Ensino Superior, denominada de cursos complementares, com três tipos diferentes, conforme o grupo de cursos superiores que se queria seguir: I) Engenharia e Agronomia; II) Medicina, Odontologia, Farmácia e Veterinária; e III) Direito. Embora o governo houvesse ampliado o número de vagas no Ensino Médio, o país ainda vivia uma realidade educacional polarizada, visto que de um lado estava a maioria da população que continuava analfabeta ou com pouco acesso ao Ensino Básico, e de outro a elite escolarizada.

Nesse contexto, uma pequena expansão das vagas do Ensino Secundário ocorreu na era Vargas (1930 -1945), com as medidas implementadas pela Reforma de Capanema (1942). Esta Reforma ocorreu sob comando do ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, e foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. (MENEZES; SANTOS 2001). De todas as áreas do plano educacional, a Educação Secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais intensa e profunda. Isto, porque o sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho na época. O educando, nesse sentido, deveria desenvolver habilidades e competências de acordo com os diversos papéis atribuídos às várias classes ou

categorias sociais. Tendo a Educação Superior, a Educação Secundária, a Educação Primária e a Educação Profissional; com a divisão da educação destinada à elite, da educação destinada à classe média e às classes menos favorecidas; essas duas últimas, eram destinadas aos jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação”. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Esse pensamento dual relacionado às políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Secundário perdurou por toda a primeira metade do século XX e ressoou nas décadas seguintes. As Leis orgânicas que estabeleceram o Ensino Secundário profissionalizante na primeira metade do século XX são exemplos dessa distinção entre a educação voltada para as elites e aquela destinada às classes populares. A Lei Orgânica do Ensino Comercial, Lei nº 6141, de 23 de dezembro de 1943, que instituiu as bases de organização e de regime do ensino comercial, ou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Lei nº 9613, de agosto de 1946, que estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino agrícola, cujo ramo do ensino destinado essencialmente era à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. Tais cursos significavam, para parcela dos jovens que os frequentavam, o final da escolarização e o ingresso efetivo no mundo do trabalho. Enquanto isso, o Ensino Secundário, de caráter propedêutico, preparava o jovem, em sua maioria, vindo das elites, para o ingresso nas universidades.

Alguns cursos técnicos, como o de Ensino Agrícola, não permitiam o ingresso dos alunos concluintes desse curso a modalidade de Ensino Superior, e outros, como o caso de Ensino Comercial, restringiam os cursos de Educação Superior no qual os alunos podiam ingressar. As distinções entre o ensino propedêutico e o ensino técnico reforçaram as desigualdades sociais e culturais entre os estudantes secundaristas dos meios populares e das elites. A equiparação dos cursos técnicos aos do científico só foi realizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases LDB 1961 (Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961).

Esta foi a primeira LDB do país, e que ratificou as diretrizes da Constituição de 18 de setembro de 1946, na época, “estávamos em plena vigência do modelo que os economistas convencionaram chamar de substituição de importações” (SAVIANI, 1989 p. 150). O contexto econômico brasileiro no qual a LDB de 1961 foi concebida e implementada, era de investimentos na industrialização, numa tentativa de

substituição das importações. Houve uma mudança brusca no cenário urbano e rural, já que, com o aumento da industrialização, intensificou-se também o êxodo rural e aumento significativo da população urbana. Em um cenário de transformações econômicas e sociais no qual a sociedade brasileira se encontrava, as demandas relacionadas à educação também se transformavam, mudando também as reivindicações por parte dos atores sociais do momento em questão. A demanda por um ensino mais técnico crescia, assim como a necessidade de mão de obra para sustentar a crescente industrialização.

A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 fixou novas diretrizes a serem seguidas no Ensino Básico. A partir disso, o Ensino Secundário, por exemplo, passou a ser denominado 2º grau, tornando-se profissionalizante de modo universal e compulsório em todo o país. Essa etapa de ensino passou a dar ênfase ao ensino profissionalizante, restritamente relacionada ao momento de desenvolvimento econômico do país e a necessidade de trabalhadores um pouco mais qualificados. O resultado desse modelo educacional foi a proliferação de cursos profissionalizantes, em sua maioria, sem muito rigor no que diz respeito à qualidade, tendo como foco uma educação que visava somente à instrumentalização para o trabalho. Em 1982, a Lei nº 7.044 retirou a compulsoriedade da profissionalização, tornando-a à escolha do estabelecimento de ensino, desse modo o 2º grau começou a ter os contornos do que é atualmente o Ensino Médio brasileiro.

Já a década de 1990 foi de suma importância para a instituição do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, assim como sua expansão e obrigatoriedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) instituiu, em seu artigo 35, o Ensino Médio como sendo a etapa final da Educação Básica, com duração de, no mínimo, três anos, tendo como principais finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [...] (BRASIL, 1996, s./p.).

Neste prisma, o Ensino Médio garantiria, além da preparação necessária para a continuidade dos estudos e ingresso no Ensino Superior, a preparação do jovem para o exercício pleno da cidadania e para o mundo do trabalho. A ampliação do Ensino Médio possibilitou a inserção de jovens, antes excluídos da escola, representando um avanço para a educação brasileira e na forma de pensar políticas educacionais para essa etapa de ensino. De acordo com Krawczyk (2014, p. 77),

[...] a inclusão do Ensino Médio no âmbito da Educação Básica e sua progressiva obrigatoriedade demonstram o reconhecimento pela sociedade de sua importância. E aqui estamos falando de importância política (é inaceitável um país com tamanha desigualdade educacional), social (a demanda por cada vez maior grau de certificação para os mesmos trabalhos) e econômica (novas demandas no mercado de trabalho e necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional).

Alinhada a esse contexto, a LDB 9.394/1996 instituiu para o Ensino Médio a identidade de ser a etapa final da Educação Básica, o que significa reconhecê-lo como um “direito”, portanto assegurado a todos. Todavia, a Lei só estipula a obrigatoriedade até os 17 anos, deixando uma parcela dos jovens, que ingressaram posteriormente, sem a garantia da educação, sendo, ainda, um ponto de discussão e de pressão em relação a essa etapa de ensino. Outro desafio encontrado, na etapa final da Educação Básica, é como assegurar o acesso, permanência e conclusão para todos os que se encontram na idade entre 15 e 17 anos, conforme versa a Emenda Constitucional 59/2009, que alterou a Constituição Federal e prolongou o tempo de escolaridade obrigatória no Brasil.

Nas décadas posteriores aos anos 2000, a expansão das matrículas no Ensino Médio foram significativas, entretanto para além da necessidade de ampliação do acesso a essa etapa de ensino, questões relativas à qualidade do ensino, currículo ou modalidade predominante dessa etapa, ainda, são pontos relevantes para a formação de uma identidade para o Ensino Médio. Segundo Zibas (2005), a explosão das matrículas do Ensino Médio permitiu a entrada na escola de um grupo heterogêneo de jovens. Porém, o Ensino Médio, ainda, se caracteriza por um ensino propedêutico, por vezes, descontextualizado e permeado de métodos tradicionais, o que explicaria, em parte, a falta de interesse de parcela dos jovens em estar na escola. De acordo com a autora, a escola precisa observar o jovem com mais atenção, propiciando para este um ensino que fosse, para além do saber acadêmico, um ambiente de desenvolvimento de saberes que propiciariam a construção da autonomia desses jovens.

Na tentativa de diminuir a evasão e o abandono dos jovens no Ensino Médio, o Governo Federal instituiu por meio da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), que visava ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional; assim como o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude. Alguns dispositivos nessa Lei foram revogados pela Lei nº 11.692 de 10 de junho de 2008, ampliando a faixa etária do público alvo a ser atendido de 18 a 24 anos para 18 a 29 anos.

O Ensino Médio encontra-se, na atualidade, segundo Frigotto e Ciavatta (2005; 2011) e Kuenzer (2009, 2011), sem uma identidade definida, o que estaria associado a políticas desencontradas e contraditórias, com a manutenção do dualismo entre a formação profissional e educação geral, que produziriam impactos sociais na escolarização na formação dos jovens. Muitos jovens, em sua maioria das classes populares, abandonam e evadem a escola por não observarem neste um sentido real. As reprovações e os abandonos refletem maiores dificuldades desses estudantes na apropriação dos conhecimentos escolares. Portanto, “[...] o âmago da questão é entender por que os jovens oriundos de famílias populares encontram mais dificuldades diante dos saberes escolares” (CHARLOT, 2009, p. 28). Geralmente, são esses jovens, vindos das classes populares, que têm menos êxito ao serem aferidos por instrumentos de avaliações convencionais. E, associado a isso o fracasso escolar é um dos principais motivos para o abandono escolar para parcela dos jovens, e isso também está relacionado ao imediatismo e a necessidade que leva muitos jovens ao mercado de trabalho precocemente, ou, por vezes, à evasão e ao abandono da escola.

## **2.2. Ensino Médio: políticas públicas das últimas três décadas**

A década de 1990 foi marcada por um amplo programa de reformas educativas, com mudanças para todo o sistema educacional brasileiro, a partir da implementação de ações, com o intuito de alterar a estrutura e o funcionamento do referido sistema. (SILVA, 2008). Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96, o Ensino Médio passou a ser parte da Educação Básica, sendo a sua etapa final. Foi também por meio dessa LDB/96 que o Ensino Médio criou os contornos atuais, com um currículo único e estruturado para todo o território, com



duração mínima de três anos e progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade (Art. 4º). Entretanto, somente em 2009, com a introdução da Emenda Constitucional nº 59, que o Ensino Médio passou a ser uma etapa obrigatória para todos os jovens de 15 a 17 anos.

Em conformidade com as propostas da LDB, o Ensino Médio tem como objetivo assegurar a todos a oportunidade de consolidar e aprofundar os “conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental”, além de aprimorar os jovens “como pessoa humana”, possibilitar “o prosseguimento de estudos”, garantir “a preparação básica para o trabalho e a cidadania” e munir o jovem dos instrumentos que lhe permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento integral dos jovens, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e para o mundo do trabalho. (Art. 35, incisos I a IV).

O Ensino Médio, nesse contexto, passou a ser estruturado de forma a propiciar aos jovens uma formação geral e múltipla que proporcionasse a aquisição de saberes e competências básicas, preparando-os para a vida e para o trabalho. As políticas de expansão e reorganização do Ensino Médio, articuladas a partir da década de 1990, são resultantes dos anseios das camadas populares por mais escolarização e da necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional, resultado da demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo, a globalização.

A partir de 1997, houve uma mudança significativa na oferta da educação profissional, antes parte do Ensino Médio, passou a ser ofertada de forma complementar, paralela ou sequencial ao Ensino Médio denominado regular. Por meio do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), o governo delimitou quais as atribuições da Educação Profissional no país. E em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) confirmaram a intenção da LDB 9394/96 e do Decreto 2.208/97, garantindo o desenvolvimento do Ensino Profissionalizante justaposto ao do Ensino Médio regular e não em modalidade de ensino unitário. Inspirado no Banco Mundial que versa que “a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo do indivíduo, ocultando os condicionais sociais e históricos da conjuntura” (ZIBAS, 2005, p.173), as políticas educacionais vigentes na época, objetivaram mudar radicalmente o perfil do Ensino Médio, deixando-o mais próximo de uma etapa de ensino de preparação para o Ensino Superior. A condição de modalidade conferida à Educação

Profissional, com a possibilidade de articular-se com as etapas e níveis do ensino regular, sem deles ser parte integrante, confere-lhe um caráter secundário, que também se estende ao financiamento, à gestão e se reflete sobre os docentes que atuam nessa área. (CUNHA, 2000).

Na busca de identidade e melhoria de qualidade do ensino na etapa final da Educação Básica, surgiram em meados dos anos 2000, programas governamentais como: o Projeto Escola Jovem e o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio que tinham como objetivo melhorar a qualidade e eficiência desse nível, garantindo maior equidade e acesso dos jovens à educação, apoiando a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no Ensino Médio no país. Suas metas eram centradas em: ampliar o grau de cobertura do Ensino Médio; reduzir os índices de reprovação e de abandono nessa etapa da escolaridade; assegurar a formação continuada aos docentes; garantir que os alunos adquiram as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e à participação no mundo do trabalho. (BRASIL, 2010).

No primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva – (Lula), 2004 a 2007, o Decreto n. 5.154/04 trouxe de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional, entretanto, deixava a critério das escolas essa possível integração. Tal arranjo trouxe algumas implicações: as experiências a princípio foram restritas e nas redes estaduais de ensino; a oferta da educação profissional foi deixada em segundo plano, tendo como prioridade a oferta do Ensino Médio regular. A integração do Ensino Médio ao Ensino Profissionalizante foi promovida com mais intensidade por meio de parcerias com o setor privado, mas sem muitos resultados expressivos. A possibilidade de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, assim como os debates sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Emenda Constitucional 59/2009, trouxeram de volta as discussões e os desafios que ainda permeavam o Ensino Médio. (SILVA, 2013).

No período que compreendeu o segundo mandato do ex-presidente Lula, ou seja, de 2007 a 2010, as políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio deram continuidade àquelas iniciadas na gestão anterior. Tendo destaque, e a ênfase foi dada à melhoria da integração Ensino Médio e o Profissionalizante, para tanto, foram criadas normas, desenvolvidos programas e medidas em relação a essas modalidades de ensino. Outras questões que devem ser destacadas são as instituídas por meio do Decreto n. 6.095/2007 e a aprovação da Lei n. 11.892/2008

que versam sobre a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica. Segundo Ferretti (2011), a importância dos Institutos Federais no processo de reforma do Ensino Médio e Profissional está na possibilidade de proporcionar uma integração do Ensino Médio à Educação Técnica, conforme o proposto pelo Decreto n. 5.154/2004.

O Ensino Médio Inovador instituído pela Portaria nº 971/2009, foi outro programa que tinha como objetivo incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para esse nível, mediante apoio técnico e financeiro do governo federal. A intenção manifesta era estimular as redes estaduais de educação a pensar soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras a partir dos eixos: ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente aos jovens.

Em 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, passou por uma reformulação, que tinha como um dos seus objetivos se tornar um ponto de pressão na organização curricular do Ensino Médio. Para tanto, começou a ser adotado como forma de ingresso nas universidades federais, como forma de acesso a bolsas de estudos nas faculdades privadas, além de um meio de obtenção de certificado de conclusão do Ensino Médio. O exame, para além dessas atribuições, ainda, serve de parâmetro de qualidade do Ensino Médio.

Nesse mesmo contexto, o governo do ex-presidente Lula e posteriormente da ex-presidenta Dilma Vana Rousseff (Dilma), por meio das políticas voltadas para a juventude tiveram um maior destaque, e a ideia do protagonismo juvenil ganhou força e várias políticas para a juventude foram concebidas. Dentre elas se destacam: a criação da Secretaria e do Conselho Nacional de Juventude (2005); do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem) (2006); do Programa Universidade para Todos (Prouni) (2005); do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (2007); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (2011); o Estatuto da Juventude (2013) que têm como ponto em comum, pensar o jovem como detentor de direitos, tentando garantir a qualidade de ensino, acesso ao mercado de trabalho e ao Ensino Superior.

O MEC para além desses programas e medidas, posteriormente propôs a reestruturação do Ensino Médio por meio do grupo de trabalho Interministerial, instituído pela Portaria nº 1.189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº 386 de

25 de março de 2008, que tinha como ponto básico da proposta, o Ensino Médio integrado, o qual seria segundo Krawczyk (2009, p. 16), uma “alternativa de ruptura com a histórica dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante, que tinha se aprofundado na reforma dos anos 1990”. A articulação do Ensino Médio “com a educação profissional técnica de nível médio constitui uma das possibilidades de garantir o direito à educação e ao trabalho qualificado”. (BRASIL, 2008).

No período de governo da ex-presidenta Dilma, compreendido entre 2011 e 2015, houve continuidade dos principais programas iniciados no governo Lula, assim como foram reafirmadas e ressaltadas a necessidade de melhoria da qualidade da Educação Básica, a reforma político-pedagógica no Ensino Médio e a ampliação da oferta de vagas públicas, principalmente no que tange ao Ensino Profissionalizante. A dimensão estratégica da juventude é explicitada como estratégica, compreendendo-a como fundamental para o processo democrático e de desenvolvimento sustentável, dando assim, prosseguimento à Política Nacional de Juventude, implantada a partir de 2005.

Em setembro de 2016, por meio de Medida Provisória, o presidente em exercício, Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer), aprovou um conjunto de novas diretrizes para o Ensino Médio. A reforma de Ensino Médio flexibilizou o conteúdo a ser ensinado aos alunos, mudando a distribuição do conteúdo das disciplinas tradicionais ao longo dos três anos do ciclo, dando uma maior visibilidade ao Ensino Técnico, além de fomentar a ampliação de escolas de tempo integral. Diante disso, o currículo do Ensino Médio também tende a sofrer alterações sendo norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma grade curricular dividida nos chamados "itinerários formativos": linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. As escolas, pela reforma, não são obrigadas a oferecer aos alunos todas as cinco áreas, mas deverão ofertar ao menos um dos itinerários formativos.

Essa reforma, ainda, determina que 60% da carga horária seja ocupada obrigatoriamente por conteúdos comuns da BNCC, enquanto os demais 40% serão optativos, conforme a oferta da escola e interesse do aluno, mas também seguindo as determinações da Base Nacional. No conteúdo optativo, o aluno poderá, caso haja a oferta, se concentrar em uma das cinco áreas dos itinerários formativos. As escolas de Ensino Médio em tempo integral são outro objetivo da reforma que incentiva o

aumento da carga horária para cumprir a meta 6 do Plano Nacional de Educação, que prevê que, até 2024, 50% das escolas e 25% das matrículas na Educação Básica estejam no ensino de tempo integral.

O Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece as diretrizes para a educação brasileira de 2014 a 2024, e é composto por 20 metas elaboradas a partir das 10 diretrizes traçadas por meio de demandas debatidas e apontadas pela sociedade na Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010. Nesse sentido, o PNE é composto por metas (Quadro 2) estruturantes para a garantia do direito à educação básica de qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.

**Quadro 2- As 20 metas do PNE: divisão das metas por área**

<b>ÁREA</b>	<b>METAS</b>
Acesso à Educação Básica	1, 2, 3, 4 e 10
Qualidade da Educação Básica	5, 6 e 7
Acesso ao Ensino Técnico e Superior	11, 12 e 14
Formação docente	15 e 16
Carreira e salários	17 e 18
Gestão e recursos	19 e 20

**Fonte: Brasil (2017).**

Um dos pontos amplamente discutidos para a elaboração do PNE foi: a expansão e qualidade do Ensino Médio, principalmente a partir da última década do século XX, os anos 2000, ressaltam o caráter privatista e de qualidade duvidosa de sua ampliação. Para Dourado e Santos (2011), a proposta do PNE deve primar pelo acesso e a qualidade do Ensino Médio brasileiro, sendo, para tanto, um processo amplamente discutido. Segundo os autores,

Se os homens fazem a história por meio das lutas travadas no dia a dia, as relações sociais não se perpetuam automaticamente, os processos formativos não se dão naturalmente – e a construção coletiva pode afirmar os novos horizontes que reafirmem, sobretudo, os avanços das deliberações discutidas na Conferência Nacional de Educação. (DOURADO; SANTOS. 2011 p. 188).

Também algumas metas do PNE são diretamente relacionadas com o aumento da oferta do Ensino Médio, são elas: a Meta 3 que versa pela universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e até o final do período de vigência desse PNE, que a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio passe para 85% (oitenta e cinco por cento); Meta 11 que propõe que as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio sejam triplicadas, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. Já a Meta 6 propõe-se a oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas para pelo menos 25% dos alunos da educação básica, enquanto a Meta 7 diz respeito diretamente ao problema da qualidade da Educação Básica, propondo por meio de estratégias, visando elevar as médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em três etapas (2017, 2019 e 2021). Tais metas têm um impacto direto no Ensino Médio, seja na forma de expansão das matrículas, seja na proposta de parâmetro de qualidade do ensino.

A expansão do Ensino Médio público trouxe um número expressivo de jovens para essa etapa de ensino, entretanto há ponto de pressão no que diz respeito a um currículo, uma estrutura que consiga alcançar esses jovens de realidades tão distintas e garantir, principalmente, uma escola de qualidade, que proporcione um ensino que desenvolva a autonomia e a criticidade desses sujeitos.

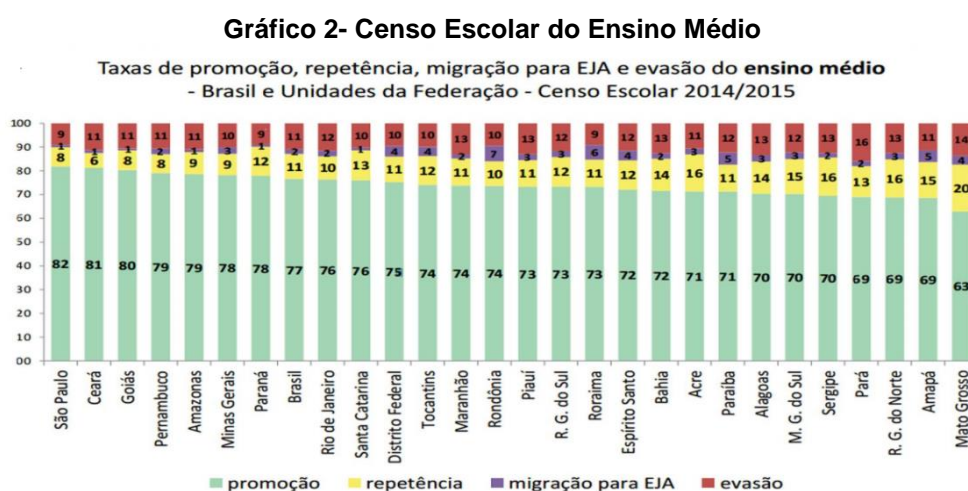
### **2.3. Ensino Médio no Brasil: a busca de uma identidade**

Contata-se que o Ensino Médio, enquanto última etapa da Educação Básica, determinado pela LDB 9.394/1996, apresenta desafios relacionados aos seus objetivos e características que dificultam a definição e até a atribuição de uma identidade própria para essa etapa de ensino. Em seu histórico é perceptível a dualidade nas concepções de ensino. De um lado, a preparação para o mercado de trabalho e, de outro, o ensino propedêutico, que visa à preparação dos jovens para o ingresso no Ensino Superior.

Uma das características peculiares dessa etapa da Educação Básica é sua heterogeneidade, atendendo a estudantes de diversas origens sociais, etnias, grupos etários, de gênero, sexualidade, religiosidade, territoriais etc. Além disso, uma parcela significativa dos estudantes faz parte da população economicamente ativa do

país, ou seja, têm-se mais jovens trabalhando e estudando do que apenas estudando, ou que não trabalham e nem estudam. Segundo IBGE de 2010, os jovens ocupam um quarto da população do país, sendo 84,8 % nas cidades e 15,2 % no campo. A pesquisa também mostra que 53,5% dos jovens de 15 a 29 anos trabalham, 36% estudam e 22,8% trabalham e estudam simultaneamente. Ainda, de acordo com o Censo 2010, apenas 16,2% dos jovens de todo o país chegaram ao Ensino Superior, 46,3% apenas concluíram o Ensino Médio e 35,9% têm sua escolaridade limitada ao Ensino Fundamental.

Tais dados, somados ao crescente aumento do índice de abandono escolar e repetência, demandam uma reformulação do Ensino Médio que consiga amenizar/solucionar as situações controversas encontradas no cotidiano escolar. O Gráfico 2 apresenta o Censo Escolar do Ensino Médio no período de 2014 – 2015.



Fonte: INEP (2017).

Em análise dos dados gráficos, observa-se que ainda há uma taxa considerável de repetentes e evadidos no Ensino Médio em todo Brasil, o que reforça a demanda para se repensar o Ensino Médio, não só com vistas à sua eficiência e qualidade, mas com o olhar diferenciado para esse sujeito de direitos que compõe essa etapa de ensino.

Esse nível de ensino sempre foi uma etapa da Educação Básica permeada por preocupações e disputas quanto aos seus objetivos e finalidades. Ao longo da sua história, seja como curso intermediário entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, sendo seu ensino basicamente propedêutico, seja como etapa

profissionalizante, preparando o jovem para o mundo do trabalho, sempre houve impasses e desafios para delimitar suas atribuições e abrangência, sendo campo de diversas políticas públicas educacionais que se alternaram e/ou se complementaram durante os governos. Segundo Zibas (2005, p.1068),

[...] o nosso sistema de ensino primário, tendo como ideal a escola republicana francesa do final do século XIX, conseguiu, ao longo de sua história, algum consenso quanto às suas finalidades e conteúdos, objetivando instituir uma racionalidade moderna e um sentimento de unidade nacional, foi a ampliação do acesso ao ensino secundário que concentrou a resistência dos setores conservadores, colocando a nu uma área de profundos conflitos, cujos desdobramentos ficam evidentes ao longo da história do ensino médio, estando hoje muito presentes na crueza do embate político-ideológico que permeia a recente reforma.

Sendo assim, a trajetória do Ensino Médio no Brasil foi e é marcada por uma tendência histórica de dualidade que privilegiou, durante décadas, a classe dominante, destinando às classes menos favorecidas o Ensino Profissionalizante ou Técnico, voltado para o mercado de trabalho, bem como para as necessidades de expansão econômica do país. Enquanto a Educação Secundária, tendo como finalidade o ingresso ao Ensino Superior, era destinada às elites.

#### **2.4. Políticas Públicas nos anos 2000: Ensino Médio Inovador e o Reinventando o Ensino Médio**

O Ensino Médio como um campo de disputas políticas e sociais é permeado por reformas e alterações que se alternaram, se complementaram ou se modificaram ao longo da história dessa etapa de ensino no Brasil. Frente a esse cenário, torna-se importante detectar os programas direcionados ao Ensino Médio que, de algum modo, tentaram atribuir uma identidade a essa etapa de ensino e, ao mesmo tempo, superar as dualidades presentes nesse nível, tais como: Ensino Médio Inovador e Reinventando o Ensino Médio.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 e integrava as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal para a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Um dos objetivos do ProEMI era o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio de todo o país, tornando os currículos mais atraentes e dinâmicos para os jovens dessa etapa de ensino, além de garantir a inclusão de atividades que versam para a formação integral desses alunos.



Em 2009, a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, ligada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação publicou o Documento Orientador da implementação do ProEMI nas escolas públicas do país (BRASIL, 2009). De acordo com esse documento, o Ensino Médio brasileiro, historicamente, é uma etapa da Educação Básica que se configurou de maneira diferente de outras etapas da educação nacional.

No contexto histórico da educação brasileira, cabe destacar que o ensino fundamental e a educação superior tiveram seus objetivos e finalidades melhor delineados nas legislações educacionais, sendo que, só a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o ensino médio passou a ser visto como etapa da educação básica, com diretrizes e finalidades expressas nos Artigos 35 e 36 da referida Lei. (BRASIL, 2009, p.4).

Assim, mesmo com a LDB garantindo o Ensino Médio como parte da Educação Básica, há poucas políticas educacionais públicas voltadas para essa etapa de ensino, sendo necessário pensar novas políticas que consigam superar a dualidade entre o Ensino Médio que somente prepara para o Ensino Superior e aquele que somente é profissionalizante. Segundo afirma o documento norteador do ProEMI:

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. (BRASIL, 2009, p.5).

Ainda, de acordo com esse documento, é imprescindível o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras para as escolas do Ensino Médio, com a proposição de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos alunos e às demandas da sociedade atual, ressaltando o papel de protagonista do jovem no processo de ensino-aprendizado.

O ProEMI, em suas proposições, estipulou metas para o Ensino Médio, a fim de proporcionar a superação das desigualdades de oportunidades educacionais no Ensino Médio público brasileiro. Dentre as metas destacam-se: I – O acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; II - Concretização da identidade dessa etapa educacional, considerando as especificidades dessa

etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; III – Uma aprendizagem significativa para os jovens, com a interlocução com as culturas juvenis, valorização da leitura, superação da cultura de memorização dos conteúdos e articulação entre teoria e prática. Tais preceitos podem ser sintetizados como objetos de preocupação do MEC em “responder às mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas nesse nível de ensino e sugere a urgência de se repensar sua proposta curricular, tornando-a adequada à singularidade do alunado” (MOEHLECKE, 2012, p.46), sendo cada vez mais importante um Ensino Médio voltado para esses jovens de múltiplas realidades.

Diante disso, criar uma identidade própria para o Ensino Médio é, de acordo com o ProEMI, relevante para o desenvolvimento de um currículo que prepare o jovem para o exercício da cidadania, instaurando um ambiente educativo capaz de superar a dualidade que vem acompanhando o Ensino Médio brasileiro ao longo de sua trajetória, e estabelecendo um currículo que consiga contribuir para a formação integral dos jovens. Nesse sentido, o ProEMI, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), assim como as demais orientações curriculares e respeitando as especificidades de cada estado, estabelecem um referencial de tratamento curricular e indica as condições básicas que devem orientar os Projetos Escolares. Destacam-se dentre elas:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas; [...];
- f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; e
- h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM. (BRASIL, 2009, p.10-11).

Nesse caso, observa-se, por meio das orientações dadas pelo ProEMI, para a elaboração dos currículos das escolas, a relevância da leitura e, por consequência, da escrita em todas as áreas de conhecimento, assim como a importância do Enem

na elaboração dos conteúdos a serem trabalhados no Ensino Médio Inovador. Assim, o currículo a ser idealizado, segundo os princípios do ProEMI, é flexível e inovador, atendendo as especificidades locais e, ainda, possibilitando articulação interdisciplinar para o desenvolvimento de conhecimentos, de saberes, de habilidades e das competências. (BRASIL, 2009).

Quanto à participação dos jovens na escola, o ProEMI almejava garantir a

[...] interlocução qualificada com os estudantes por meio de comunicação permanente construída por um Fórum virtual e pela realização de estudos e pesquisas de grupos de pesquisa das Universidades. Propõe-se uma parceria com a Secretaria Nacional da Juventude para articulação de ações junto à juventude. O programa estimulará a realização de estágio e a concessão de auxílio ao desenvolvimento de projetos integradores de iniciação a ciência, atividades sociais, artísticas e culturais, bem como, outras proposições de atividades educativas de interesse dos estudantes. (BRASIL, 2009, p.19).

Pautado nesse contexto, o Ministério da Educação destacou como aspectos positivos o significativo do ProEMI, e entre eles, estão: o crescimento das matrículas no Ensino Médio do sistema público estadual; o aumento proporcional de alunos na faixa etária de 15 a 17 anos, que indica crescente resultado das políticas de correção de fluxo; a evolução dos resultados do Ideb; ampliação do universo de jovens atendidos e que até então eram excluídos dessa etapa de escolarização; a retomada do crescimento de resultados em avaliações externas do desempenho escolar.

Conforme se vê, o ProEMI pretendia, por meio da articulação entre escola, professores, alunos, governo estabelecer uma nova identidade para o Ensino Médio, reestruturando os currículos e as práticas docentes, como também os lugares escolares para tornar essa etapa de ensino atrativa aos jovens.

Outra iniciativa governamental para a criação de uma nova identidade para o Ensino Médio ocorreu em Minas Gerais, sob o nome de Reinventando o Ensino Médio (REM). Tal programa consistia na implementação de uma política de educação estadual própria, com uma proposta de reformulação curricular balizada pelo PNE e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na busca por um Ensino Médio que atendesse aos anseios dos jovens, ao mesmo tempo em que os preparava para o mundo do trabalho, bem como para o exercício crítico e ativo da cidadania. Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG),

O projeto Reinventando o Ensino Médio, através da reformulação curricular da rede pública de Ensino Médio em Minas Gerais, tem como objetivo a criação de um ciclo de estudos com identidade própria, que propicie,

simultaneamente, melhores condições para o prosseguimento dos estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes ao final de sua formação nesta etapa de ensino. Ao se associar a políticas que contribuem para a ressignificação da escola pública em Minas Gerais, o projeto assinala a importância do acesso ao conhecimento como condição para o exercício da plena cidadania na sociedade contemporânea. (MINAS GERAIS, 2012, p.11).

Ademais, de acordo a SEE-MG, esse projeto Reinventando o Ensino Médio propunha responder aos desafios dessa etapa de ensino tais como: garantia do acesso e a permanência dos jovens no Ensino Médio e a preparação para o Ensino Superior com vistas ao mundo do trabalho. Para tanto, o programa criou um ciclo de estudos com identidade própria, que preconizava a formação integral dos alunos para o exercício da cidadania, assim como criar condições para que o mesmo pudesse participar, de forma ativa, do mundo do trabalho, por meio de uma formação voltada para áreas de empregabilidade. Para tanto, o governo oferecia aos alunos as áreas de empregabilidade, amparada pelo Artigo 22 da LDB 9.394/1996, na qual discorre que a Educação Básica tem como finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996, s./p.).

Nesse projeto, o governo de Minas Gerais propunha que o currículo fosse flexível, para favorecer a escolha consciente dos percursos curriculares pelas escolas, sendo possível, segundo a SEE-MG, aliar os conteúdos das áreas de empregabilidade ao atendimento do que é estabelecido pelo Currículo Básico Comum, documento de caráter normativo que estabelece os componentes curriculares a serem estudados em cada etapa do Ensino Básico em Minas Gerais. Assim, o aluno iria percorrer, simultaneamente, durante todo o Ensino Médio, dois eixos formativos, um que lhe permitiria o prosseguimento para o Ensino Superior, e outro proporcionado pela área de empregabilidade cursada, que abriria caminho para o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, os princípios básicos fundamentais do REM eram: significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica. Conforme publicado no Caderno 1 do REM, (2012), o Projeto apresentava proposta inicial ciente da realidade do Ensino Médio nacional,

[...] a escola pública estadual, em especial o Ensino Médio, como o lugar de uma formação qualificada a ser disponibilizada a nossos jovens. São muitas as questões a serem enfrentadas, como são urgentes as medidas necessitadas de implementação. Cabe à Secretaria de Educação enquanto órgão gestor da educação em Minas Gerais, uma atuação pautada pela

responsabilidade e pelo desencadeamento de políticas que propiciem à escola pública o pleno cumprimento das funções constitucionais a ela concernentes. (MINAS GERAIS, 2012, p.4).

Pautado nesse contexto, o REM trouxe como proposta a possibilidade de traçados educacionais a serem construídos pelos próprios alunos, oferecendo opções diferenciadas de trajetórias que atendessem aos seus anseios, bem como os desejos juvenis, por meio de conteúdos que dialogassem com as áreas de conhecimento que compõem o Ensino Médio, acrescentando informações sobre cultura, tecnologia e outras que se definiriam ao longo do percurso formativo escolhido.

Conforme se pôde verificar, por meio de toda a discussão apresentada, o Ensino Médio esteve e está em constante mudança, sempre em busca de uma identidade que consiga abarcar a heterogeneidade chamada juventude. São observados avanços no que diz respeito ao acesso e a garantia das vagas nessa etapa de ensino, entretanto, ainda, existem arestas a serem aparadas, principalmente no que diz respeito à qualidade do ensino e a permanência do jovem até a conclusão do Ensino Médio.

#### **1.4. O novo Ensino Médio**

Neste tópico apresenta-se o Novo Ensino Médio viabilizado pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, elaborada via medida provisória, que promoveu alterações substanciais no funcionamento do Ensino Médio no Brasil, bem como na sua forma de oferta, no seu financiamento e, por fim, na sua organização curricular.

As justificativas para a implantação de um Novo Ensino Médio encontram-se incrustadas na necessidade de elaboração de uma identidade para esse nível, assim como da tentativa de cumprir seu papel na formação integral do jovem, e na preparação para o mundo do trabalho, papel social garantido pela LDB 9.394/1996. Outros pontos apresentados para embasar a reforma de Ensino Médio foram os seguintes: o fato de o currículo do Ensino Médio, segundo o MEC, não dialogar com os jovens e o setor produtivo, os resultados das avaliações externas não serem satisfatórios e que apenas 58% dos jovens brasileiros estão na idade certa para a etapa de ensino em que se encontram. Ainda em consonância com o MEC,

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio

e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância. (BRASIL, 2016, p.2).

Aliada a esse contexto, constata-se a preocupação do MEC em estruturar as políticas educacionais brasileiras às orientações dos organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e várias outras, que só reforçam a influência dessas organizações, presentes há décadas, na estrutura e na estruturação da educação brasileira, bem como na elaboração das políticas públicas educacionais, seja como financiadora, seja como moderadora de parâmetros de qualidade para a educação.

Com essa reforma do Novo Ensino Médio há mudanças na organização e no número de aulas por dia. A carga horária do Ensino Médio, antes da reforma, era de 800 horas anuais de aula, e com a sanção da Lei, as escolas terão cinco anos para ampliar essa carga para 1.400 horas anualmente, divididas em 200 dias letivos.

Outra mudança estabelecida na reforma consiste na oferta do Ensino Médio em tempo integral, para tanto, o Artigo 13 da LDB foi modificado e estabelece a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, sendo complementada pelo Artigo 14, que reforça o sistema de financiamento para as escolas do Ensino Médio que funcionarem em tempo integral.

Essas alterações também ocorreram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no que se refere à organização curricular e pedagógica do Ensino Médio, com a instituição da Base Nacional Comum Curricular, que determina o conteúdo mínimo que deve ser lecionado em cada etapa do Ensino Infantil e Fundamental, nas escolas públicas e privadas. Constata-se que a criação da Base já estava prevista tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB/1996, entretanto, sua efetiva elaboração só foi iniciada no governo Dilma, e após discussões no governo que se seguiu. A primeira versão do documento foi divulgada pelo MEC em setembro de 2015, com a contribuição de especialistas, professores e gestores. Em maio de 2016, uma segunda versão foi divulgada, com as contribuições do ano anterior; além disso outras versões foram apresentadas nos anos de 2017 e 2018. A BNCC referente ao Ensino Infantil e Fundamental foi aprovada em dezembro de 2017, já a BNCC do Ensino Médio, ainda, segue em discussão.

A BNCC do Ensino Médio consiste em um documento de cunho normativo que estabelece, conforme as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, a oferta de

diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

**Figura 1 - Organização dos itinerários formativos do Ensino Médio na BNCC**



Fonte: BRASIL (2017).

Conforme apresentado no Figura 1, a BNCC do Ensino Médio está disposta por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), em consonância com o estabelecido no Artigo 35 da LDB. Essas áreas do conhecimento instituídas nos itinerários têm como finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, e essa organização, segundo o parecer do CNE/CP nº 11/2009),

[...] não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. (BRASIL, 2009, s.p).

Também os arranjos são compostos de: I - Linguagens e suas Tecnologias; II - Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, V - Formação Técnica e Profissional, com a inclusão obrigatória em todos os itinerários dos estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Destacam-se, ainda, mudanças significativas no currículo e no modo das avaliações externas, como, por exemplo:

[...] § 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

[...] § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2017, s.p.).

Nesse sentido, percebe-se que as mudanças curriculares propostas para o Novo Ensino Médio são, de acordo com o MEC, para modernizar e flexibilizar o currículo, a fim de deixá-lo mais atraente, além de preparar os jovens para o ingresso no Ensino Superior, bem como para o mundo do trabalho. Há, no entanto, diversas críticas acerca do modo como foram realizadas tais mudanças no currículo, assim como a formação de uma base curricular única. Segundo Gonçalves (2017, p.139),

Ao retomar o modelo curricular dividido por opções formativas, houve retrocesso, pois, esta forma de organização já foi vivenciada no período da ditadura militar e fortemente criticado. Por isso, usamos ao longo de todo este texto o “novo” entre aspas, pois aos nossos olhos ele não é novo, por resgatar modelos já vivenciados em outros momentos históricos.

Coerentes com esse contexto, também há questões inerentes às reais condições das escolas públicas, tanto físicas quanto organizacionais, ao oferecer os itinerários propostos pelo MEC, uma vez que, para muitos pesquisadores, a reforma tem como princípio a formação de mão de obra, e não necessariamente a formação integral e cidadã do aluno. Na visão de Duarte e Derisso,

Esta substituição, porém, não altera substancialmente a orientação teórico-metodológica da Reforma que combina a ideia de uma escola que forme capital humano para o desenvolvimento econômico nacional e simultaneamente mão de obra para o mercado. Uma mão de obra que em função do desemprego estrutural existente não tem sequer a garantia de ser empregada no mercado, por isso que é recorrente nos defensores da pedagogia das competências a afirmação de que a educação deve garantir a competitividade e a empregabilidade das futuras gerações. Ou seja, formar jovens para se estapearem no mercado do trabalho. (DUARTE; DERISSO, 2017, p.137).

Além disso, o MEC, entretanto, fundamenta-se numa pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento para afirmar o quão são imperativas as mudanças no Ensino Médio, visto que esse nível, hoje, possui um currículo extenso,



superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, nem tampouco com as demandas do século XXI. Também a pesquisa afirma que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina, e, em razão disso, torna-se necessário efetuar uma mudança capaz de ressignificar o ensino para esses jovens. Ainda, segundo, os resultados da pesquisa, apesar das mudanças ocorridas ao longo dos anos, o Ensino Médio apresenta um elevado número de jovens que se encontra fora da escola ou que faz parte dos sistemas de ensino que não possuem bom desempenho educacional. (BRASIL, 2016a, s./p.).

A reforma evidencia, de acordo com o MEC, a defesa de um Ensino Médio que disponibilize uma formação técnica profissional e uma formação preparatória para a continuidade dos estudos superiores ao mesmo tempo, por meio dos itinerários formativos, com o curso que o jovem elegerá no Ensino Superior. Esta constituição curricular, visa responder às demandas dos jovens, elencadas ao desenvolvimento econômico, que segundo a instituição, é relevante e urgente para a juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa e suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. (BRASIL, 2016a).

Sendo assim, a orientação teórico-metodológica da reforma do Ensino Médio tem a pretensão de, ao mesclar o ensino das habilidades e das competências, com o ensino profissionalizante, ofertar uma escola que forme o jovem enquanto cidadão para o desenvolvimento econômico nacional e, simultaneamente, mão de obra para o mercado.

Outro ponto da reforma diz respeito à carreira docente, como também ao nível de formação, para que se possa lecionar nas escolas públicas do Ensino Médio do país. E, sobre esse aspecto, constata-se que:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017, s./p.).

Nesse sentido, segundo a reforma, abre-se a possibilidade de contratação de “profissionais com notório saber” que, para muitos pesquisadores, pode prejudicar a carreira e a formação de novos professores, uma vez que é

[...] o fim da exigência legal de licenciatura plena, etapa de formação necessária para o pleno exercício da docência, possibilitando a volta das chamadas “licenciaturas curtas” que do nosso ponto de vista possibilita um rebaixamento no processo de formação profissional docente na medida em que ocorre de forma mais aligeirada, refletindo-se conseqüentemente na qualidade do ensino oferecido às próximas gerações de alunos das escolas públicas num futuro não muito distante. (DUARTE; DERISSO, 2017, p. 138).

A partir de então, as mudanças relacionadas ao que se refere ao professor de notório saber são defendidas pelo MEC, como forma de viabilizar as áreas referentes ao currículo dos itinerários estabelecidos para o Ensino Médio.

Ademais, as mudanças assinaladas pela Lei 13.415 instituem alterações no Ensino Médio que só serão efetivadas após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, mas já suscitam discussões e reflexões sobre sua validade e alcance, enquanto reforma que pretende estabelecer uma nova identidade ao Ensino Médio.

Considera-se que esse nível esteve e está em constante mudança, sempre em busca de uma identidade que consiga abarcar a heterogeneidade chamada juventude. Para tanto, são observados avanços no que diz respeito ao acesso e à garantia das vagas nessa etapa de ensino, mas, ainda, existem desafios, principalmente no que diz respeito à qualidade do ensino e à permanência do jovem até a conclusão do Ensino Médio.

## **CAPÍTULO 3 - O ENEM NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

O objetivo deste capítulo é apresentar o Enem enquanto política pública educacional, descrevendo e analisando seus desdobramentos, seja como indicador de qualidade, seja como o mais importante instrumento de acesso à Educação Superior, assim como apresentar apontamentos e conceitos referentes à redação do Enem e sua matriz de habilidades e competências.

As avaliações externas têm feito parte das políticas públicas educacionais e desempenhado importante papel como instrumentos indicadores de qualidade educacional. Sendo assim, essas avaliações ganham cada vez mais importância no cenário nacional, uma vez que permitem direcionar as metas e ações das escolas no contexto das políticas públicas de educação. Além disso, as avaliações têm como uma de suas finalidades, atender às novas demandas educacionais, e nos últimos anos vêm ocorrendo a ampla divulgação desses indicadores. Constata-se uma crescente preocupação, por parte das instituições de ensino, sobre desempenho dos alunos nas avaliações externas, uma vez que estas influenciam, e em muitos casos, no repasse de recursos destinados às escolas.

### **3.1. Avaliações externas no Brasil**

A promoção de uma educação de qualidade, que fomente a emancipação humana e a construção de autonomia dos alunos, tem reflexos nos aspectos sociais, nas dinâmicas econômicas, na ampliação do mercado de trabalho, na promoção da inclusão social, na diminuição das desigualdades sociais e no fortalecimento da democracia. (MENEZES, 2007). Associada a esse contexto, educação é um processo importante para a construção de formas de organização social que gerem estruturas mais justas e igualitárias, também por isso, a educação é considerada um território de disputas para a gestão pública, configurando-se como agenda obrigatória em qualquer governo, mas demandando um arranjo político e de gestão de múltiplas responsabilidades e que envolve diferentes atores sociais e institucionais.

Nesse viés, o direito à educação é definido no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, sendo este um dever do Estado, garantindo a todos os cidadãos brasileiros acesso à educação gratuita e de qualidade. A Constituição Federal de 1988

consolidou, no Brasil, um modelo federativo em que reconhece atribuições compartilhadas relativas à educação para as unidades federativas nacionais (União, estados, municípios e Distrito Federal). Desse modo, a promoção da educação, é considerada competência compartilhada, cabendo aos entes federados ofertar gratuitamente estruturas de ensino nas instituições oficiais, assim como estabelecer políticas públicas associadas ao desenvolvimento educacional. (BRASIL, 1988).

Coerente com esse contexto, as políticas públicas e reformas educativas realizadas no Brasil nos anos 1990 apresentavam, em seu cerne, a defesa do Estado mínimo, com o máximo de eficiência para a administração pública enquanto estrutura de organização e de controle de diferentes atividades e atribuições públicas<sup>††</sup>. No Brasil, a adoção do modelo neoliberal se iniciou de forma direta com o ex-presidente Fernando Collor de Mello, no início dos anos 1990, com um processo de ajuste da economia brasileira, como a maior abertura do mercado interno para o capital externo. Nesse contexto, na busca de competitividade e com a exigência da reestruturação da economia, há uma busca por instrumentos que garantissem vantagens competitivas ao país, encontrando na literatura internacional a afirmação de que seria a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. (SHIROMA et al., 2011). A reforma educacional, desse modo, foi defendida e concretizada, não somente para atender às reivindicações da universalização da educação e da igualdade de oportunidades educacionais, como também, para adequar a educação ao cenário de mudanças das relações sociais, culturais e econômicas do país. (SANTOS, 2010).

Para tanto, houve um processo gradual de acesso à escola, com iguais condições de oportunidade e de qualidade para todos. Além disso, surgiram reformas administrativas que transmutassem o papel do Estado, o qual deveria passar de administrador e provedor para avaliador, assim, se configuraria como incentivador e gerador de políticas, nessa descentralização e integração, o que pode ser traduzido na desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas (SHIROMA

---

<sup>††</sup>As discussões sobre o processo de privatização de diferentes instituições e atividades públicas é alvo de complexas e diferentes interpretações. Para a autora, é importante destacar que a proximidade intrínseca do grande capital com as estruturas políticas é um fator de grande comprometimento das possibilidades ideais propostas pelo sistema econômico neoliberal.

et al., 2011). Nesse contexto, surgiram já no começo da década de 1990, as primeiras avaliações externas de educação como políticas públicas educacionais, sendo desenvolvidas como instrumentos necessários para o monitoramento do desempenho de seus estudantes e de qualidade da educação, assim como mecanismo de controle e de regulação do Estado.

Com o passar de alguns anos, as avaliações externas ganharam espaço, tornando-se parâmetro para a qualidade educacional brasileira. Diferentes instrumentos e práticas foram consolidados, e a partir de então, sendo recorrente a consolidação de rankings, o estabelecimento de metas a serem alcançadas pelas escolas e bonificações àquelas escolas e profissionais que obtivessem os resultados esperados e planejados.

Diante disso, a qualidade de ensino passou a ser fortemente pautada pelas notas e pelos resultados obtidos por meio dessas avaliações externas, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e posteriormente o Enem. O Estado, seguindo o paradigma de maior eficiência e de qualidades do mercado, assentou-se nos parâmetros de consolidação das competências e de habilidades mínimas a serem desenvolvidas pelos alunos, para aferir a qualidade de uma dada rede de ensino ou instituição. Assim, a avaliação externa assumiu, para alguns autores, um papel de *accountability*, que é o fundamento racional dominante para justificar a introdução da avaliação externa como instrumento medidor de padrões de qualidade na educação em vários níveis, pressionando os agentes públicos e privados responsáveis pelos investimentos no setor (HARVEY; NEWTON, 2004). Para Franzese (2010), no entanto, a *accountability* vai além, pois diz respeito à definição de um regime de colaboração que delibere a responsabilidade de cada ente federativo na melhoria da educação do país e supere a ideia isolada das redes estaduais e municipais.

Nessa perspectiva, é possível observar uma mudança de paradigma no que diz respeito ao conceito de qualidade na educação pública. Até meados da década de 1970 houve compatibilidade da ideia de qualidade a da ampliação das oportunidades de acesso aos serviços educacionais, tendo como princípio a justiça redistributiva dos bens sociais e econômicos. Na década seguinte, esses princípios foram postergados por aqueles ligados a uma lógica eminentemente empresarial, que enfatizam as ideias de maior produtividade, com menor custo e controle de qualidade.

Nesse contexto, a qualidade da educação está relacionada à reestruturação capitalista e à lógica de produtividade. (OLIVEIRA, 1996; SOUZA, 1997). Segundo essa lógica capitalista, era necessário qualificar os sistemas de ensino, com a finalidade de formar pessoas capacitadas para atender às necessidades decorrentes do mercado. Nesse sentido, a qualidade da educação não tinha como objetivo principal a consolidação do direito do cidadão em exercer sua participação política e social, mas sim a busca da qualidade de ensino que está associada ao crescimento econômico do país. (OLIVEIRA, 1996; SOUSA, 1997). As avaliações externas teriam a função de regular a qualidade nos processos educativos e nas instituições de ensino, funcionando como instrumentos de medida de qualidade, adequação e controle dos sistemas de ensino, orientando as políticas públicas educacionais. Sobre o papel das avaliações e uma lógica de Estado neoliberalista, Afonso (2005) afirma que,

[...] desta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local como ao nível nacional. Neste sentido [...] diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestinonária ou gerencialista no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. (AFONSO, 2005, p. 49).

Com uma perspectiva neoliberal e inspirada em modelos de gestão privada, o Estado cria as avaliações externas como parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade, tendo em seus fundamentos originários da economia de mercado, incumbindo a escola, de modificar seu conteúdo cultural, em favor de uma formação que atenda aos objetivos do mercado. Portanto, o Estado passa a exercer, deste modo, um forte controle e fiscalização sobre os serviços públicos, utilizando as avaliações com uma dupla finalidade: analisar a eficiência dos sistemas de ensino e justificar cortes de financiamento e “rebaixamento da fé pública”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 28).

As avaliações externas se tornam mais presentes após a reforma do Estado em 1995<sup>‡‡</sup>, e são reflexo das recomendações das agências multilaterais para os

---

<sup>‡‡</sup> O Plano Diretor da Reforma do Estado, publicado em 1995, de autoria de Bresser Pereira pode ser considerado como marco da Reforma Gerencial do Estado Brasileiro. Durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, Luís Carlos Bresser Pereira, então ministro do extinto

países em desenvolvimento: “[...] desde o governo de Fernando Collor a agenda de reforma administrativa passou a refletir a agenda internacional de reforma do Estado difundida pelas agências multilaterais”. (FREITAS, 2007, p. 71). Nesse caso, o Banco Mundial foi outro ponto de pressão para implantação das avaliações externas, uma vez que vincula às suas linhas de créditos à necessidade de indicadores que pudessem sinalizar a melhoria na qualidade da educação. Assim, a consolidação da avaliação na reconfiguração do Estado encontra-se no Artigo 9º, parágrafo VI, da LDB 9394/96, que diz ser incumbência da União “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. (BRASIL, 1996).

Assim, em 1988, ano dos primeiros estudos para a aplicação do Saeb, utilizado desde 1990, vem aumentando a quantidade de testes aplicados, tanto em nível nacional como subnacional (HORTA NETO, 2006). Depois do Saeb, criaram-se a Prova Brasil, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). As avaliações externas como políticas públicas vão aumentando sua abrangência, sendo reformuladas e recriadas, em uma tendência incrementalista da ação política que tende a aceitar a política anterior como base, ou como um dado inalterável, e limitam as suas considerações a aspectos marginais de tais políticas.

Nesse contexto, é possível conceber as políticas públicas educacionais que possuem um caráter incrementalista. De acordo com Lindblom (1979), Levi (1990) e Dye (2005) o modelo incremental pode ser concebido como um processo decisório sob uma perspectiva política, com suas limitações e fragmentações. Esse modelo envolve uma “política de pequenos passos”, sem as mudanças drásticas do modelo racional, os responsáveis por tomar as decisões procuram um resultado satisfatório, mais do que projetar situações ideais, e aceitam a possibilidade de revisão contínua das ações tomadas.

Nessa seara de políticas públicas educacionais relacionadas às aferições são criadas e aprimoradas nos anos seguintes várias avaliações externas, tais como: o

---

Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), delineou os principais elementos do dito Novo Estado Brasileiro, buscando a adequação da administração pública nacional a critérios da então moderna administração gerencial.

Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (Encceja), voltado para o Ensino Médio, e o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), destinado à Educação Superior e o Exame Nacional dos Estudantes do Ensino Médio (Enem). Diante desse cenário, pode-se perceber que há, assim, uma quantidade expressiva de instrumentos que o governo federal tem a sua disposição, gerando grande volume de dados sobre o desempenho dos alunos em todo Brasil, produzidos, em sua maioria, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), autarquia ligada ao MEC e que interfere diretamente em outras políticas públicas relacionadas à educação, assim como a distribuição de recursos e como estes são distribuídos na educação.

Há também sistemas de avaliações realizados por estados, tais como: Em Minas Gerais o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), em São Paulo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e no Rio de Janeiro o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). Alguns municípios também possuem seus próprios sistemas de avaliação de qualidade. Tais sistemas aferem a qualidade na educação mais localizada, e são base para as políticas públicas educacionais estaduais e municipais, respeitando as responsabilidades de cada ente, ao oferecer uma educação de qualidade a todos, seguindo a lógica federativa de cooperação e de responsabilidade entre os entes federativos. Observa-se na organização e sistematização das avaliações externas, um elevado grau de autonomia dos entes federativos.

No que concerne às avaliações externas, Oliveira (2011) argumenta que parecem ter sido planejadas muito mais para produzir informações para os gestores “do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”. (OLIVEIRA, p. 137). Ainda de acordo com a autora, “as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo” (*Ibid.*). Dessa forma, discutir o desempenho dos sistemas educacionais a partir dos resultados das avaliações externas exige transparência sobre todo o processo de realização e de aplicação e do sentido desses testes, não sendo uma discussão simples, uma vez que se discute a função social da escola e as modificações pelas quais ela vem passando ao longo do tempo e o papel do Estado nesse processo.



### 3.2. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): alguns apontamentos

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) surgiu em 1998, com o intuito de aferir o desempenho cognitivo dos estudantes do Ensino Médio. Trata-se de uma avaliação externa que foi elaborada para ser de caráter facultativo, entretanto, nos primeiros anos de sua aplicação houve pouca adesão dos alunos, não cumprindo o objetivo inicial da sua criação, enquanto instrumento avaliativo que visa aferir a qualidade do ensino. Em 2009 o Enem passou por modificações e, dentre outras, o exame começou a ser usado em algumas universidades como critério de seleção para o ingresso do aluno na Educação Superior. Essa avaliação também passou a ser utilizada como critério de seleção de alunos para concessão de bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Sobre esse contexto, o MEC deixou clara a nova atribuição do Enem, “[...] 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, 2012, p.13).

Além disso, convém ressaltar, ainda que os resultados do Enem são parâmetros utilizados pelo Governo Federal para a elaboração de políticas públicas educacionais, sendo, para o MEC, a referência para a elaboração e aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio. Tal atribuição sempre gera controvérsias, pois, em certa medida, desconsidera as especificidades das redes de ensino. Segundo Gatti,

Se, em seus inícios, essas avaliações eram apresentadas como apenas diagnósticas, elas passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social. Cabe perguntar que elementos pedagógicos realmente oferecem para a inovação educacional, mesmo que seja apenas nas duas áreas consideradas? Olhando o modelo utilizado universalmente nessas avaliações e a escala utilizada, há pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino. O dado fica como provocador, supondo-se, parece, que cada escola, cada rede se “vire” para atingir metas teóricas propostas. (GATTI, 2012, p.32).

A validade das avaliações externas como principal instrumento norteador das políticas públicas educacionais é, por vezes, questionado, uma vez que tais avaliações, em sua elaboração, não observam as diversidades culturais e sociais de cada região em que são aplicadas, sendo uma prova padronizada e, muitas vezes, incapaz de abarcar a realidade educacional. Entretanto, apesar dos questionamentos a respeito da validade dessas avaliações externas como medidores da qualidade de

ensino, observa-se a crescente relevância dessas avaliações para a elaboração de políticas públicas educacionais, exemplo disso é o Enem que se tornou a avaliação externa de maior relevância para o Ensino Médio e, por conseqüências, para seu currículo e práticas docentes, como argumentam Sass e Minhoto:

O Enem, como expressa a sua matriz, representa de forma mais lapidada a tendência de substituir alguns conceitos e referências presentes na escola – como os de transmissão de conhecimentos e conteúdos –, e se mostra como um instrumento potente para nortear parte do que escolas, professores e alunos devem fazer para que seja assegurado o desenvolvimento das novas competências e habilidades requeridas pela sociedade contemporânea. (SASS; MINHOTO, 2011, p. 246).

Ademais, fato é que o Enem se tornou hoje a avaliação externa com mais relevância no Brasil e influencia, muitas vezes, as práticas e os currículos das escolas, ressaltando a relevância de estudos sobre dessa avaliação. Para Santos (2004), o Enem tornou-se relevante na proposta pedagógica das escolas, sendo agora mais voltada ao aprendizado interdisciplinar e de conhecimentos relevantes para o cidadão enquanto ser social. Distanciando o foco do ensino baseado na aquisição de conhecimento e domínio de conteúdos escolares. O que contribui, segundo o autor, para o desenvolvimento de competências que possibilitem aos alunos o acesso às áreas tecnológicas, de pesquisa científica e ao mercado de trabalho. Na apresentação do documento Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica (BRASIL, 2005), já na introdução, há clara declaração sobre as pretensões dessa avaliação externa, e nesse caso,

O Enem tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar, nos itens da prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, que são, ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. A prova do Enem, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame. (BRASIL, 2005, p. 8).

Também o Enem, enquanto avaliação externa, tornou um ponto de pressão no que diz respeito à formação de políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio. Há, entretanto, autores que discordam da premissa de que o Enem seja uma avaliação capaz de aferir a qualidade ao Ensino Médio. Sousa (2011) afirma que o ENEM não pode ser considerado um exame que avalia o Ensino Médio, uma vez que, ainda que difundido como exame para essa etapa do ensino, os seus resultados não evidenciam a qualidade deste, visto que os seus objetivos, tanto na sua versão antiga

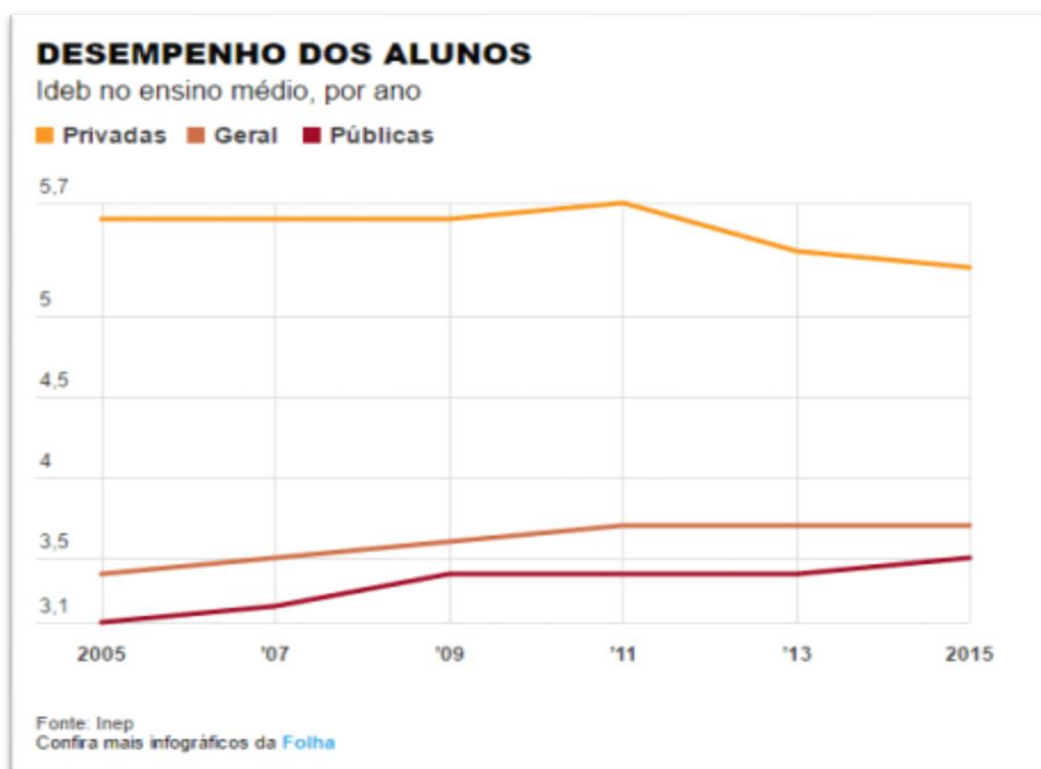
quanto na nova, refletem “[...] o propósito de avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do ensino médio quanto às competências especialmente definida para esse exame”. (SOUSA, 2011, p. 102).

Essa avaliação externa é dividida em áreas de conhecimento, sendo elas: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias e redação, sendo que a sua finalidade é avaliar as habilidades e as competências relacionadas a essas áreas que o aluno, no final do Ensino Médio, consegue consolidar. Cada área é explorada por meio de itens que exigem do aluno conhecimento adquirido ao longo da sua formação na Educação Básica. Na prova prevalecem itens contextualizados e interdisciplinares, com alguns avanços se comparado aos antigos modelos de avaliações externas, conteudistas e com itens pouco contextualizados. Sendo inegável sua importância enquanto avaliação que oportuniza a entrada dos jovens nas universidades de todo país.

Entretanto, cabe salientar que há grandes discrepâncias nos resultados do Enem em todo país, observa-se que os resultados obtidos pelos alunos de escolas públicas são, na maioria das vezes, inferiores aos dos alunos das redes particulares, o que reflete diretamente no acesso desses jovens ao Ensino Superior.

O Inep divulgou em 2015 notas de 1.212.908 estudantes de 14.998 escolas. O critério de divulgação incluiu todas as escolas em que pelo menos 50% dos estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio participaram do Enem em 2015. Das cem escolas com as maiores notas, só três são públicas, todas elas são pertencentes à rede federal, o que evidencia a diferença existente entre o ensino público e o particular: nove em cada dez escolas públicas ficaram abaixo da média nacional. Outra constatação é que a média dos alunos caiu em três áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática, mas melhorou em Ciências Humanas e Redação. O Gráfico 3 apresenta a discrepância entre a rede particular de ensino e a rede pública de Ensino Médio.

Gráfico 3 - Desempenho dos alunos do Ensino Médio no Enem de 2015



Fonte: MEC/ INEP (2015).

Direcionadas a esse contexto, há críticas relacionadas ao modo como é estabelecido o desempenho das escolas no Enem, uma vez que apenas as notas em uma relação de médias, não seja capaz de alcançar uma comparação justa e de qualidade entre as escolas, pois o resultado desse exame não levaria em consideração elementos interrelacionados, entre os quais se destacam o histórico escolar familiar, atributos individuais e experiências vivenciadas pelos alunos, além da qualidade do ensino oferecido na escola atual.(CURY, 2009). Desse modo, a comparação entre escolas apenas pela nota do Enem não seria adequada, já que não considera diversos fatores determinantes da qualidade de ensino de cada instituição, como, por exemplo, a formação de professores, o tamanho da escola, a seleção de alunos e o padrão de vida das famílias dos estudantes. Tal simplismo poderia causar distorções no resultado real de uma determinada escola.

Assim, uma política pública educacional como o Enem, como também seus desdobramentos, surge da necessidade dos gestores de pensar como, quando, para quê e porquê de sua implementação em determinada ação, sendo esse o plano cognitivo de uma política pública. Conforme Muller e Surel é feita por meio dos *outputs*, com a análise crítica, sendo identificáveis as fases de entrada, de

processamento, de saída e de *feedback* em uma renovação constante, objetivando o melhoramento de tal política para que se alcance a finalidade do que se pretende. O Enem, enquanto política pública, desde a sua criação, sofreu várias reestruturações, como forma de ampliar e melhorar a abrangência dessa política, seguindo uma tendência de políticas que são reformuladas após observação de resultados (*feedback*), numa lógica incremental de política pública. Trata-se de uma avaliação externa de abrangência nacional que, apesar de suas imitações, apresenta-se como um instrumento interessante na formulação de políticas públicas educacionais relacionadas ao Ensino Médio.

Além disso, esse exame ressalta as diferenças entre o Ensino Médio público e o Ensino Médio privado, gerando questões que ultrapassam o Enem e se voltam para a qualidade do ensino público do Brasil. Questões dessa natureza permeiam o debate sobre o Enem, entretanto neste estudo optou-se por discuti-las como pano de fundo, e como suporte para entender as produções escritas dos participantes, não como textos descontextualizados, mas sim como parte de um todo que debate a educação e os seus caminhos para um ensino mais democrático e de qualidade para todos.

O uso desse exame seja como avaliação da qualidade geral do Ensino Médio, seja como meio de acesso ao Ensino Superior, é relevante na discussão de uma educação de qualidade, uma vez que seus resultados são bases para a implementação de muitas políticas públicas educacionais. Entretanto, tal instrumento precisa ser entendido, como sendo um instrumento entre outros, na busca de melhoria na educação para todos, a fim de que seus resultados sejam de fato instrumentos relevantes de qualidade educacional.

### **3.3. A redação no Enem: apontamentos sobre o texto e a escrita**

Este capítulo apresenta conceitos e apontamentos referentes à redação no Enem. Para tanto, foi realizado um panorama de estudos e de pesquisas sobre o tema, a fim de elucidar questões que permeiam essa prova e seus desdobramentos.

Todos os anos, quando são divulgados os resultados do Enem, observa-se que a redação é um ponto de “gargalo” na nota dos alunos, sendo motivo de preocupação e estudos quanto a sua extensão e validade enquanto prova que visa avaliar a produção escrita dos candidatos, assim como a sua capacidade de

elaboração de um texto dissertativo coeso, coerente e argumentativo. Sendo a única parte discursiva do Enem, as produções dos alunos na redação têm grande relevância, visto que além de envolverem aspectos relativos à Língua Portuguesa tais como: conhecimento de gêneros e tipos textuais, estruturas linguísticas e textuais, também utilizam elementos de outras áreas de conhecimento para compor a sua contextualização e argumentação.

A concepção da noção de texto, segundo Bakhtin (2003), proporciona duas características que determinam o texto como enunciado, são elas: o seu projeto discursivo, o autor querer dizer e para quem quer dizer; a realização desse projeto que se trata da produção do enunciado atrelado às condições de interação e a relação com os outros enunciados já-ditos e previstos. O texto percebido como enunciado com função dialógica, no qual o autor e o destinatário mantêm relações dialógicas com outros textos, o que interfere diretamente na compreensão e interpretação do que é dito. Assim, o que faz do texto um enunciado compreensível na interlocução, na concepção bakhtiniana, é ele ser considerado na sua integridade, ou seja, deve-se considerar os seus aspectos sociais como constitutivos, e não somente como objeto da linguística do texto. O que não anula o estudo do texto como fenômeno linguístico ou textual, mas encarar o texto como fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas da vida e vivência de quem o produz e o lê.

Ademais, o texto, para Bakhtin (1970-1971/2003), constitui a realidade imediata, reflexo do homem social e a sua linguagem, já que sua constituição bem como sua linguagem é mediada pelo texto; e é por meio do texto que o homem exprime suas ideias e sentimentos. Portanto, produzir um texto é uma mediação entre os conhecimentos linguísticos, sociais, culturais e temporais, uma vez que o autor está imerso em uma realidade e um contexto de produção que o conduz e o influencia. Observando os pressupostos apresentados por Bakhtin, considera-se que o texto é um construto social.

Na acepção de Marcuschi (2008), o texto não é como um produto pronto, mas um processo comunicativo que depende de alguém para acontecer, uma vez que o sentido muda dependendo do contexto no qual se encontra e do interlocutor ao qual se destina. Com relação à textualização, Marcuschi (2008) esclarece que os fatores característicos do texto não podem servir como regra para se adequar à produção da escrita, menos, ainda, como princípios de boa produção textual. Sendo assim, o autor enumera sete fatores de textualidade que são constituintes de acesso ao sentido

textual: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

A coesão se trata de um fator que contribui para o encadeamento das ideias dentro do texto, já a coerência, por sua vez, abarca os tipos de conexões perceptíveis no ato de decodificar e de compreender as palavras. Assim, a coesão pode ser considerada um tipo particular de coerência, por estabelecer a conexão formal entre os elementos da superfície textual. Esses dois elementos, coesão e a coerência, possibilitam a continuidade semântico/cognitiva do texto, possibilitando a compreensão das relações de sentido que são estabelecidas em um dado texto.

De acordo com Marcuschi (2008, p.104), “o conceito de coesão textual está relacionado a todos os processos que asseguram uma sequencialização linguística entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Desse modo, a coesão de um texto constitui-se por meio de dois mecanismos: (i) a coesão referencial, que ocorre por meio dos elementos linguísticos, e que estabelecem uma relação entre a superfície do texto e o universo textual; (ii) e a coesão sequencial, que baliza e estabelece elos entre as partes do texto. Além disso, a coesão é responsável pela articulação do texto do começo ao final, dando continuidade ao texto, tornando-o uma unidade possível de ser interpretada. (ANTUNES, 2005). Essa organização não ocorre exclusivamente por meio do conhecimento e aplicação das regras gramaticais, mas por meio dos processos cognitivos realizados por quem escreve.

A intencionalidade, por sua vez, refere-se à intenção a qual o autor realiza seu texto, relacionando-se diretamente com a aceitabilidade, pois, a aceitabilidade, satisfaz à atitude do receptor diante do texto e de interpreta-lo, dando significação o que foi proposto no conteúdo escrito ou no enunciado. Para Marcuschi (2008, p.128), “a aceitabilidade se dá na medida direta das pretensões do próprio autor, que sugere ao seu leitor alternativas estilísticas ou gramaticais que buscam efeitos especiais”.

A situacionalidade traz a relação do texto e o seu contexto social, cultural e temporal. Os contextos de produção e recepção aos quais o texto se vincula, interferem diretamente na intenção comunicativa do autor.

Outro critério de textualidade é a informatividade, fundamental para que o autor selecione o que se quer transmitir e como quer transmitir as informações e argumentos para o seu interlocutor.

Já intertextualidade estabelece as relações entre o texto escrito pelo autor e os demais textos já conhecidos, que podem ser utilizados como citação ou apenas

uma alusão. Na acepção de Marcuschi (2008, p.132) “a intertextualidade é um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos”, o reconhecimento e apropriação da intertextualidade depende do conhecimento prévio do interlocutor.

E, nessa perspectiva, para Rojo (2009) escrever um texto com significado é mais que apenas grafar ou codificar, é necessário normatizar, comunicar, textualizar e intertextualizar. A escrita, segundo a autora, implica o domínio dessas quatro dimensões. Nessa perspectiva, normatizar é um ato que versa sobre o saber usar o código, as regras ortográficas, a pontuação, adequar-se às regras de concordância verbal e nominal, e de regência. Assim como respeitar às normas de estruturação de cada gênero e a situação comunicativa.

Nesse contexto, diz-se que comunicar é um ato que, por sua vez, faz alusão às condições de produção e circulação de um determinado texto, abrangendo a circunstância de produção, o contexto social, o conteúdo do tema, os interlocutores, o meio de vinculação, a finalidade comunicativa do texto em questão. Por fim, textualizar abarca fases da produção escrita: organização das ideias, informações, construção do texto e revisão. Em consonância com Rojo (2009), intertextualizar é dialogar com outros textos e discursos. Implica, desse modo, o saber mobilizar as diferentes formas de introdução do discurso do outro e os procedimentos de discurso citado, tais como: alusão, negação, paráfrase e paródia.

Dessa forma, a escrita é, para Rojo (2009), uma atividade processual com fases que vão do planejamento de um texto ou escrito até sua efetiva produção. Sendo um processo interativo de intercâmbio verbal e de ideias, cooperativo, uma vez que exige um interlocutor dispostos a conferir-lhe sentido e contextualizada, pois, é escrita em um determinado contexto. Rojo (2009) chama atenção para o ensino de produção escrita no Ensino Médio que geralmente é direcionado para a dissertação, visando a atender a um possível exame vestibular ou ao próprio Enem. De acordo com Bunzen (2006), as oportunidades de escrita na escola reduzem-se às poucas aulas de redação, sendo as atividades de leitura e escrita pouco significativas, com propostas de produção de texto que solicitam aos alunos escreverem uma redação sobre determinado tema, sem preocupação sociointerativa explícita. “É uma prática de ensino e de avaliação da escolarização que raramente considera a natureza dialógica e interativa da própria linguagem e que praticamente anula a subjetividade necessária a toda autoria”(BUNZEN, 2006, p.148).



Para Marcuschi (2004, p. 14), a redação como “treino para uma avaliação” é esvaziada em seu sentido, sendo construída como uma simples tarefa escolar, sendo uma prática de ensino que atua sem contextualização ou significação para quem a produz, tornando-se uma escrita estéril realizada na escola para a própria escola, também se tornando uma produção artificial, mecânica, que não se ocupa da construção de sentidos, mas meramente da correção da superfície linguística quanto à ortografia, à concordância verbal e outras questões gramaticais, pois são os itens mais cobrados na dinâmica escolar, conforme é revelado por Antunes (2006).

Essa redação do Enem, segundo o Inep, exige que os candidatos sejam capazes de contextualizar seus escritos, adequando-se ao gênero textual requerido e utilizando-se da norma culta, além de todas as suas estruturas. Entretanto, há críticas ao excesso de superficialidade que o Enem traz à escrita, ao exigir a produção de um texto dissertativo-argumentativo, com um tema pré-determinado, e que poderia tornar a escrita artificial e sem verdadeira autoria.

Nessa perspectiva, Oliveira (2002) em sua pesquisa analisou as três primeiras edições do ENEM (1998; 1999; 2000) com o objetivo de saber se a avaliação era relevante para a reformulação do ensino de Língua Portuguesa. Portanto, desenvolveu seu estudo a partir da investigação de como se dava a leitura, a escrita e a análise linguística no exame, tendo como norteadores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Para realizar a análise, Oliveira separou as situações-problemas referentes à Língua Portuguesa e proposta de redação, e pôde constatar que:

No que diz respeito à análise linguística, a prova não se limita ao conhecimento da gramática normativa, oferecendo oportunidade de reflexão acerca das situações comunicativas. E a escrita é reforçada com a produção de um texto dissertativo sobre um tema ao alcance do participante, em que se evidencia a importância da argumentação. (OLIVEIRA, 2002, p.13).

Nesse mesmo sentido, a análise de Oliveira revelou que a prova de redação requer dos participantes conhecimentos de mundo e de mecanismos argumentativos e linguísticos, exigindo também a contextualização dos conhecimentos da língua que o participante tem. Para a correção da prova do Enem foi elaborada uma matriz de referência de redação baseada nos princípios da Diretriz e orientações curriculares. O Quadro 3 que segue, apresenta como ocorre o modo de organização das habilidades e competências requeridas pela redação do Enem.

**Quadro 3- Competências e habilidades da Matriz de Referência da redação do Enem**

<b>Competências</b>	<b>Habilidades</b>
Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
Competência 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.
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, demonstrando respeito aos direitos humanos.

**Fonte: Guia do participante do Enem (BRASIL, 2017).**

As competências e as habilidades explicitadas no referido Quadro são utilizadas como critérios de avaliação da redação integrante da prova do Enem, cada uma das cinco competências são valorizadas de 0 a 200, objetivando-se avaliar se o candidato interpreta de maneira correta o tema da redação; se organiza as ideias, os fatos e os argumentos de maneira coesa e coerente; se utiliza a forma padrão de modo satisfatório; e se conhece e reconhece a estrutura da tipologia textual solicitada pela prova.

Com o intuito de dialogar com a discussão anterior, seguem as análises de cada competência e seus desdobramentos, de modo que se possa relacioná-las com as habilidades requeridas em cada uma delas.

A competência I da matriz de referência do Enem tem como princípio avaliar o domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, na qual o aluno precisa demonstrar domínio dessa modalidade e de escolha de registro. Na aferição do Enem essa competência é avaliada de 0 a 200, dependendo dos desvios gramaticais e erros na escolha de registro e nas convenções da escrita, sendo 200 a maior nota.

Na competência II destacam-se dois aspectos avaliados: a compreensão da proposta de redação e a tipologia textual. Nesse caso, é preciso compreender a proposta requerida para que possa elaborar um texto dentro da temática, não basta só compreender o tema, mas também selecionar os argumentos relacionados à temática. Além disso, nessa competência o candidato precisa, em sua redação, aplicar os conceitos das várias áreas de conhecimento para o desenvolvimento do tema, o que significa desenvolver argumentos com vistas ao seu conhecimento de mundo.

A partir disso, solicita-se ao candidato a produção de um texto dissertativo-argumentativo em prosa, visto que este representa a tipologia textual exigida pelo Enem. Trata-se, portanto de um texto com características bem delimitadas, exigindo a apresentação de uma tese, ou seja, a defesa de ponto de vista e uma proposta de intervenção. Assim, para que uma redação seja bem avaliada nessa competência, segundo as regras do Enem, ela deve apresentar uma introdução bem elaborada, desenvolvimento em consonância com a introdução e, por fim, conclusões decorrentes da argumentação desenvolvida pelo autor do texto.

Pode-se afirmar que a competência III consiste em selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Essa competência requer dos candidatos a capacidade de tecer ideias e argumentos dentro do texto, a fim de defender um ponto de vista de forma contextualizada, relacionando as informações, sem que as mesmas fiquem soltas e incongruentes. Por meio desses critérios, a redação será avaliada como nota 0 (zero) nessa competência, se apresentar argumentos e informações desconectadas e sem análises.

Há também o que chamam de tangenciamento do tema e organização argumentativa precária ou falta de repertório autoral, que leva o texto a um nível de entendimento baixo e valoração. Nesse item são avaliados o nível de coerência que o participante consegue estabelecer entre suas ideias, os argumentos e o tema proposto na redação, conforme afirma Koch:

Se, porém, é verdade que a coerência não está no texto, é verdade também que ela deve ser construída a partir dele, levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido. (KOCH, 2011, p. 53).

Nesse prisma, a coerência é constituída a partir de sentidos que o texto produz com seus elementos coesivos, da língua e conhecimentos socioculturais partilhados. Entretanto, é importante ressaltar a diferença entre coerência e argumentação, visto que esta é resultado dos conhecimentos de fatos sociais e históricos organizados em favor de um ponto de vista, já aquela consiste em como os argumentos são apresentados, isto é, se são verossímeis, se fazem sentido no mundo e se são tecidos dentro do texto de forma lógica.

A competência IV consiste na demonstração de conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação na

produção da redação. Assim, o candidato precisa utilizar variados recursos linguísticos que garantam as relações de continuidade importantes na elaboração de um texto coeso. Para que o texto tenha coesão, o candidato precisa atentar-se à estruturação e organização dos parágrafos, que devem ser coerentes com a tipologia textual e com o gênero utilizado. Do mesmo modo a ideia principal precisa se ligar às ideias secundárias, sendo necessário, portanto, a articulação entre os parágrafos. Por sua vez os períodos precisam ter encadeamentos, formando períodos com mais de duas orações, expressando ideias de comparação, adição, conclusão dentre outras. Nesse sentido, considera-se que o uso de conectivos adequados se torna essencial para dar efeito argumentativo dentro do texto, mas, como afirma Koch (2013), não são elementos exclusivos para a construção da argumentação. Isto se explica pelo fato de que

Toda língua possui, em sua Gramática, mecanismos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados: a argumentatividade, diz Ducrot, está inscrita na própria língua. É a esses mecanismos que se costuma denominar marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação [...]. Outras vezes, tais elementos são denominados modalizadores [...] já que têm a função de determinar o modo como aquilo que se diz é dito. (KOCH, 2013, p.29).

Também se torna necessário salientar que os elementos argumentativos são essenciais para a coesão das ideias e argumentos na cadeia tecida internamente no texto.

Já a competência V diz respeito à elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos. Nessa competência, o candidato precisa sugerir soluções aos problemas ou às questões apresentadas ao longo de sua argumentação. As soluções dadas precisam ser exequíveis, sendo articuladas com as entidades e governos, e quanto mais detalhada e verossímil for a conclusão, maior também será a nota atribuída ao participante do Enem.

De modo geral, as competências exigidas pela matriz de referência de redação do Enem requerem do candidato conhecimentos que são adquiridos ao longo do período de escolarização e da sua formação na Educação Básica, em especial no Ensino Médio. A redação, por sua vez, é formada numa perspectiva interdisciplinar.

O Enem, em sua proposta de redação tenta desconstruir a ideia de uma produção textual pré-estabelecida, entretanto ao utilizar somente a dissertação argumentativa como forma de avaliação escrita, incentiva o sujeito, mesmo que de

modo indireto, visto a importância que possui principalmente no Ensino Médio, a reprodução de modelos “ideais” de escritas e de formas de obter êxito na pontuação da proposta de redação do Enem. Conforme Marcuschi (2004), uma parcela de professores, equivocadamente nas funções avaliativas de uma produção textual, ao eleger um texto bem escrito, sendo um modelo ideal de produção. Assim, ele desqualifica os demais textos que não estão inseridos nos critérios docentes estabelecidos. Esse tipo de avaliação textual, referenciada à norma, predomina em muitas situações de exame, que privilegia um número de alunos tidos como melhor colocados por escala de desempenho. Nessa perspectiva, a avaliação da escrita é de cunho meramente classificatório, focando, apenas, os aspectos formais, gramaticais e estruturais, em detrimento do caráter processual e dos aspectos funcionais do texto.

A prova de produção escrita de “Proposta de Redação”, no novo Enem, a despeito dos modelos pré-estabelecidos, muitas vezes praticados e ensinados na escola, é um modo de aferir as habilidades e competências que os alunos desenvolveram ao longo de sua trajetória no Ensino Médio. Para tanto, a proposta de redação do Enem é dividida em: enunciado introdutório que traz a proposta temática; o gênero solicitado e os comandos gerais para a sua realização; e textos de apoio ou motivadores. E, nessa direção, os temas que são explorados no Novo Enem são geralmente de caráter social, sendo tratados assuntos atuais, como, por exemplo: ética e corrupção; trabalho escravo e precarização do trabalho; ajuda humanitária; uso abusivo da internet; migração; impactos da legislação contra o uso do álcool no trânsito; publicidade infantil; violência contra a mulher; inclusão de deficientes; intolerância religiosa; e o racismo no Brasil. Trata-se, portanto de assuntos que ressoam em vários meios de comunicação, com vistas nos problemas enfrentados na contemporaneidade, e que facilmente podem ser observados pelos jovens.

Nesse contexto, a temática é apresentada em destaque no início da página, que é estruturada sintaticamente em frases ou em expressões nominais, exigindo do candidato a discussão dos tópicos apresentados sem necessariamente ter de responder a uma questão polêmica. Os textos escolhidos como suporte para as propostas das redações dos anos de 2009 a 2017 são de gêneros diversos: reportagens, cartazes publicitários, gráficos, tirinhas, artigos, crônicas, cartum, textos informativos e notícias; retirados de veículos midiáticos de ampla circulação ou de endereços eletrônicos conhecidos; jornais e revistas; páginas de internet Repórter Brasil e Museu da Imigração; livros, blogs e também *sites* governamentais, assim

todos os textos motivadores trazem informações pertinentes ao tema proposto para a escrita. Conforme se pode verificar, o Quadro 4 apresenta a relação de temas que são propostas de redações do Enem do período que compreende os anos de 2009 a 2017.

**Quadro 4 - Temas das propostas de redação de 2009 a 2017**

<b>Ano de Aplicação</b>	<b>Temas da redação</b>
2009	O indivíduo frente à ética nacional
2010.1	O trabalho na construção da dignidade humana
2010.2	Ajuda humanitária
2011	Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado.
2012	O movimento migratório para o Brasil no século XXI
2013	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil
2014	Publicidade infantil em questão no Brasil
2015.1	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira
2015.2	O histórico desafio de se valorizar o professor
2016.1	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil
2016.2	Caminhos para combater o racismo no Brasil
2017	Desafios para formação educacional de surdos no Brasil

**Fonte: BRASIL (2017).**

Ao observar o Quadro, verifica-se que uma parcela significativa dos temas de redação do Enem traz pressuposições que direcionam o posicionamento a ser assumido pelo candidato, como é o caso dos temas propostos pelas edições de 2010.1 e de 2015, posto que solicitam ao candidato que tome certo posicionamento frente à temática proposta. Em 2010, foi o trabalho como componente da dignidade humana. Do mesmo modo, em 2015 consideram, respectivamente, a persistência da violência contra a mulher e a dificuldade de se valorizar o professor. Tais temas forçaram um determinado ponto de vista já esperado, assim, o candidato que negou o que era esperado para tais pressupostos, precisou se prover de mais argumentos que respaldassem seu posicionamento.

Outros temas, em contrapartida, apresentaram a problemática que davam ao candidato maior liberdade para dissertar. Como é o caso do tema “Ajuda humanitária”, da edição 2010.2, cujo leque de focalizações é amplo, assim como o tema de “O indivíduo frente à ética nacional”, de 2009, que faz ligações entre a ética do indivíduo e a ética da nação. A maior parte dos temas, de modo geral, toma como espaço de representação os problemas e as questões relacionadas à sociedade brasileira, o que promove a análise mais próxima da conjuntura do tema apresentado, bem como as possibilidades de contextualização e focalização temática.

As edições do exame, de 2009 a 2017, utilizaram apenas um gênero textual: o dissertativo-argumentativo. Esse gênero tem como característica a apresentação de argumentos que embasem e defendam um ponto de vista sobre determinado assunto, de forma coerente e coesa. O candidato deve, em seu texto dissertativo, sustentar uma tese que esteja em consonância com seus conhecimentos de mundo, sustentados por elementos linguísticos, textuais e discursivos que reforcem a sua posição, para levar o interlocutor a tomar uma posição diante do que foi proposto em seu texto.

Outro ponto fundamental para a construção de dissertação argumentativa é a apresentação de soluções para a questão discutida, respeitando os direitos humanos, a ética, a cidadania e a diversidade cultural. A opção por uma formação valorativa e humanística fica explícita nos temas propostos pelas duas edições de 2016 e 2017, cujos temas foram “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” e “Caminhos para combater o racismo no Brasil” e “Desafios para formação educacional de surdos no Brasil.” Essa recorrência de temas que exploram temáticas ligadas aos direitos humanos, à cidadania e ao respeito à diferença e à diversidade é uma exigência, e se conecta ao trabalho com os conteúdos atitudinais nas diversas áreas do saber, recomendados pelos PCN (BRASIL, 1997). Segundo esse documento, há um grande desafio em estabelecer relações interpessoais, e se colocar no lugar do outro, compreender seu ponto de vista e ter a capacidade de conviver com as diferenças, aspectos que, conforme o documento, possibilitam o desenvolvimento moral e social dos alunos.

Assim, produzir um texto coerente, coeso, no qual o sujeito assume a autoria e a autonomia na construção da estrutura e do conteúdo, segundo Geraldi (2010b), vai além de selecionar um gênero discursivo com esquemas pré-definidos e fórmulas prontas; é preciso saber trabalhar com essa escolha e definir, assim, um projeto do que dizer e como dizer, observando, sobretudo o contexto de produção e seus interlocutores. Considera-se que escrever é um gesto particular, que exige a articulação de vários conhecimentos, não só gramaticais, mas conhecimentos de mundo, em um processo não apenas criativo, ou simples aplicação de um conjunto de regras gramaticais, mas um processo que exige articulações entre o pensamento do locutor, o estilo dos interlocutores, a temática, o estilo do gênero e o tema. (GERALDI, 2010b).



De acordo com Antunes (2005), não existe uma forma única de escrita, e escrever é uma atividade contextualizada e cooperativa, vista como uma ação na qual os sujeitos atuam ininterruptamente na interpretação e construção de sentido dos enunciados. A redação é, nesse prisma, uma atividade que requer e exige prática, já que é por meio dos textos produzidos que se desenvolve a competência comunicativa, tanto por aspectos linguísticos quanto pragmáticos. Portanto, o ato da escrita constitui-se como uma atividade interativa, contextualizada, situada e funcionalmente definida.

Sendo assim, ao exigir a redação, o Enem espera privilegiar as habilidades e as competências adquiridas ao longo da trajetória de escolarização do aluno na Educação Básica, nas mais diversas áreas de conhecimento, uma vez que, para escrever um texto coeso, coerente e informativo, o aluno precisa relacionar ideias, argumentos e conhecimento de mundo, assim como a sua capacidade de refletir e repensar o contexto em que vive, ressaltando, principalmente a importância da produção textual como forma de construção de autonomia e criticidade do cidadão participante da sociedade contemporânea.

## **CAPÍTULO 4 - A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

O objetivo do presente capítulo é compreender, por meio de pesquisas e estudos, como se dá o processo de ensino-aprendizagem da produção textual no Ensino Médio, assim como analisar as concepções e práticas docentes envolvidas nesse processo.

Para tanto, procurou-se analisar o conceito de proficiência escritora e sua importância na construção da autonomia e participação crítica dos alunos na sociedade, assim como compreender os processos de inferências que ocorrem a partir de uma complexa relação dos significados que se podem atribuir às palavras, à organização textual e aos aspectos não verbais que constituem os textos.

Conclui-se o capítulo discutindo os desafios do ensino da produção textual na escola bem como as dificuldades de mobilizar os alunos em direção ao saber, para que esses concluam o Ensino Médio produzindo adequadamente os gêneros textuais escritos ou orais com coesão, coerência, organização e articulação das ideias.

### **4.1. A produção textual no Ensino Médio: contexto de ensino**

O Ensino Médio público brasileiro é predominantemente propedêutico, organizado com o objetivo principal de ser uma etapa preparatória para o Ensino Superior ou/e para o mundo do trabalho. A produção textual, nesse contexto, surge como uma forma por meio da qual o jovem pode expressar sua autonomia e liberdade de expressão tão caras na sociedade atual. Essa produção envolve não só habilidades como coesão, coerência, domínio da Língua Portuguesa, conhecimento e organização de ideias e informações inerentes das mais diversas áreas do saber, como também o senso e pensamento críticos e reflexivos tão necessários para a formação cidadã.

Nesse contexto, o aluno, enquanto escritor proficiente, precisa ser capaz de produzir textos/discursos nas mais variadas situações comunicativas, sejam elas formais ou não, utilizando de modo consciente os mecanismos linguísticos, estilísticos e argumentativos, a fim de estabelecer uma comunicação clara e eficaz. Assim, escrever de maneira articulada, coesa, coerente, com conhecimento dos gêneros e atendendo às especificidades comunicativas são habilidades básicas a

serem desenvolvidas pelos alunos no Ensino Médio e imprescindíveis para a sua participação ativa na sociedade e para construção da sua autonomia, frente a uma das modalidades de uso da língu(a)gem

A linguagem, em uma abordagem social, constitui-se em um “compartilhar com o outro”, instaurando na língua um processo de interação, realizado no processo de enunciação as relações de sentido são, assim, destacadas como sendo de origem dialógica. (BAKHTIN, 1929/1981; 1998). Daí a relevância de se trabalhar com a escrita de modo a criar interações entre os alunos, seus pares e seu contexto histórico-social, sendo a atividade da escrita ao mesmo tempo um exercício individual e coletivo. Do ponto de vista dialógico bakhtiniano, o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais, na relação com o outro, em uma determinada esfera da atividade humana. A formulação do pensamento passa pela representação e pela constituição da consciência do outro, e desse modo “Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo”. (BAKHTIN, 1970-1971/2003, p.378). Portanto, considera-se que o lugar da interação do sujeito é, pois, a linguagem, assim, “a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*”. (BAKHTIN, 1970/1971/2003, p. 334).

Nesse sentido, o aluno, ao entrar na escola, já possui léxico e o domínio da linguagem coloquial; a escola, por sua vez, torna-se mediadora entre os saberes, novo para esse aluno, o saber que o mesmo já possui, propiciando a expansão do conhecimento da língua, a ampliação do seu léxico e a sistematização e conhecimento de novas estruturas linguísticas, ao mesmo tempo em que se mobiliza para o mundo da escrita. Assim, ao produzir textos, o aluno amplia suas formas de comunicação, pois consegue expressar-se também por meio da linguagem escrita, ao longo da Educação Básica, e desse modo, espera-se que o aluno consiga tornar-se proficiente enquanto escritor.

O docente, segundo Freire (1996) contribui de modo significativo na constituição da subjetividade do aluno, a cada momento que reforça a curiosidade crítica do mesmo e/ou apresenta novas formas de aproximação dos objetos cognoscíveis e suas possíveis relações. O aluno, por sua vez, exercita formas mais elaboradas de estruturas argumentativas, assim como de pensamento e de linguagem, compreendendo o mundo e compreendendo-se nele, discernindo as

relações criticamente e as múltiplas dimensões e hipóteses das conexões de fenômenos que formam a realidade, problematizando para aprender a argumentar e a pensar de modo mais elaborado. A proficiência escritora possibilita ao aluno ter autonomia, desenvolver a capacidade de criar suas próprias representações de mundo, pensar estratégias para resolução de problemas e aprender a compreender-se como sujeito. A autonomia, conforme Freire (1996), é fundamental para a construção de uma sociedade democrática e para criar condições de participação social e política, contribuindo para a construção de uma nova sociedade.

O processo educativo em suas diferentes vertentes e formas tem como finalidade a formação de sujeitos que possam atuar, se expressar e participar da construção social de forma autônoma e com liberdade. Considera-se, portanto, que a produção textual, enquanto possibilidade de expressão individual e coletiva, está diretamente associada aos princípios elencados à Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996), referentes ao Ensino Médio, tais como: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. (BRASIL, 1996).

As dificuldades relacionadas à escrita perpassam todo o Ensino Médio. Uma parcela considerável de estudantes conclui essa etapa de ensino sem dominar e produzir adequadamente os gêneros textuais e apresentam no texto escrito problemas relacionados à coesão, coerência e organização de argumentos. Dados referentes aos resultados da redação do Enem, informaram que 5.848.619 candidatos fizeram as provas do Enem em 2016, e na prova de redação, a maioria dos participantes, 1.987.251, obteve nota entre 501 e 600, outros 291.806 zeraram a prova ou tiveram a redação anulada e apenas 77 conseguiram a nota máxima. Em 2017, foram corrigidas 4.725.330 provas, foram registradas 309.157 notas zero e apenas 53 redações notas mil. Das redações anuladas nos dois anos, a maioria foi por apresentação da redação em branco. Outras redações avaliadas com zero apresentaram problemas, tais como: fuga ao tema, parte desconectada, cópia de texto motivador, texto insuficiente e não atendimento ao tipo textual. Esses resultados suscitam alguns questionamentos sobre a forma como se dá a apropriação dos saberes relativos à produção textual no Ensino Médio e de como esse jovem, sujeito

central do processo educacional, se entende enquanto detentor de conhecimentos e produtor de textos e de discursos.

Constata-se que várias são as questões que influenciam a relação do aluno com o saber de produção textual, e entre elas estão: falta de aprofundamento e discussão dos gêneros textuais, falta de material didático com gêneros diversificados e atrativos aos alunos, falta de preparo de alguns professores para dinamizar e elaborar as aulas de produção textual. Observa-se ainda, que há poucos cursos ou programas para preparação específica de professores do Ensino Médio da rede pública no que tange à produção textual, prejudicando, muitas vezes, o modo como o profissional entende a matéria e sua importância, tendo, por vezes, como resultado, aulas de redação nas quais os conteúdos são “pulverizados”, sem que haja uma preparação adequada e intencionalidade maior que simplesmente dar nota ou cumprir o que está no planejamento curricular da escola; isso tem reflexos no aprendizado e no modo como os alunos produzem seus textos.

Frente ao exposto, este estudo explorou por meio de pesquisas documentais, bibliográficas e de campo as várias definições e concepções atribuídas à produção textual no Ensino Médio, com o objetivo de gerar subsídios para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da produção textual nessa etapa da Educação Básica.

#### **4.2. Produção textual no Ensino Médio: tecendo considerações**

A produção textual possui como um dos seus princípios intermediar e possibilitar a ampliação, a diversificação dos discursos escritos e orais, tornando o aluno apto a estabelecer relações de interlocução nas mais diversas situações de interação social, permitindo-lhe participação ativa na sociedade. No Ensino Fundamental, e, principalmente no Ensino Médio, uma parcela de professores de Língua Portuguesa tem priorizado, nas aulas de produção textual, atividades que visam o domínio ortográfico e normativo da língua, assim como de “fórmulas prontas” de como fazer e/ou produzir determinado gênero textual, em prejuízo de uma produção de textos que se relacione criticamente com o contexto comunicativo e as situações de uso. As produções escritas realizadas pelos alunos são, por vezes, apenas instrumentos de cunho avaliativo e normativo. Isto porque o aluno nesse

contexto, não infere sentido em sua produção, sendo apenas uma maneira de satisfazer os critérios docentes usados para aferir esse aluno. Para Antunes os textos produzidos nessas condições trazem,

[...] uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares. (ANTUNES, 2003, p. 50)

Assim, a produção escrita se torna pouco relevante para o processo de desenvolvimento da proficiência escritora do aluno, o exercício da produção escrita de texto na escola, nesse contexto, fica vazio, estéril, sem sentido e é realizado mecanicamente, sem que haja uma mobilização em direção ao saber e a autonomia desse aluno. Nesse sentido faz-se necessário, para o melhor entendimento do objeto de pesquisa, a diferenciação de produção textual e da redação.

Segundo a teoria bakhtiniana, o ato de comunicação está ligado à interação social e as variadas situações comunicativas. Sobre esse aspecto, Geraldi (2005) tem uma visão diferente do exercício de redação na escola. Conforme o autor, esse tipo de produção escrita com temas recorrentes e artificiais, com modelos pré-estabelecidos no qual o objetivo principal é avaliar a escrita, e, assim, torna-se vazio de significação, isto é, um exercício de escrita sem significado comunicativo para aluno.

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais são entidades sociodiscursivas indispensáveis a qualquer situação de interlocução, seja ela verbal ou não verbal, dessa forma, não seria impossível se expressar, a não ser em forma de textos. Os gêneros textuais seriam como textos sociocomunicativos usados no cotidiano, sendo toda comunicação, nesse prisma, realizada por meio de gêneros textuais. Ainda, de acordo com Marcuschi,

Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sociointerativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (MARCUSCHI, 2005, p.22)

Ademais, os gêneros textuais, como entidades sociodiscursivas, mostrarem-se também como regras de funcionamento e até de controle dentro de uma sociedade, uma vez que ter domínio dos gêneros textuais é uma forma de prestígio social, porque expressam o exercício do poder social e cognitivo realizados por alguns segmentos, dando maior ou menor legitimidade ao discurso. (MARCUSCHI,

2008). É importante ressaltar que os gêneros textuais sozinhos não definem um indivíduo e seu papel dentro de sociedade, mas concretizam as ações comunicativas que são produzidas por determinada organização social, o que corrobora para a ideia de gêneros como construtos sociais.

A produção textual, por sua vez, implica pensar o processo de escrever como trabalho comunicativo contínuo, que deve considerar as condições de produção dos textos e todos os elementos que envolvem esse ato (situação comunicativa, objetivo da comunicação e relação emissor/receptor). Portanto, o aluno, no exercício da produção textual, deixa de ser mero executor de tarefas escritas e passa a ser o agente ativo do processo, uma vez que “escrever é um gesto próprio, que implica necessariamente os sujeitos do discurso” (GERALDI, 2010b, p. 166), assim o texto é escrito para ser instrumento efetivo de comunicação entre seus pares, seu professor e por potenciais leitores e não somente para ser aferido. O professor deixa de ser apenas um corretor do texto para participar do processo de escrita do aluno, assumindo, assim, um papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a produção textual do aluno é vista como um ato de interlocução, dialógico, que exige diversos recursos e não somente a aplicação de determinadas regras gramaticais e estruturais na escrita do texto. Nesse prisma, o ensino-aprendizado de produção textual faz-se diante de uma preparação do aluno para ser verdadeiramente autor do seu texto, deixando-o debruçar-se sobre a língua em funcionamento, realizando no processo de aprendizagem a leitura de textos, a discussão de temas e de ideias.

### **4.3. Proficiência escritora: algumas concepções e apontamentos**

A língua é uma manifestação histórica, social e cultural que se sistematiza a partir das relações estabelecidas pelos falantes. De acordo com Geraldi,

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo [...]. (GERALDI, 2006, p.28).

Coerente com esse contexto, considera-se que a produção escrita é um dos usos sociais da língua e, em razão disso, tal produção torna-se um meio de interação

e ação entre os sujeitos. Assim, ao escrever, o aluno está construindo discursos que o constituem como locutor, estabelecendo com o outro uma relação de interlocução. Ser proficiente como escritor vai além de produzir textos artificiais e sem intencionalidade, porque escrever é uma atividade de reflexão, na qual o aluno construirá argumentos e imagens, fará escolhas e negociações dependendo do interlocutor, adaptando o seu texto às diversas situações comunicativas que envolvem a escrita, com vistas à proficiência escritora.

Sobre esse aspecto, torna-se necessário reiterar que a escrita proficiente é repleta de intencionalidade, uma vez que o produtor do texto sempre escreve para um leitor, e em contrapartida, o leitor, ou a situação de interlocução influenciará as decisões argumentativas e linguísticas a serem tomadas pelo aluno no momento de escrita de um determinado texto ou discurso. Trata-se de uma atividade dialógica e, nesse sentido, Bakhtin, apud Antunes, (2003) preceitua que

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN apud ANTUNES, 2003, p.47).

Assim, a importância da proficiência escritora está ligada à capacidade de o aluno explorar a sua capacidade de argumentar, explicar, comentar, contrapor, narrar nas mais variadas situações de interlocução, assim como se relacionar com sua capacidade de seleção dos itens lexicais e das estratégias linguístico-discursivas, a fim de adequar o texto ao leitor. Segundo Geraldi (1997) é importante que o aluno se coloque no lugar do leitor e observe se as táticas utilizadas na elaboração do texto, permitem alcançar os objetivos comunicativos pretendidos. Desse modo, o aluno criará e escolherá estratégias para escrever o que precisa ser escrito, com o objetivo que precisa ser atingido para a situação comunicativa em que está envolvido, fazendo-se entender de modo claro e proficiente. Assim, uma proposta de escrita embasada na interação deixará de lado a produção como mera reprodução, e passará a refletir as relações entre o texto e o mundo. Discorrendo sobre esse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) indicam que a prática de escrita deve ser contextualizada, com a presença marcada do interlocutor, com a apresentação de um gênero que seja condizente com a situação social na qual o gênero irá circular.



No âmbito das Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Portuguesa (BRASIL, 2006) a escrita está voltada para o desenvolvimento de ações mais refinadas e críticas de leitura e de escrita, a fim de preparar o aluno para ser um escritor e um leitor proficiente, sendo, portanto o professor o mediador desses processos, apresentando aos alunos a leitura e a estrutura de gêneros textuais diversificados, viabilizando a identificação de seus elementos de construção.

A proficiência na escrita, por sua vez, é essencial para qualquer estudante e é desenvolvida ao longo de sua trajetória escolar. No Ensino Fundamental I, logo após a alfabetização, espera-se que o aluno seja estimulado a produzir textos como forma de praticar a escrita. À medida que o aluno avança para o Fundamental II, recomenda-se um projeto de leitura, a fim de promover o desenvolvimento da forma crítica de avaliar e fomentar o pensamento escrito. Já no Ensino Médio, as habilidades para produção de texto, em especial o dissertativo, envolvem o domínio da norma padrão da língua escrita, compreensão da proposta, defesa de um ponto de vista com argumentação, domínio dos mecanismos linguísticos e elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado.

Pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio destacam os desafios do ensino-aprendizagem de produção textual. Alves (2005), em seus estudos, destaca a falta de articulação entre o ensino da gramática e a produção textual, assim como a falta de articulação dentre os saberes acadêmicos e os saberes vindos dos alunos o que, segundo o autor, deixaria a escrita realizada na escola pobre de significação e descontextualizada. Sobre essa questão, Alves e Bressanin (2006) discorrem sobre a necessidade de o professor trabalhar as variadas situações de produção dos textos/discursos, em uma proposta pedagógica diferenciada para o ensino-aprendizagem da escrita, destacando a prática docente na qual o aluno e os seus saberes são também parte da formação de um escritor crítico e proficiente. Segundo os autores, a interação com os mais diversos gêneros textuais, associada com momentos de escrita nas quais o aluno possa explorar sua curiosidade, imaginação, capacidade de vislumbrar possibilidades e fazer comparações, traz ao aluno motivação e significado ao ato de escrever.

O exercício de leitura e de escrita, nessa perspectiva, estimula construções de pensamento e de linguagem críticos e autônomos, constituindo-se de atitude ativa do aluno com o meio ambiente social em que está inserido e com todas as formas e aspectos de interações culturais e sociais as quais está envolvido. Todavia para que

os alunos possam desenvolver tal proficiência, a escola terá que rever suas práticas e se tornar o lugar da descoberta, da apropriação dos saberes, mediados pelos professores que, em suas práticas, usem o exercício da curiosidade, convocando a imaginação, a instituição, a capacidade de conjeturar e de comparar. O fundamental é que professores e alunos saibam que a postura é dialógica, ou seja, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, na qual o professor fala, enquanto o aluno apenas ouve.

#### **4.4. Da prática ao fazer textual na escola**

Na prática pedagógica docente, o ensino-aprendizagem de textos dissertativos é uma preocupação para um grande percentual de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, mas alguns, por despreparo ou pela comodidade do uso de esquemas e livros didáticos, recorrem a técnicas artificiais de organização de texto, que não preparam o aluno para escrever, assumindo posicionamentos críticos. As práticas de ensino muitas vezes são reduzidas a esquemas de como realizar textos, sem, no entanto, haver um aprofundamento nos gêneros, prendendo-se a exposição de “fórmulas” e esquemas simplistas de produção, bem como questões mais profundas como as que dizem respeito à argumentação e a conclusão são, muitas vezes, são relativizadas.

De acordo com Freire (1993), o professor, enquanto profissional da educação, necessita mais do que a intuição para refletir sobre sua prática; ele necessita de se preocupar com o aluno mais do que com o conhecimento a ser explorado, com os seus propósitos em termos de ensino e aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade nesse processo. Ciente desse compromisso, o professor terá de se colocar em uma posição de pesquisador, ou seja, aquele que busca compreender e analisar a sua prática, com o objetivo de encontrar não só respostas às perguntas que ele faz, mas encontrar soluções para as dificuldades apresentadas. Assim, torna-se necessário compreender o processo de formação numa perspectiva formadora, ou seja, promover mudanças, aprender, rever posições.

Nesse prisma, a prática pedagógica não é um ato isolado, mas sim resultado de um contexto cultural, político e social, tendo o aluno como um ser pensante e reflexivo. De acordo com os estudos de Mendes (2008), as práticas pedagógicas, expressão maior do trabalho dos docentes, com diversos traços culturais

compartilhados, por vezes em relação de complementariedade e de colaboração, e, em outras, em relação de atribuições, sendo um ato reflexivo em relação ao seu passado, incidindo diretamente ou indiretamente sobre o modo como os saberes são compartilhados com os alunos.

Há entre os docentes dos ciclos básicos de educação pública um discurso quase uníssono, de que “os alunos não sabem escrever”, “não defendem bem suas ideias”, mas, em contrapartida, poucos professores abordam em suas aulas conceitos como hipótese, argumento e persuasão. Muitas vezes os professores exigem que o aluno produza seus textos de modo crítico e autônomo. Mas, em exercícios simples na sala como, por exemplo, ler os textos produzidos, e nesse caso, poucos levantam os questionamentos básicos que poderiam ser feitos: O que o aluno pretende com seu texto? Quem pretende persuadir? Que recursos e argumentos foram utilizados para persuadi-lo? Que tese foi defendida? Ao aluno é ensinado que a dissertação pressupõe um exame crítico do tema e habilidade de argumentação. Entretanto, por vezes, tais assuntos são relativizados ou não são tratados nas aulas. Além disso, poucos estimulam o pensamento dos alunos sobre os inúmeros procedimentos de persuasão, sobre as marcas linguísticas que garantem a sua adequação às diversas situações comunicativas. Uma das primeiras questões que o professor é desafiado a enfatizar, quando trabalha com o texto, é o conceito do mesmo, isto é, o que o professor entende como texto? Quais são seus constituintes básicos? Como distinguir um texto coerente e coeso de um amontoado de orações e parágrafos soltos?

Ao tratar dos conhecimentos de Língua Portuguesa, os PCNEM destacam que o processo de ensino e aprendizagem da língua materna baseia-se em propostas interativas de língua e linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. Nesse sentido, o trabalho do professor centra-se no desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando sempre a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. (BRASIL, 2000).

Somando-se a esse contexto, constata-se que um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é trabalhar a linguagem como forma de interação e de

interlocução entre sujeitos, seja ela na escrita ou na oralidade, é importante compreender o movimento de interação dos indivíduos e da linguagem como possibilidade de constituição da proficiência escritora. A concepção de linguagem como o lugar de interação, em outras palavras, a escrita, mais do que um fim em si mesma é um objeto de mediação essencial do humano, é também um fenômeno do pensamento, visto que “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 1934/2005, p.40), assim, a produção textual é constitutiva do pensamento mediada pela linguagem, pela palavra própria e do outro, participante de um contínuo de interações sociais. Assim, na escrita o aluno apropria-se de sentidos diversos do discurso, em nome da sua autonomia.

Nessa expectativa, convém considerar que o trabalho de produção textual requer muito mais do que conhecimentos gramaticais e esquemáticos relacionados aos gêneros textuais; deve-se considerar, conforme Vygotsky (1934/2005) aponta, a escrita como forma de expressão mais elaborada. Segundo o autor, "a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos, cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento [...]". (VYGOTSKY, 1934/2001, p.313). E para que haja um desenvolvimento dessas habilidades de escrita e de comunicação, o professor desempenha um papel importante, o de mediador que promove a apropriação do conhecimento, dos saberes e da cultura na qual o aluno encontra-se imerso.

Sob um ponto de vista histórico-cultural da educação, a aprendizagem e o desenvolvimento estão diretamente relacionados à interação, à troca de informações que, segundo Vygotsky (1934/2001) andam juntas, ainda que a aprendizagem anteceda temporariamente ao desenvolvimento. Nesse prisma, considera-se que a produção textual é um ato de reflexão sobre a língua e sobre os fatos que a circundam, as ações linguísticas praticadas nas interações em que o sujeito envolve e demanda esta reflexão. E, nesse sentido, para Bakhtin (1970-1971/2003), o emprego da palavra na comunicação discursiva é individual e contextual e,

[...] por isso, pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra, não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como a minha palavra, porque uma vez que opero com ela em uma situação determinada, com intenção discursiva determinada ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 1970-1971/ 2003, p. 294).

Desse modo, Bakhtin (1970-1971/ 2003) elucida que expressividade não é inerente à própria palavra, é uma construção social que se faz por meio do contato que opera o enunciado que é pronunciado individualmente. Na escola, o grau de consciência do aluno sobre essas operações é inicialmente intuitivo, mas ao adquirir a escrita da língua materna, pode elevar o propósito discursivo e alargar o repertório de ações e procedimentos a serem utilizados pelos alunos na construção de seus textos, orais ou escritos, aumentando as suas possibilidades de explorar os diversos recursos discursivos.

E, no que diz respeito à prática docente de Língua Portuguesa, esta de um modo geral, tem como objetivo o ensino da Língua Materna, bem como a ampliação das competências e das habilidades do estudante para o exercício cada vez mais proficiente da escrita e da leitura. Portanto, as aulas de produção textual são, fundamentalmente, aulas para articular, escutar, ler e redigir textos em uma complexidade gradativa, com atividades que promovam, entre outras habilidades, a compreensão das relações sintáticas, semânticas e pragmáticas que caracterizam textos orais e escritos, estruturados de forma clara e coerente. No que concerne à prática docente, Gomes (2014) destaca no seu estudo que,

[...] a construção de novas práticas não ocorrerá sem trabalho intenso de cooperação e de inovação, o que requer uma ruptura com o individualismo e a rotina. E o reconhecimento do trabalho docente se dá oferecendo-lhe, condições de trabalho, meios de ensino e de inovação. Além de reconhecimento simbólico, consideração, confiança e valorização. Avançando o raciocínio, o fracasso escolar se enfrenta garantindo a profissionalização e melhorando o nível de formação dos professores. (GOMES, 2014, p.121).

Assim, a reflexão sobre o trabalho docente nessa perspectiva demanda processo de aprimoramento das práticas de ensino, auxiliando os alunos na construção de sentidos para o exercício efetivo da autonomia, bem como o desenvolvimento de sua competência escritora.

## **CAPÍTULO 5 – A METODOLOGIA DA PESQUISA**

Este capítulo possui o objetivo de apresentar a metodologia adotada no estudo. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica foi escolhida, por ter como princípio metodológico a preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas prováveis relações, associando o individual com o social. Trata-se de um método no qual se tem a oportunidade de observar os problemas humanos na perspectiva da sua relação com a cultura e como produto das relações sociais. Tal método foi balizado na pesquisa por meio das contribuições de Vygotsky (1934/2005), que considera o sujeito como um ser social, participante do processo histórico, marcado por uma cultura. Também se utilizou da colaboração de Bakhtin (1952-1953/2016), visto que esse autor toma por referência a proposta de estudo da língua em sua natureza viva e articulada com o social e pela interação verbal. E por Freire (1989), observando a tendência interacionista entre homem-mundo, sujeito-objeto, na qual o homem é um ser situado no mundo e com o mundo, e, em razão disso, não pode ser avaliado sem que seu contexto de inserção seja considerado.

Tal escolha metodológica levou em consideração aspectos que fundamentam a investigação qualitativa, tais como: a preocupação maior com o significado dos fenômenos, processos sociais e culturais que circundam as relações e fenômenos sociais, tão necessários para a compreensão do objeto desta pesquisa.

Nesse sentido, o percurso metodológico da pesquisa envolveu três etapas: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a compreensão e análise da literatura e dos documentos relacionados ao objeto da pesquisa foi utilizada a análise do discurso, um valioso instrumental para inferência de sentido e para a compreensão dos conceitos e ideias contidas nos textos, já que oferecem os meios para a reflexão sobre a estrutura e a geração do sentido. Também a entrevista semiestruturada e observação participante foram escolhidas como instrumentos utilizados na terceira etapa da pesquisa. Tais procedimentos colaboraram muito com a investigação e análise dos conceitos, dos aspectos afetivos e valorativos dos sujeitos da pesquisa e revelaram significados pessoais de suas atitudes, comportamentos e conhecimentos, sendo de grande utilidade para a pesquisa.

### **5.1. Modalidade de pesquisa**

Para alcançar a problematização proposta, a pesquisa foi organizada em etapas. E, nesse sentido, a primeira etapa consistiu na pesquisa bibliográfica, que se realizou por meio de revisão da literatura sobre resultados de pesquisas disponíveis na versão impressa e digital acerca do Enem, avaliação externa, produção textual e proficiência escritora, associadas às práticas docentes no Ensino Médio. Essa etapa foi importante para o entendimento do Estado da Arte do tema em foco.

O processo de classificação dos dados contou com a análise das informações inerentes à temática desta dissertação, e destacou-se a leitura compreensiva do material, formando unidades de análise e as categorias que foram consideradas cruciais para a compreensão de conceitos, tais como: produção textual, práticas pedagógicas e elementos normativos que permeiam o ensino-aprendizagem de produção textual.

Nessa perspectiva, o movimento interpretativo foi realizado por meio da leitura e análise das pesquisas e estudos, com o intuito de compreender as forças atuantes e incluir as diferentes formações discursivas que se conectam e que produzem novos significados presentes em cada texto lido e selecionado na revisão de literatura. Cabe acrescentar, que na análise dos textos foram realizadas conexões, deslocando-as de seu sentido, a partir da colaboração de Pêcheux (1993). Segundo as palavras desse autor, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 1993, p.73), analisando dessa forma, o vácuo entre as formações, assim como suas ligações e sobreposições, tendo em vista o interdiscurso e a construção de um olhar sobre a realidade, seja ela escrita ou oral.

Também a leitura e análise da literatura foram realizadas com vistas na abordagem qualitativa e compreensiva, utilizando a análise do discurso, que se faz necessária na produção da inferência; procurando o que está além do escrito, para que se possa chegar à interpretação das informações. Sobre essa questão, Gomes (2007, p.91) destaca que “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. Por meio de análise dos estudos e pesquisas foi possível observar como os professores de Língua Portuguesa exploram a produção textual na prática pedagógica que compreende o Ensino Médio, assim como as disposições, habilidades e competências a serem trabalhadas por esses profissionais.

No levantamento realizado, foram encontradas pesquisas e estudos da área, diversificados, com visões distintas, mas complementares da produção escrita sobre o ensino-aprendizagem da produção textual em Língua Portuguesa, práticas docentes e, em especial, sobre o Enem. A leitura, a análise e organização dos conceitos e categorias de análise sobre as temáticas da dissertação foram imprescindíveis para a organização coesa e coerente do referencial teórico a ser utilizado ao longo da pesquisa.

A segunda etapa deste estudo caracterizou-se pela pesquisa documental, nela foram pesquisados documentos normativos e legais referentes ao Ensino Médio, ao Enem e às políticas públicas educacionais, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Essa etapa foi relevante, posto que permitiu a compreensão dos dispositivos legais relacionados ao objeto de pesquisa. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2000, 2006; MINAS GERAIS, 2009).

Para a análise dos documentos foram observadas as estruturas linguísticas com o objetivo de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e imagéticas (não verbais), para tanto, foi utilizada a análise do discurso. Defende-se que a análise do discurso estabelece e compreende a linguagem como uma parte irredutível da sociedade. Assim, a linguagem se organiza em gêneros textuais, como os documentos, os quais veiculam discursos, materializando-os em textos e exercem um modo de ação sobre aqueles que estão a sua volta. (PÊCHEUX, 2002). Por serem documentos oficiais e já terem autoria e genuinidade asseguradas, a análise crítica ocorreu de forma interna ao conteúdo dos documentos, observando e analisando como textos oficiais interferem e moldam o trabalho do professor, quais os discursos geradores e quais são gerados por eles. De acordo com Pêcheux (2002), há uma relação intrínseca existente no discurso entre a língua, o sujeito e a história, portanto ao analisar um texto ou um documento é possível observar o papel do texto escrito, sendo uma escolha intencional. Nesse sentido, realizou-se a análise do discurso: “o que é visada no texto é justamente uma série de significações que o codificador detecta por meio dos indicadores que lhe estão ligados”. (PÊCHEUX, 2002, p.65). Tal procedimento favoreceu uma compreensão mais dinâmica e abrangente dos conteúdos dos documentos, além de colaborar para o entendimento de seus mecanismos legais.



A terceira etapa do estudo consistiu na pesquisa de campo em uma escola da Rede Pública Estadual de ensino de Minas Gerais (RPEE-MG), e por meio da observação participante foram acompanhadas as aulas de produção textual de uma professora de Língua Portuguesa. Para entender melhor o objeto da pesquisa foi necessário conhecer o cotidiano escolar dos participantes do estudo, como também observar a prática docente e o modo como os alunos relacionam-se com o ensino-aprendizagem de produção textual.

Apoiando-se nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa de campo foi realizada com o objetivo de elucidar e compreender a questão investigada, para tanto foi necessária uma imersão no campo para familiarizar-se com os sujeitos participantes da pesquisa, professores e alunos do 3º ano do Ensino Médio. A observação foi, nesse sentido, um encontro de diversas vozes: ao se observar um acontecimento, deparou-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que convergem e divergem da realidade da qual fazem parte, construindo uma tessitura da vida social. Nesse sentido, o enfoque sócio-histórico ajudou a pesquisa a ter uma dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com a totalidade.

A época da coleta de dados, ocorrida no período de 17 de abril 2017 a 8 de dezembro de 2017, observou-se a preparação das aulas, os instrumentos didáticos utilizados nas aulas, as atividades realizadas pelos alunos, assim como o trabalho de correção organizado pela professora durante as aulas de produção textual. Nessa etapa, foram disponibilizadas, com a autorização dos pais e dos alunos, as provas de redação do Enem dos anos de 2016 e 2017 produzidas pelos alunos participantes da pesquisa. Considera-se importante destacar a relevância dessa etapa, que permitiu verificar os subsídios utilizados pela professora, o uso e a apropriação das matrizes do Enem e do CBC para o ensino da produção textual. E, além disso, possibilitou verificar o registro da interação em sala de aula entre professor-aluno e entre aluno-aluno, assim como as oportunidades criadas para o desenvolvimento da proficiência escritora. A análise das redações do Enem foi importante para observar como os alunos desenvolviam sua relação com o texto antes de estarem no último ano do Ensino Médio e ao se tornarem concluintes deste nível.

Também se julgou importante, nessa etapa, entrevistar a professora e os alunos participantes da pesquisa, a fim de compreender as concepções de texto, produção textual e práticas relacionadas ao ensino-aprendizagem. E, nessa direção,

a entrevista semiestruturada foi escolhida como a forma utilizada na terceira etapa da pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de entrevista é recomendado para o estudo de pessoas que partilham uma característica particular, no caso desta pesquisa, na entrevista tende-se a observar as similaridades e as diferenças apresentadas nas falas dos entrevistados, revelado mais visivelmente quando cada um apresenta suas perspectivas, mais do que quando observado em suas atividades. Para Bakhtin (1952-1953/1998), o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva. Assim, a entrevista foi considerada um espaço de produção de enunciados que se alternam e que constroem um sentido na interação das pessoas envolvidas. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em áudio e transcritas pela pesquisadora.

Convém esclarecer que trabalhar com a pesquisa qualitativa, numa abordagem sócio-histórica, envolveu como um dos principais objetivos, compreender os eventos investigados, descrevendo-os, e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. Para isso, a observação não foi limitada à simples descrição de fatos, mas na compreensão de como as ações e fatos observados se comunicavam com o meio, tentando relacioná-los e compreendê-los no contexto nos quais se encontravam. Segundo Bakhtin, o sujeito só é compreendido por meio do contexto, cujo momento está inserido, pelas relações sociais e culturais que estabelece e pelas interações comunicativas que realiza ao longo de sua vida. O sujeito, assim, não pode ser analisado como coisa, precisa ser entendido como resultado de um conjunto de atos, porém, estes atos não podem ser compreendidos fora de seu contexto de inserção.

## **5.2. Critérios para seleção do contexto dos participantes da pesquisa**

Quanto ao contexto da pesquisa de campo, convém ressaltar que este estudo ocorreu em uma escola da RPEE-MG, localizada em Belo Horizonte. Foram observadas as aulas de produção textual de uma professora da instituição escolhida, assim como analisados documentos referentes ao planejamento das aulas, tais como: o planejamento anual e o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Para a escolha da instituição a ser pesquisada foram levados em consideração alguns

critérios, a saber: ter Ensino Médio regular, ter um percentual considerável de alunos que estudam na escola desde o Fundamental I e que realizaram o Enem no 2º ano e, novamente, no 3º ano do Ensino Médio, assim como ter um professor efetivo que lecionasse a mais de 2 anos no Ensino Médio e, mais especificamente, na turma que participou da pesquisa.

Conhecer e analisar a concepção de texto e de produção textual dos alunos e do professor, identificar nos textos produzidos pelos alunos as habilidades e as competências alcançadas, além das possíveis dificuldades desses sujeitos na produção textual, bem como a influência das habilidades e das competências requeridas na redação do Enem na prática docente, são objetivos da pesquisa, e para contemplá-los, foi necessário selecionar alunos e professora e observá-los em seu ambiente escolar.

Os critérios usados para selecionar o grupo de alunos participantes da pesquisa teve como foco, escolher sujeitos que pudessem responder às questões da pesquisa. Nesse caso, a escolha do grupo de alunos teve como objetivo apreender como os mesmos entendem a produção textual na escola, como se compreendem enquanto produtores de texto e como o Enem e sua redação são entendidos por eles.

A professora participante da pesquisa foi escolhida considerando critérios como: tempo de docência no Ensino Médio, tempo de docência na Língua Portuguesa, em especial, produção textual. Tais critérios foram utilizados para tentar responder às questões da pesquisa com maior clareza, e, além disso, compreender a complexa teia que envolve a relação entre o ensinar e o aprender. Foram utilizados também critérios que garantissem que a professora selecionada fosse a mesma de todos os alunos participantes da pesquisa, garantindo também um panorama mais homogêneo da realidade da sala de aula, ou seja, que todos os alunos participantes da pesquisa tivessem aulas de produção textual com a mesma professora e no mesmo ambiente escolar.

A partir disso, os alunos foram selecionados em conformidade com alguns dos seguintes critérios: estar regularmente matriculados no Ensino Médio regular; estudar na escola pesquisada desde o Ensino Fundamental; ter realizado o Enem em 2016 como “treineiro” e em 2017 como concluinte do Ensino Médio; tivesse a mesma professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Médio.

Após tais escolhas para a seleção dos sujeitos, deu-se início à observação nas aulas de produção textual em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, sob a regência

de uma professora de Língua Portuguesa e redação. O período de observação ocorreu de abril de 2017 até dezembro do mesmo ano, com observações constantes, mas não regulares, uma vez que estas seguiam a disponibilidade da professora e a autorização prévia dos alunos e pais. As aulas de produção ocorriam sempre às quartas-feiras, mas não de modo regular, uma vez que ficava a critério da professora a sequência e a periodicidade dessas aulas. Diante disso, foram observadas 8 aulas, sendo gravadas em áudio 5 aulas na sua integridade. Todas as gravações foram previamente autorizadas, e, por esse motivo, há diferença entre as aulas acompanhadas e as aulas gravadas.

As entrevistas semiestruturadas com a professora de Língua Portuguesa e os alunos foram presenciais e realizadas ao longo do tempo de observação na escola em um espaço dentro dessa instituição. Para tanto, a biblioteca foi o local escolhido, sendo previamente autorizado pela direção da escola, acordado e autorizado pelos envolvidos na pesquisa. Foram analisadas questões inerentes ao objeto de pesquisa, tais como: as práticas de ensino utilizadas pelos professores, os recursos metodológicos adotados nas aulas, o tipo de abordagem teórica e as atividades realizadas pelos alunos nas aulas, concepção de texto e entendimento dos mecanismos que envolvem a produção textual.

Os procedimentos de acompanhamento, de gravação e de autorização seguiram as regras e parâmetros estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Coep), um órgão institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que tem como objetivo proteger o bem-estar dos participantes das pesquisas realizadas na instituição. Todas as providências foram adotadas para garantir o bem-estar dos sujeitos participantes da pesquisa. Seguindo as normas estabelecidas pelo Coep, assinaram os termos de concordância na participação de pesquisa, assim como o termo de utilização das falas e dos áudios. Os pais, responsáveis e a professora assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (Anexo 1 e 2) e os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido TALE. (Anexo 3).

Apesar de esta pesquisa representar um risco mínimo para os participantes, todas as providências foram tomadas para garantir a integridade dos sujeitos envolvidos. Ademais foi assegurada a liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento e a identidade dos participantes foi preservada por meio da adoção de nomes fictícios, procedimento também usado para a instituição

educacional na qual estão ligados. Todo o material de pesquisa, dados do questionário e das entrevistas e, em particular as fitas de áudio, foram armazenadas em local seguro de acesso controlado, e serão destruídas no prazo de quatro anos após a conclusão da pesquisa.

### **5.3. Procedimentos para análise dos dados**

A análise das entrevistas e das informações colhidas em campo, pesquisa bibliográfica e documental permitiram um aprofundamento maior da questão pesquisada, dando subsídios para a análise da prática dos professores, no que se refere ao trabalho com a produção textual, as habilidades e as competências requeridas pelo Enem em sua matriz curricular de redação, como os alunos se compreendem no processo de ensino-aprendizagem de produção textual e como produtores de discursos e textos.

No que diz respeito à entrevista, optou-se pela modalidade semiestruturada, e nesse sentido, a atenção foi dada à formulação de perguntas que foram básicas para o tema investigado (TRIVIÑOS, 1987), e o eixo central das entrevistas com os alunos (Apêndice A) foi entender como eles compreendiam enquanto produtores de textos, qual a sua relação com o ensino-aprendizado de produção textual no ambiente escolar e como esses conhecimentos seriam utilizados em sua trajetória acadêmica e cidadã. O foco na entrevista com a professora foi entender como ela se percebe enquanto mediadora de conhecimentos, e, além disso, identificar concepções de texto, textualidade e proficiência escritora. (Apêndice B).

Coerente com essa perspectiva utilizou-se na análise das entrevistas a análise do discurso, compreendendo o sujeito como detentor de um discurso socialmente e culturalmente formado por suas experiências e conhecimentos. Na interpretação dos dados da entrevista foram utilizadas as contribuições de Marcuschi (1991), com ênfase em compreender e analisar os mecanismos conversacionais nas interações realizadas por meio das entrevistas e gravações das aulas, investigando a linguagem e observando nela os traços sociais, culturais, a fim de compreender mais intimamente as ideias e os conceitos dos participantes da pesquisa. (Apêndice C).

A escolha da abordagem qualitativa deu-se com o intuito de, por meio da observação do processo social, entender o cotidiano dos professores e dos alunos no que concerne ao ensino da produção textual, levando-se em consideração a

relação com o contexto que o condiciona cultural e historicamente. Desse modo, ao escolher esse tipo de pesquisa, levou-se em consideração a maior aproximação que esta proporciona ao cotidiano escolar. Considerou-se, ainda, na escolha dessa abordagem, a dinamicidade das relações sociais que se processam na escola como os modos de organização do trabalho docente, as suas práticas pedagógicas, a metodologia, os recursos didáticos, bem como a participação de cada sujeito objeto da pesquisa, a fim de responder com mais clareza as perguntas de pesquisa.

Vygotsky (1930/1991) propõe que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, portanto, em seu aspecto histórico. Nesse prisma, houve uma preocupação maior com o processo de observação no trabalho de campo, do que somente o produto final da observação. Considera-se importante a descrição dos fenômenos que revelaram seu aspecto exterior, mas também envolveram a compreensão de seu aspecto interno, as entrelinhas do objeto estudado.

Segundo Freire (1989), o homem é o sujeito da educação, pois ela se dá por meio da reflexão humana e pela análise do meio de vida desse homem. A educação, nesse sentido, se dá enquanto processo, em um contexto, para tanto, foram realizadas, como forma de imersão no contexto da pesquisa, observação dos participantes em sala de aula. Os dados qualitativos que envolvem a descrição dos sujeitos, espaços e fatos envolvidos serão analisados tendo em conta os pressupostos teóricos da análise de discurso que se encontra nas definições de discurso-efeito de sentidos (e não transmissão de informações) entre interlocutores- e de discursivo-processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, a materialidade linguística (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p. 169).

A partir dessa análise surgiram outras questões que levaram a compreensão do cenário estudado com mais clareza e discernimento.

## **CAPÍTULO 6 – AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA**

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o contexto no qual a pesquisa foi realizada: a escola, a classe na qual foi realizada a pesquisa de campo, perfil da professora e dos alunos. Essa contextualização dos sujeitos participantes da pesquisa e do local em que foi realizada a pesquisa foram relevantes para se compreender os resultados e desdobramentos deste estudo.

### **6.1 . O contexto do estudo**

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola da RPEE-MG, e esta se situa na zona leste da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa e da escola investigada, esta foi denominada Escola Estadual Adélia Prado<sup>§§</sup>. O estabelecimento de ensino em questão foi fundado em 1969 e atendia, inicialmente, a etapa de ensino conhecido como Ensino Primário, que atualmente é denominado de Ensino Fundamental I, e somente em 1986, por força do Decreto nº 25.611 de 13 de fevereiro, passou a atender gradativamente o Ensino Fundamental II (5º ao 8º ano) e o Ensino Médio, conhecido na época como 2º grau.

A Escola Estadual Adélia Prado foi escolhida como campo da pesquisa em função do objetivo do estudo, cujo foco é a prova de redação do Enem, assim como verificar como as competências e as habilidades da matriz de referência da redação são exploradas pelos professores no ensino da produção textual e como ocorre a apropriação dessas habilidades pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os critérios utilizados para a escolha da instituição de ensino tiveram como princípio: um ambiente em que fosse possível observar a prática pedagógica de um professor de Língua Portuguesa durante 1 ano; a participação de um mesmo grupo de alunos em 2 edições do Enem; alunos que estivessem juntos na mesma classe ao longo do Ensino Médio; e, por fim, um Ensino Médio regular consolidado. Tais condições foram necessárias para observar como uma avaliação externa, e nesse caso, o Enem, é

---

<sup>§§</sup> Adoção de nome fictício para preservar a identidade da escola selecionada para o estudo.

percebido na prática docente, como as habilidades e competências desse exame são ensinadas pelo professor e apreendidas pelos alunos participantes da pesquisa, além de compreender como estes articulam o que aprenderam sobre produção textual e aplicam na redação do Enem.

Com o intuito de conhecer o espaço da pesquisa, evidenciou-se por meio da investigação que E.E Adélia Prado funciona em 3 turnos, sendo o turno da manhã responsável pelo Ensino Médio, o vespertino pelo Ensino Fundamental II e o terceiro, o noturno, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando, à época da pesquisa, 1.032 alunos matriculados. Quanto à distribuição de alunos nos turnos, pôde-se constatar 581 alunos no turno da manhã distribuídos em 14 turmas, 5 turmas de 1º ano do Ensino Médio, 5 turmas de 2º do Ensino Médio e 4 turmas de 3º ano do Ensino Médio. O turno da tarde contava com 334 alunos distribuídos em 4 turmas de 6º ano, 3 turmas de 7º ano, 2 turmas de 8º ano e 2 turmas de 9º ano. Já o turno da noite tinha somente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada para o Ensino Médio que se dispunha do seguinte modo: 2 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º ano e 1 turma de 3º ano.

O bairro no qual a escola está situada possui asfalto, iluminação pública, várias linhas de ônibus, telefones públicos, estabelecimentos comerciais, um centro de lazer comunitário, um pequeno posto de saúde e alguns templos religiosos. As casas em torno da escola são de loteamentos regulares, e além disso, há alguns prédios residenciais de classe média. Também se observou que grande parte dos alunos que frequenta a escola em questão, mora nas proximidades da mesma e em bairros vizinhos.

A E.E Adélia Prado foi construída na forma de “H”, tendo dois pavilhões paralelos e uma escada que liga esses dois pavilhões. O pátio é amplo e dá acesso à cantina, a secretaria e a biblioteca da escola. Cada pavilhão tem dois andares com salas distribuídas entre o 1º e o 2º andares. A quadra é descoberta e situa-se na parte de trás da escola, ocupando um espaço cercado de grama e alambrados.

Consta no Projeto Político Pedagógico da escola os seus objetivos enquanto instituição de ensino, e entre eles, destacam-se: oferecer à comunidade ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania; dar condições, nas diferentes etapas da Educação Básica, para que todos os sujeitos desenvolvam suas capacidades para a formação plena e cidadã; educar para a transformação da



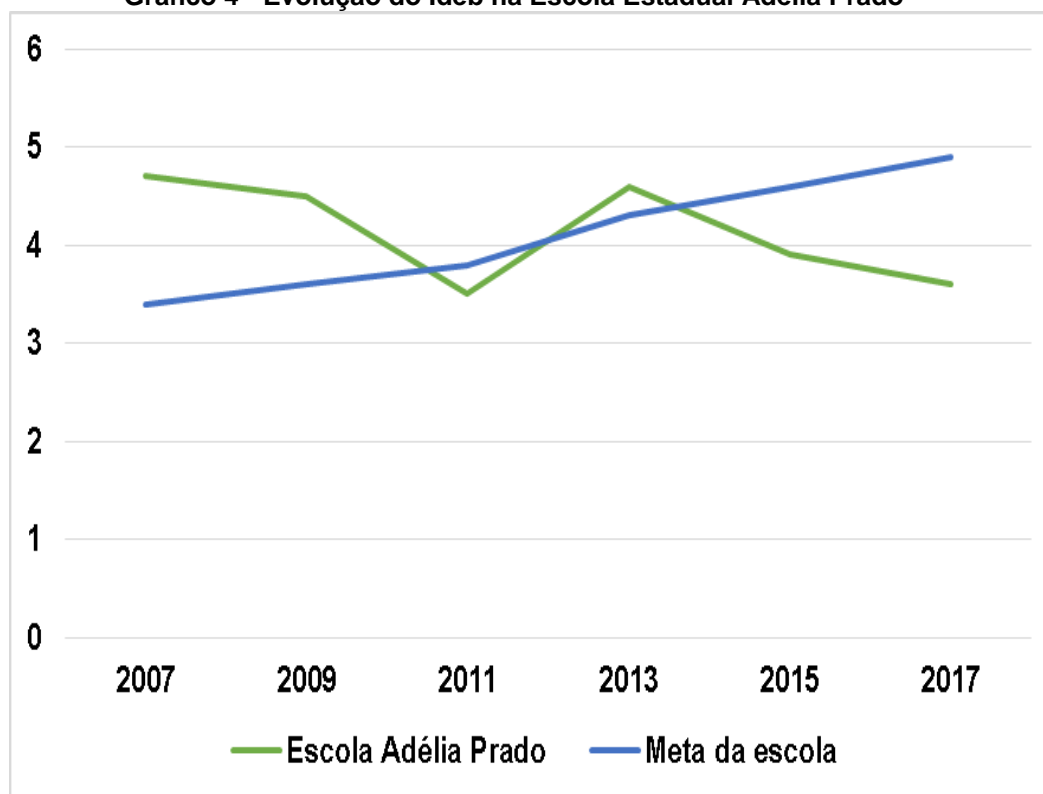
realidade social, valorizando a vida e a dignidade humana, orientada pelo conhecimento e pela ética; orientar o sujeito para gestar e construir seu projeto de vida de forma responsável durante o seu percurso formativo e proporcionar aos estudantes instrumentos para a aprendizagem de valores e conhecimentos por meio de estimulação frequente.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, o PPP versa sobre práticas de ensino-aprendizagem que priorizem professor e aluno como sujeitos que juntos constroem o conhecimento por meio da pesquisa, observação, levantamento de hipóteses, análise e reflexão. O ensino de produção textual é regido pelo princípio da interação e do desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos, tendo em vista o exercício fluente e pleno da fala, da escrita e da leitura. Os conteúdos a serem ministrados nas aulas de produção textual e língua portuguesa são elaborados em consonância com o CBC e com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os professores, segundo o documento, devem preparar um plano anual de curso no qual informem quais os conteúdos, as formas de trabalhos e avaliações que serão aplicadas ao longo do ano. Esse documento fica arquivado na escola e pode ser consultado por qualquer membro da comunidade. Ainda com relação ao ensino de Língua Portuguesa nessa instituição, o professor dessa disciplina também fica responsável pelos conteúdos de Literatura e produção textual, não sendo estabelecida e quantidade de aulas para os conteúdos.

Quanto aos dados referentes às avaliações externas, a E.E Adélia Prado obteve no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2017, uma média bem abaixo do esperado para a instituição. O Gráfico 4 permite visualizar o desempenho obtido pela E.E Adélia Prado no Ideb no período de 2007 a 2017.

Gráfico 4- Evolução do Ideb na Escola Estadual Adélia Prado



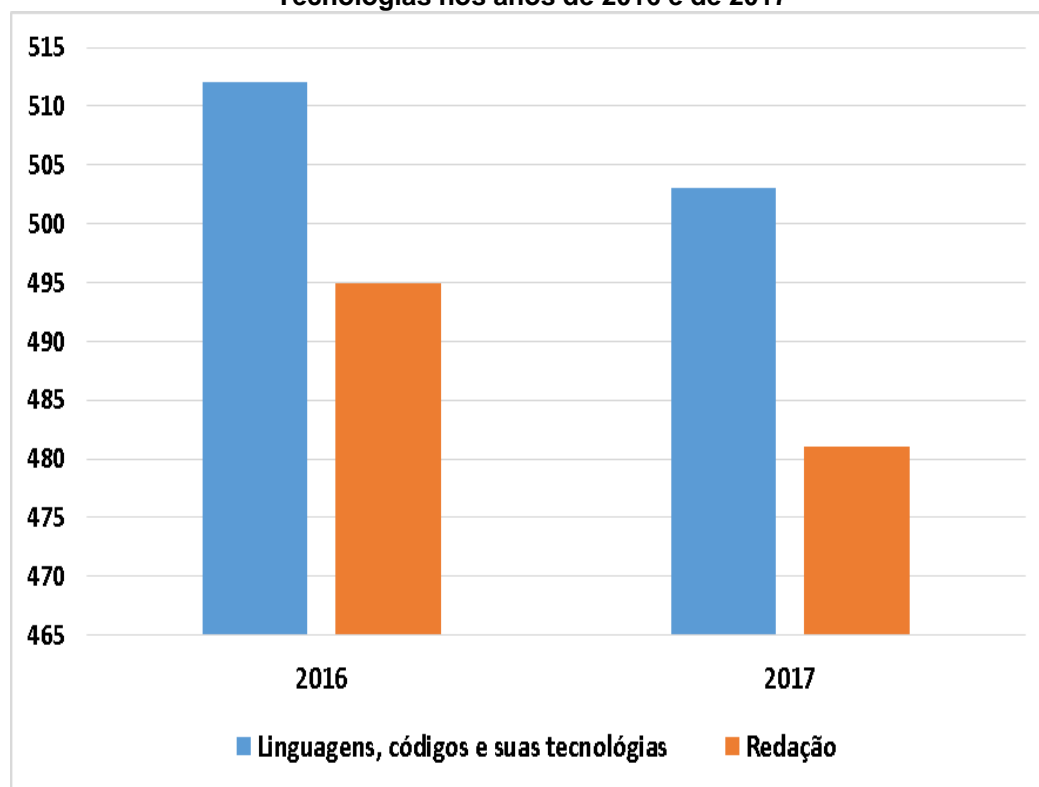
Fonte: Qedu (BRASIL, 2017).

Pode-se afirmar que as médias de desempenho utilizadas para o cálculo do Ideb são as da Prova Brasil, para escolas e municípios e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o país, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Conforme se pode verificar, a E.E Adélia Prado não manteve uma regularidade no que diz respeito à progressão esperada para ela, em relação ao Ideb, tendo alcançado a meta em 2007, 2009 e 2013. Em 2017, constata-se um declínio acentuado. E, quanto aos resultados do Enem, o Gráfico 5 apresenta as notas obtidas pela E.E. Adélia Prado em Redação e Linguagens Códigos e suas Tecnologias, nos exames realizados nos períodos de 2016 e 2017.

**Gráfico 5 -**

**Gráfico 5 - Notas obtidas pela E.E. Adélia Prado em Redação e Linguagens Códigos e suas Tecnologias nos anos de 2016 e de 2017**



Fonte: INEP (BRASIL, 2018).

Em análise, evidencia-se, que a média das notas obtidas pelos alunos da E.E Adélia Prado em Redação e Linguagens é considerada baixa em relação ao que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) determina como ideal para os estudantes concluintes do Ensino Médio, uma vez que é de 500 pontos ou mais em uma escala de 1000 pontos.

Observa-se que uma parcela considerável de alunos que concluem o Ensino Médio não domina e não produz adequadamente os gêneros textuais ou/e apresentam no texto escrito problemas relacionados à coesão, coerência e organização de argumentos. Segundo dados, referentes aos resultados da redação do Enem em 2016, apresentados pelo Inep, órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), responsável pela avaliação dos 5.848.619 candidatos que fizeram as provas, 60% deles obtiveram uma nota mediana entre 500 e 600 pontos, ou baixa, menos de 500 pontos. Já em 2017, o número de participantes, segundo o Inep, foi de 4.543.895, desses, 309.157 obtiveram nota zero na redação, e os motivos foram os seguintes: fuga ao tema (5,01%), prova em branco (0,80%), texto insuficiente (0,33%), parte desconectada (0,17%), não atendimento ao tipo textual (0,11%), cópia do texto

motivador (0,09%), dentre outros (0,03%). A Média Geral dos participantes do Enem foi de 558,0 pontos, e a escola em questão obteve 495 pontos em média e se encontra abaixo da média nacional.

Acerca desse contexto, torna-se relevante esclarecer que o trabalho de campo nessa escola foi realizado com a intenção de associar teoria e prática, por meio da observação e das entrevistas semiestruturadas, com o intuito de compreender como os agentes da pesquisa se comportam e interagem no ambiente escolar e no processo de ensino-aprendizagem de produção textual.

## **6.2. Os sujeitos participantes da pesquisa**

Com este tópico objetiva-se conhecer os sujeitos da pesquisa e sua relevância para o estudo em questão.

### **6.2.1. A PROFESSORA SUJEITO DA PESQUISA**

Após contato formal com a direção da E.E Adélia Prado e com a coordenação pedagógica, solicitou-se uma reunião com os professores do Ensino Médio que atendiam aos critérios para a participação na pesquisa. Esses critérios envolviam o seguinte: ter experiência no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio; ser efetivo a mais de 3 anos nessa escola, lecionar para um mesmo grupo de alunos em anos diferentes e consecutivos do Ensino Médio; ser professor atualmente de 3º do Ensino Médio. Dos 3 professores presentes na reunião, somente uma atendia os critérios estabelecidos e aceitou participar da pesquisa. Foi apresentado a ela o extrato de pesquisa, destacando, pontualmente, qual seria a demanda em relação à sua participação e a sua área de ensino.

Após esse momento, constatou-se que a professora, participante da pesquisa, denominada Dália<sup>\*\*\*</sup> é formada em Letras, com licenciatura plena em Língua Portuguesa. Ademais, possui especialização na área de Ensino de Língua Portuguesa e atua na E.E Adélia Prado como professora do Ensino Médio há mais de 5 anos. Também possui uma experiência de mais de 25 anos no ensino de Língua

---

<sup>\*\*\*</sup> Adoção de nome fictício para preservar a identidade da professora participante da pesquisa.

Portuguesa, sendo aposentada no primeiro cargo de professora. A sua carga horária é de 24 horas, sendo 16 horas lecionando na sala de aula, 4 horas de atividades pedagógicas de livre escolha e 4 horas de módulo obrigatório, cumprido integralmente na escola. A professora lecionava em 4 turmas do 3º ano do Ensino Médio, tendo uma carga horária de 4 aulas semanais em cada turma, sendo o conteúdo livremente dividido entre o ensino de gramática, de literatura e de produção textual.

Como o foco da pesquisa era a produção textual, foram gravadas algumas aulas desse conteúdo. Além disso, realizou-se uma entrevista semiestruturada com o objetivo de elucidar questões inerentes ao ensino-aprendizagem de produção textual e o fazer pedagógico da professora participante da pesquisa.

As aulas de redação eram ministradas uma vez por semana, com algumas alterações. Segundo a professora, quando ela estava “mais apertada” com o ensino de gramática, era preciso priorizar outras atividades, em detrimento da produção textual. As aulas específicas de produção textual eram basicamente aquelas destinadas a orientar os alunos sobre como realizar uma dissertação, com ênfase na estrutura do gênero e na paragrafação dos textos. E, nesse caso, eram utilizados o livro didático que continha temas de redações e atividades complementares, tais como: resumos e esquemas que a professora passava no quadro ou entregava impresso para os alunos.

Nas aulas de produção textual observadas não houve intervenção; foi somente observação das práticas pedagógicas de ensino, com a gravação, previamente autorizada, de áudios das atividades. O procedimento de observação ocorreu com o a permissão da professora, dos alunos e dos responsáveis. Logo, a utilização, na pesquisa, do material produzido pelos alunos nas atividades de produção textual foi autorizada pela professora e pelos alunos sujeitos da pesquisa. Ressalta-se, ainda, que não houve intervenções de nenhuma espécie nas atividades e textos cedidos pelos participantes da pesquisa.

## 6.2.2 OS ALUNOS SUJEITOS DA PESQUISA

Após os primeiros contatos com a E.E Adélia Prado e a professora Dália, solicitou-se para o andamento da pesquisa de campo, a seleção de uma das turmas em que a professora lecionava para efetiva participação na pesquisa. Tal seleção

ocorreu com base nos seguintes critérios: ser formada por alunos regularmente matriculados e com o ano/série sem distorções; turma formada por alunos com faixa etária entre 16 e 18 anos; turma com percentual de alunos que estudava na escola desde o Ensino Fundamental e na mesma classe no Ensino Médio; turma que estivesse cursando em 2017 o 3º ano do Ensino Médio; turma que tivesse realizado o Enem em 2016 como “treineiro”; turma que tivesse a mesma professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Médio.

Ao analisar os critérios, a professora Dália sugeriu o 3º MB, composto por 40 alunos, sendo 6 deles infrequentes e 3 deles evadidos. Após a escolha dos referidos critérios, foi disponibilizado um momento de conversa com a turma, e este foi previamente autorizado pelos pais e pela escola, na qual foram apresentados os objetivos do projeto, a metodologia e os modos de participação dos sujeitos na pesquisa. Dentre os alunos, um grupo de 17 participantes atendiam especificamente aos critérios, entretanto somente 10 foram autorizados pelos pais e quiseram participar efetivamente da pesquisa. O grupo de 10 alunos com idades variando entre 16 e 18 anos, era composto por 6 meninas e 4 meninos. Os alunos em questão eram moradores do mesmo bairro da escola ou de bairros vizinhos e pertenciam à classe média.

A escolha de um grupo de alunos foi importante para o estudo, a fim de entender como eles compreendem as orientações para a produção textual, como se compreendem enquanto produtores de textos e como o Enem e a proposta de redação são entendidos por eles. Para tanto, a observação do trabalho do professor de Língua Portuguesa nas aulas de produção textual, a participação e produção textual dos alunos, juntamente com o resultado do Enem dos alunos em 2016 e 2017 foram fundamentais para o estudo em pauta.

Torna-se relevante destacar que os alunos<sup>†††</sup> relataram nas suas entrevistas dificuldades na produção de textos críticos e argumentativos. A aluna Bianca disse: “[...] sempre me perco no meio da redação, tipo, não consigo fazer argumentos, tipo, que as pessoas, a professora diga que são bons [...]”. Também outro aluno, Lúcio,

---

<sup>†††</sup> Adoção de nomes fictícios para os alunos a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

disse: “[...] não sei como alguém consegue escrever pensando uma redação, assim, do nada e sobre qualquer tema, é impossível [...]!” Conforme se pode verificar, os depoimentos dos alunos revelam uma visão limitada do que seja produção textual, confundindo, na maioria das vezes, o conceito de redação e de produção textual, ou reduzindo-a a um gênero textual, ou seja, o gênero dissertativo.

Para responder às perguntas propostas pelo estudo ora apresentado, ao longo da pesquisa de campo foram observadas aulas de produção textual com a participação desses alunos. Nesse sentido, foram analisadas redações do Enem de 2 anos seguidos, o primeiro como “treineiros” e o segundo como “concluintes” do Ensino Médio. Ademais, foram observadas uma atividade e escrita realizada pela professora durante o ano letivo. Também se realizaram entrevistas com alunos, com o intuito de haver entendimento acerca do ponto de vista deles sobre produção textual e redação do Enem.

## **CAPÍTULO 7 – PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: O QUE OS DADOS REVELAM**

Este capítulo apresenta e discute os resultados dos dados coletados na pesquisa, a fim de compreender como se dá o ensino-aprendizagem de produção textual no Ensino Médio, as práticas pedagógicas relacionadas a esse ensino, a influência do Enem no ensino de produção textual, bem como os motivos que levam os alunos à constante resistência à prática da produção textual. Também se buscou compreender as influências do Enem, em especial a sua redação, nesse processo. Para alcançar tal objetivo, optou-se pela utilização das pesquisas de campo, bibliográfica e documental, resultados referentes ao grau de receptividade dos alunos no que tange à prática da produção textual na escola,

Constata-se, na contemporaneidade, que um número significativo de jovens que conclui o Ensino Médio não consegue ou tem dificuldade para produzir textos que sejam coerentes, coesos e que apresentem elementos básicos de textualidade. Diante desse contexto, surgiu a necessidade de reflexão sobre o ensino-aprendizagem de produção textual, assim como a inter-relação entre a prática docente e a qualidade da produção textual dos alunos.

Para tanto, verificou-se, por meio das entrevistas e da observação, que a escola é, na representação da maioria dos alunos sujeitos da pesquisa, um local de práticas rotineiras, sem um sentido claro e que se repetem, não favorecendo o gosto pela escrita. Assim, essa prática letrada tornou-se, para esses alunos, um exercício que se faz para conseguir nota e “passar de ano”, e não um ato de comunicação criativo e emancipador. São recorrentes, na fala dos alunos, fatores que dificultam ou impedem o desenvolvimento da escrita, tais como: temas artificiais e distantes da sua realidade e dos seus interesses; gêneros textuais impostos e constantemente repetidos; o tempo insuficiente e demarcado para entrega das produções; medo da avaliação das produções; e, por fim, aulas de produções textuais repetitivas e monótonas.

Constatou-se, também, a dificuldade dos alunos no ato da escrita seguindo o modelo padrão de norma culta. E, nesse sentido verificou-se que há muitos problemas na escrita desses alunos, como, por exemplo: erros de pontuação, de acentuação, dos usos de conectores e de elementos de retomada. Também se



evidenciou que os alunos têm dificuldades de expressar o seu ponto de vista, apresentar argumentos que vão além dos explicitados pela professora ou aqueles baseados no senso comum. Ademais, os alunos apresentam dificuldades de conceituar e diferenciar os gêneros textuais, por vezes confundindo os gêneros ou limitando-os a características vagas e mescladas. Verificou-se que não há, por parte de alguns alunos, a consciência de que a escrita é um ato inerente à vivência e a convivência social e cultura, sendo esse ato reduzido a uma prática escolar e com finalidade valorativa.

Outro ponto relevante para compreensão das práticas pedagógicas, no que tange à produção textual, foi apreender como a professora entende-se dentro do processo de ensino-aprendizagem de produção textual. Há, segundo a professora, a pressão para que o profissional consiga sozinho lecionar, além da produção textual, a literatura e a gramática, sem que haja uma delimitação ou especificações para tal.

Em conformidade com a professora e alunos participantes, algumas redações foram escolhidas e analisadas pela pesquisadora. São criações realizadas na sala de aula a pedido da professora sujeito da pesquisa, e estas foram um material de estudo e análise muito útil e relevante para a compreensão das dificuldades, das habilidades e das competências já consolidadas pelos alunos, assim como para o entendimento dos mecanismos de avaliação das produções. Essas redações revelaram como os alunos escrevem sob a pressão de uma avaliação, e quais foram os saberes que se consolidaram ao longo de um ano de estudo, já que foram recolhidas as provas de duas edições do Enem.

Nos anos finais do Ensino Médio, o Enem é um ponto relevante tanto na fala dos alunos quanto na fala da professora. Para os alunos, a avaliação externa é motivo de preocupação, uma vez que pode garantir uma vaga na universidade. Já para a professora, é um norteador das aulas de produção textual, sendo por vezes, motivo de reclamação dos alunos, que, segundo relatos, sempre estudam o mesmo gênero textual.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, este nível de ensino precisa ser para preparação básica que “garanta ao estudante [...] o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo”. (BRASIL, 2006, p.18). Para que tais premissas se concretizem, é necessário que o aluno se torne proficiente, e seja capaz de ler, de escrever e de

interpretar, não somente um gênero ou tipo textual, mas os mais variados textos que circulam no domínio público da linguagem, bem como as diversas situações comunicativas nas quais esse sujeito está inserido. No que concerne à investigação apresentada, os resultados obtidos na pesquisa indicam que a prática de produção textual nas escolas precisa ser repensada pelos professores, para que a escrita se torne mais atraente e significativa para seus alunos e que esses consigam observar-se como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e se tornem autores ativos das suas produções escritas.

### **7.1. Análise das entrevistas semiestruturadas: compreensão contextualizada dos discursos**

Estudos relevantes, conforme o de Sargentini (2009), discorrem que a palavra no discurso emerge da tentativa de se estabelecer a clara distinção entre significado e sentido, assim, significado sustenta-se na crença de que as palavras são convenções tácitas (SAUSSURE, 1991), firmadas entre os interlocutores, enquanto o sentido apoia-se na crença de que a convenção linguística, que pretende dar um caráter universal ao significado, pode assumir matizes. Ou seja, um mesmo significado se manifesta em sentidos diversos e circunscritos a produções discursivas originárias de inserções do indivíduo no mundo social e cultural.

Nessa perspectiva, ao analisar as entrevistas, foi observado a construção contextualizada do discurso, sendo analisado, não como falas solitárias e desconectadas do contexto no qual estão inseridas, mas sim como um discurso socialmente compartilhado, tendo em vista que os discursos estão socialmente implicados, uma vez que seu sentido está atrelado aos contextos sociais de sua produção. Sendo assim, os alunos e a professora ao formularem suas respostas emitiram um discurso que não representa somente um ponto de vista pessoal, porque a subjetividade é construída no contexto social. Desse modo, foi imprescindível para responder as questões da pesquisa, compreender de que lugar social e cultural os participantes estavam falando, sendo necessário considerar também que, ao responder a uma pergunta, o entrevistado o faz com base no que está presente na sua memória, o que o torna susceptível a variáveis psicológicas, e entre elas, o estado de humor, suas lembranças e suas experiências com os temas abordados na

entrevista. Considerar essas variáveis foi importante para uma análise capaz de abarcar com maior profundidade as respostas dadas pelos entrevistados.

O roteiro da entrevista semiestruturada com alunos abordou os tópicos apresentados no Quadro 5.

**Quadro 5- Roteiro da entrevista semiestruturada com alunos**

<b>Tópicos de discussão</b>	<b>Objetivos</b>
Trajetória escolar	Investigar a variabilidade da experiência dos alunos dentro do ambiente escolar, que pode ter contribuído para a formação acadêmica e social do aluno.
Produção textual na escola	Identificar os conhecimentos, as habilidades, as atitudes do aluno que poderiam dar subsídios para sua formação enquanto escritor proficiente.
Prova de Redação do Enem	Identificar as necessidades, as dificuldades e os conhecimentos relacionados ao Enem e a Prova de Redação do Enem.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

Nesse mesmo contexto de investigação, o Quadro 6 apresenta os principais tópicos da entrevista realizada com a professora, sujeito participante da pesquisa.

**Quadro 6- Roteiro da entrevista semiestruturada com a professora**

<b>Tópicos de discussão</b>	<b>Objetivos</b>
Trajetória profissional	Conhecer a experiência profissional do (a) professor (a) e como esta pode ter contribuído para as práticas pedagógicas utilizadas por ela em suas aulas.
Sobre a prática docente	Identificar os conhecimentos, as habilidades, as atitudes da professora que dão subsídios para a sua prática docente.
Sobre a produção textual e a redação do Enem	Identificar como a professora observa e utiliza as habilidades e competências requeridas no Enem em sua prática pedagógica.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

Diante desse cenário, torna-se relevante destacar que a importância das entrevistas está na compreensão de como os participantes da pesquisa entendem a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem de produção textual, como se observam como sujeito dentro do processo educativo e como as avaliações externas, em especial o Enem, influencia as práticas pedagógicas no ensino de produção textual. Essa abordagem trouxe à pesquisa um olhar de dentro dos processos educativos e a partir dos sujeitos que estão inseridos nesse

processo. Sendo assim, essa imersão no âmbito da sala de aula foi necessária para a compreensão das práticas pedagógicas e o modo como os alunos se entendem dentro do processo de ensino-aprendizagem de produção textual. Tais entrevistas foram imprescindíveis para as análises e os resultados alcançados nesta pesquisa.

Destaca-se, ainda, que as entrevistas ocorreram em um ambiente neutro e foram realizadas individualmente, com autorização dos responsáveis e dos participantes. O trabalho com esse *corpus* passou por 3 etapas propostas por Minayo (1998). A primeira etapa consistiu na ordenação dos dados. Portanto, cada entrevista foi ouvida por completo e na sequência foram realizadas transcrições completas e parciais, de acordo com a relevância dos trechos localizados como ponto de interesse nesta pesquisa. Na segunda etapa, houve uma classificação do *corpus*, uma vez que “não é o campo que traz o dado, na medida em que o dado não é ‘dado’, é ‘construído’. É fruto de uma relação entre as questões teoricamente elaboradas e dirigidas ao campo [...]”. (MINAYO, 1998, p. 235). Também houve uma nova análise do material transcrito, a fim de que se pudesse compreender e destacar questões relevantes para a pesquisa.

### 7.1.1 ENTREVISTA COM OS ALUNOS

As primeiras perguntas da entrevista semiestruturada realizadas com os alunos teve a finalidade de observar as diferentes experiências vivenciadas por eles dentro do ambiente escolar, e quais contribuíram para a sua formação acadêmica e social. O primeiro ponto relevante foi observar e analisar a percepção dos alunos em relação à escola onde estudam. Segundo a aluna Jane,

A escola, até que é legal! A gente tem colegas, conversa e faz coisas legais, mas tem muita cobrança e temos que seguir um monte de regras! (Jane, Aluna 3º ano, E.E. A.P).

Já outro aluno disse,

[...] eu acho que a gente deveria ser mais livre na escola, tipo, escolher as matérias e atividades que queremos realizar, e não ser obrigado a fazer coisas que a gente não gosta. (Paulo, Aluno 3º ano, E.E.A.P).

Para a aluna Ellen, a escola propicia conhecimento para a vida adulta, conforme expressa no seu depoimento:

[...] para mim a escola é muito importante, é importante! Porque nela que a gente aprende e que consegue conquistar um futuro melhor. Sei lá, fazer uma faculdade ou trabalhar, ... hoje a gente não tem chance se não tiver pelo menos o diploma do 3º ano. Sei disso, porque meu irmão não acabou de fazer a escola e não conseguiu emprego em nenhum lugar ainda [...]. (Ellen, Aluna 3º ano, E.E. A. P).

Outra aluna, assim, se manifestou,

Bom, a escola para mim é um lugar que venho para aprender, ter experiências que não temos na nossa casa. É importante ter a escola como algo bom na nossa vida. Gosto de sempre aprender algo novo nas aulas e com os professores. Acho a nossa escola bem legal, tem professores bons, acho isso bom! (Giovana, Aluna 3º ano, E.E. A.P).

De acordo com os depoimentos dos alunos, a escola é vista como o lugar de socialização, e, por conta disso, os participantes da pesquisa, repetidas vezes, citavam a escola como um ambiente onde encontravam amigos e se articulavam para além dos muros do ambiente escolar. A importância da escola, nesse sentido, vai além de somente transmitir conhecimentos acadêmicos, é vista como um espaço de acolhimento e de formação desses jovens.

Conforme Dayrell (2002), a escola é lugar também de socialização dos jovens, tendo uma influência que pode conduzir a dinâmica da vida social deles, o que não exclui as experiências vivenciadas em outros lugares, como no seio familiar. No depoimento dos alunos a escola é espaço-tempo de conhecimento, da busca de oportunidades para a vida adulta, entretanto há uma relativização do papel da escola. Chama atenção nos depoimentos dos alunos trechos de discursos vindos de outros lugares, não produzidos espontaneamente por eles, exemplo disso são as frases: “se a gente não estudar não seremos ninguém” ou “temos que estudar para conseguir emprego”.

Outro ponto importante das entrevistas foi a concepção de texto construída pelos participantes, uma vez que vários deles responderam de maneira vaga e, por vezes, confusa. Um dos alunos disse:

[...] o texto é ... você sabe, é aquilo que a gente faz na sala quando a professora pede. É aquele trem de argumentar, com um monte de temas e coisas e ideias e tem de fazer direito e escrever muito e concluir... para não perder ponto. E ir bem nas provas e no Enem. (Paulo, Aluno 3º ano, E.E. A.P).

Já para outra aluna, a concepção de texto é,

“[...] bom, texto para mim? Bom, tem parágrafos, com início, meio e fim. Ah..., é tem que ter sentido para ser texto. A professora falou que se não tiver sentido, não é texto. Bom,... acho que isso.... é isso sim! (Ellen, Aluna 3º ano, E.E. A.P).

Também outra aluna definiu o conceito de texto, segundo se apresenta a seguir.

O texto, ah, o texto é uma estrutura que tem parágrafos e frase e orações e tem que se relacionar e ter um tema e um assunto. Na sala nós lemos muitos textos e depois a gente faz as redações com os temas dos textos. É muito difícil, e às vezes eu não consigo fazer um texto legal! É muito pouco tempo e a gente tem que se esforçar muito! Às vezes não dá [...]. (Giovana, Aluna 3º ano, E.E. A.P).

Frente a esses depoimentos, observou-se que outros alunos confundem ou definem de forma vaga o conceito de texto, limitando-o a um tipo textual: a dissertação. Na fala de um deles, observa-se essa confusão de conceitos, conforme o exemplo que segue:

O texto tem que ter introdução e argumentação, com começo meio e fim. E também pontuação e ter parágrafos e a conclusão, não é assim? Eu tenho dificuldade em fazer os textos, não consigo colocar minha opinião[...]. (Pietro, Aluno 3º ano, E.E. A.P).

Nesse mesmo sentido, uma concepção de texto um pouco mais elaborada foi apresentada pelos seguintes alunos:

Texto, ah, existem vários tipos, depende do que queremos escrever, mas no Ensino Médio nós escrevemos mais aqueles que temos que argumentar e concluir, a dissertação. Há sempre atividades na aula de produção para produzir esses textos [...]. (Júlio, Aluno 3º ano, E.E. A.P).

Já a aluna Giovana define texto como,

“[...] o texto, acredito eu, que seja tudo que podemos escrever para comunicar, mas na escola praticamos mais uns do que outros. Bom, esse ano sempre tivemos atividades de textos, [...] tivemos que argumentar, sempre. E sempre nas aulas de produção esse tipo de texto. A professora sempre diz, não se esqueçam da introdução, do desenvolvimento e da conclusão!” (Giovana, Aluno 3º ano, E.E.A.P).

Conforme se observa, a concepção de texto apresentada pelos alunos revela uma lacuna no entendimento de texto e de discurso. Com base nos depoimentos, pode-se afirmar que texto para eles é quase um exercício de treinamento, algo que se pratica na escola e para a escola, uma atividade pouco produtiva, e que não representa a realidade social, cultural e comunicativa desses alunos, deixando de ser

um exercício próprio do homem, enquanto ser social, para representar uma atividade quase artificial de comunicação.

De acordo com Bakhtin (1970-1971/2003), o texto constitui a realidade social, na qual o homem expressa a sua linguagem em um determinado tempo e contexto, é também por meio do texto que o homem exprime suas ideias e sentimentos. Assim, a noção de texto, para Bakhtin, apresenta duas características fundamentais: o seu projeto discursivo e a realização desse projeto, desde a produção do enunciado atrelado às condições de interação, a relação com os outros enunciados já ditos ou/e previstos. Ainda, segundo, a perspectiva de Bakhtin (1970-1971/2003), o texto, visto como enunciado, tem uma função dialógica singular, não sendo visto isoladamente, mas correlacionado com outros discursos similares e/ou próximos. O dialogismo se dá a partir da noção de recepção/compreensão de uma enunciação o qual constitui um espaço comum entre o locutor e seu interlocutor. O que faz do texto um enunciado, na concepção bakhtiniana, é ele ser analisado na sua integridade concreta e viva, considerando-se os seus aspectos sociais como constitutivos, e não como objeto linguístico estático. O texto não é visto como fenômeno puramente linguístico, mas como fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas nas quais é produzido.

Em sintonia com essa perspectiva, os alunos, por vezes, não se compreendiam como “sujeitos” dos textos e dos discursos que ora produziam na sala de aula. Ademais, as atividades de produção textual na escola não são observadas pelos alunos como atividades que se desenvolvem em torno da ampliação de seu repertório discursivo, da construção de possibilidades argumentativas, críticas e lexicais que vão ao encontro da construção da autonomia e da proficiência escritora. Entretanto observam a produção textual como algo feito para uma finalidade única, isto é, conseguir a nota, por meio da avaliação, da professora e passar na prova do Enem.

É o que se observa no depoimento de uma das alunas. Para ela a produção textual, na maioria das vezes, é um exercício monótono e repetitivo, e em razão disso, a aluna afirmou:

[...] eu faço textos porque sou obrigada, não gosto de escrever! Para mim, escrever é uma coisa muito chata! É sempre a mesma coisa: a professora dá um monte de texto para a gente ver e depois pede algo, como se chama mesmo? Esqueci, aquele texto que a gente dá argumento (texto dissertativo argumentativo, diz a entrevistadora), isso mesmo! Não gosto muito, é

sempre uma cobrança! Faz isso, pois é para ter nota no Enem! O povo nem sabe se vou fazer o tal do Enem! [...] (Jane, Aluna 3º ano, E.E. A.P).

Nessa mesma perspectiva, ao descrever a importância da produção textual, uma aluna dá destaque à maneira como são realizadas as atividades de produção textual e como os alunos são “cobrados” para entregarem as atividades em um prazo determinado pela professora. Portanto, a aluna salienta que:

[...] as atividades de redação são quase sempre na quarta. A professora chega, entrega para a gente textos, a gente lê, às vezes [...] discute sobre alguns, mas não é sempre. E aí vem a parte que eu não gosto tanto, é que a professora sempre pede um texto dissertativo, sempre diz que é importante! Eu entendo, mas toda semana! É muito cansativo e não tem só a aula dela não, é muito trem para a gente fazer! Mas faço, não perco um exercício, vale ponto e é bom para treinar para o Enem, para prova do Enem. Ai eu faço, daquele jeito, mas faço! [...] (Bianca, Aluna 3º ano, E.E. A.P).

Também se constata em alguns depoimentos, como os das alunas Jane e Bianca, discursos ensaiados sobre a importância de se escrever um bom texto e de se praticar a escrita, sem que haja uma reflexão sobre o ato de escrever. Essa postura tende a esvaziar o sentido desse ato, perdendo a sua dimensão dialógica, construtora de um repertório discursivo e crítico, inserido em um contexto, e não somente um ato mecânico e repetitivo. Ainda, nessa investigação, outra aluna em seu depoimento revelou que os gêneros textuais são pouco explorados nas aulas, e, nesse caso, expressou a sua concepção de texto e os textos trabalhados na sala de aula, conforme se vê abaixo:

Ah, produzir textos é para mim uma coisa muito boa, sempre gostei de escrever. O meu pai é professor de História e sempre fez com que eu e meu irmão tivéssemos sempre um livro para ler. Ah, aqui na escola eu sinto falta de aulas mais legais, mais interessantes! Eu sei que o Enem está chegando, todo mundo diz isso, meu pai, a escola, o cursinho! (Você está no cursinho? Pergunta da pesquisadora) Sim, eu estou lá! O meu pai quis me colocar e eu fui. Lá a gente tem aula de redação também. Aqui na escola a aula que a professora dá é muito repetitiva, e é sempre fazer um texto dissertativo, e seguir a estrutura e ler os textos motivadores, mas raramente dá outro tipo de texto para a gente fazer. Sei lá, uma narrativa, ou uma carta ou sei lá, outra coisa! (Giovana, Aluna 3º ano, E.E. A.P).

Também se considerou relevante identificar a visão dos jovens sobre os conceitos de produção textual e de redação. Observou-se muita confusão entre os dois conceitos. E, é o que se vê no depoimento de um dos alunos.

Acho é que a mesma coisa, não é não? Eu não sei a diferença não, nem sabia que eram diferentes, mas nas provas não se cobra é a redação? Fiquei



confuso, pode passar para próxima pergunta? (Pietro, Aluno 3º ano, E.E. A.P).

Já outra aluna, assim, se posicionou,

Bom, eu acho que redação é um texto de um só tipo e a produção é quando tem vários tipos de textos. Eu acho, ah,... eu, é isso? Mas tenho um pouco de dificuldade de entender a diferença. Para dizer a verdade, nunca tinha pensando na diferença, sempre falamos em um, pensando no outro, não é assim? [...]. (Tereza, Aluna 3º ano, E.E. A.P).

Constata-se que, a maioria dos alunos não diferencia a redação da produção textual, algo que é acentuado pelo uso do termo redação na prova do Enem. Entretanto, é importante que o professor saliente nas suas aulas as diferenças entre Redação e Produção de Texto, a fim de que o aluno compreenda tais conceitos e consiga, de forma consciente, diferenciá-los. Na concepção de Koch (2003, p. 26), “a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades”. Na perspectiva bakhtiniana sobre o enunciado, parte-se do princípio de que a produção textual é um processo de interação entre dois interlocutores, ou seja, é necessário o outro para que haja produção. Já a redação, é um exercício sem reflexão, conforme Geraldi (2005) é apenas o ato de escrever textos na escola sem contextualização, colaborando para a produção de textos sem criticidade e não apresentam a leitura de mundo do aluno.

Em campo, ao longo da observação das aulas de produção textual da professora Dália, observaram-se aulas tradicionais, que mais se aproximam de uma aula de redação, com o texto configurando-se como produto pronto e acabado, um exercício que começava e terminava em sala, sem que houvesse realmente uma reflexão sobre o ato de escrever, suas intencionalidades e contextos. O conceito de produção de texto acabou ficando mais no plano ideal que está descrito no plano de curso do professor em questão, mas que não era efetivado na sua prática.

Os alunos, por sua vez, mostraram-se apáticos e desmotivados com as atividades propostas pela professora, sendo comum nas observações ouvir comentários como: “De novo fazer redação!”, “Não aguento mais escrever, não vejo para quê?”, ou “Professora, temos que fazer? Deixa a aula livre, vamos conversar sobre o assunto!” Tais comentários suscitaram questionamentos sobre como desenvolver atividades atrativas para esses alunos, envolvendo-os nas aulas de produção textual, dando a eles a oportunidade de se expressarem, relacionando-se

com os seus pares e com o mundo a sua volta. Não significa, no entanto, deixar de ensinar a dissertação argumentativa, mas relacioná-la de forma mais contextualizada, para que os alunos, no exercício da escrita, possam se compreender como produtores ativos de conhecimento e de seus discursos, deixando de escrever para a escola, e passando a escrever na escola.

Outra questão de suma importância foi respondida pelos alunos nas entrevistas, e está relacionada à relevância do Enem. As respostas foram variadas, mas algumas delas sintetizam o sentimento desses alunos em relação a esse exame. O depoimento de uma das alunas revela, segundo a mesma, um receio muito grande em não conseguir uma boa nota no Enem.

Eu tenho medo de não conseguir tirar uma nota boa no Enem. Ah, sei lá, ficar nervosa e não terminar a prova, ou dar um branco na hora. Já fiz o Enem ano passado, mas é diferente, não senti a pressão, não estava valendo! [...] quanto à redação, acho que não estou muito preparada, acho que sei fazer, mas na hora de botar no papel não consigo! Fogem as ideias e acaba saindo uma porcaria, mas vamos lá, né? Quem sabe dá! (Tereza, Aluna 3º ano, E.E. A.P).

Neste depoimento, evidencia-se que o medo de não conseguir realizar bem a prova do Enem é compartilhado por outros alunos do Ensino Médio. Um deles afirmou que a prova é muito longa e cansativa, além disso, o tempo para a redação é insuficiente para desenvolver os argumentos e terminar bem a escrita do texto. Já outra aluna afirmou o seguinte:

[...] são muitas questões, eu acho que deveriam fazer um dia só para redação! É que eu fico muito nervosa e não consigo fazer direito nada. Fico pensado que tenho que fazer a redação e responder as questões e aí não sai nada[...]. (Bernarda, Aluna 3º ano, E.E. A.P).

Também se torna relevante destacar que os alunos entrevistados já tinham realizado o Enem no ano de 2016 como “treineiros” e revelaram uma concepção bem pessimista da possibilidade de irem bem nesse exame. É o que se vê no depoimento de um deles:

O Enem é muito difícil e tem matéria que a gente não viu na escola. São matérias que a gente não conhece e a escola aqui é boa, mas é pública! E a gente sabe que tem pessoas mais prontas que a gente para fazer o Enem. O povo de escola particular tem mais chance! Eu vou fazer um cursinho ano que vem, e vou trabalhar e a noite faço. É para ter chance e conseguir alguma coisa, quero fazer direito[...]. (Lúcio, Aluno 3º ano, E.E. A.P).

A partir desse depoimento, pode-se ressaltar que todos os alunos entrevistados realizaram a prova do Enem por dois anos seguidos e revelaram

dificuldades relacionadas com a produção textual dessa avaliação. Durante a entrevista, a maioria relatou dificuldades na escrita de textos com conteúdo crítico e relevante. Além disso, a maioria afirmou conhecer a estrutura argumentativa, entretanto, os alunos não se sentiam preparados para argumentar, ou posicionarem-se diante de um assunto, desenvolvê-lo e criar uma conclusão coerente para o seu texto. De acordo com um dos alunos,

[..] ela [a professora] ensinou para gente como fazer a redação. Tem que ter introdução, desenvolvimento e conclusão e até passou um papel de como começar os parágrafos e com coisas que a gente não pode usar na redação: tipo as expressões para não repetir palavra demais. Mas não consigo fazer, e ter ideias para encher o texto. Sempre minha conclusão fica ruim e também meus argumentos [...]. (Pietro, Aluno 3º ano, E.E. A.P).

A partir dessa discussão, pode-se compreender que a prática da produção textual é muito importante no processo de desenvolvimento da criticidade dos alunos, contudo, se a escrita é realizada de forma artificial, seguindo fórmulas prontas e esquemas pré-estabelecidos, pode, como consequência, perder a sua função primordial e ser apenas uma atividade de copiar e colar na qual os alunos não desenvolvem realmente as habilidades e as competências para serem escritores proficientes, não sendo capazes de desenvolver, por vezes, textos argumentativos e críticos. Outro problema observado, diz respeito à falta de motivação dos alunos para a escrita de textos, uma vez que suas produções escritas não possuem uma contextualização ou/e uma finalidade, não há uma preocupação real com a produção desses textos; é apenas um ato de escrever por escrever, ou seja, torna-se uma escrita sem sentido e sem significado para o aluno, além de não apresentar objetivo para tal ensino. As produções são às vezes lidas na sala de aula, corrigidas, todavia são encaradas como mais um dever a ser realizado e aferido. Diante dos exemplos apresentados, defende-se que o aluno, no ato da escrita, necessita observar a produção textual como uma prática social; muito mais que um simples exercício, a produção deve ser um instrumento de interação e inserção no mundo letrado que o cerca, trazendo a esses alunos subsídios para exercer sua autonomia e cidadania.

### 7.1.2 ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Com o objetivo de discutir o tema desta dissertação, realizou-se entrevista com a professora, a fim de entender como a mesma observa sua prática e os conceitos que circundam a produção textual. Assim, a entrevista semiestruturada incluiu

questões acerca das práticas pedagógicas e os seus efeitos sobre os alunos em questão.

Pode-se afirmar que a prática pedagógica é um trabalho complexo que requer dos professores, além dos conhecimentos acadêmicos, conhecimentos cultural e social que podem aproximá-lo de seus alunos e mobilizá-los em direção ao saber. Nas aulas de produção textual, os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos de mundo se misturam, e para que o aluno consiga compreender-se como um produtor ativo de seus escritos o professor precisa trabalhar a escrita e a leitura, com o que se denomina de “textos verdadeiros” (LEITE, 2006), referindo-se aos textos reais que circulam socialmente e aos quais os alunos e seus familiares têm acesso. Nas práticas educativas, o que se observa é que, por não se dar a devida atenção à temática em pauta, muitas ações desenvolvidas no ambiente escolar acabam por fracassar. Daí a importância de estabelecer uma reflexão aprofundada sobre esse assunto, considerando a relevância de todos os aspectos que caracterizam a escola.

Somando-se a esse contexto, conhecer a experiência profissional da professora participante foi importante para compreender quem é essa profissional e quais referências ela utiliza em sua prática pedagógica. Atrelado a isso, também foi importante identificar a sua visão de escola, assim como entender como percebe os seus alunos, a fim de compreender como são as suas relações com os seus alunos e com o seu local de trabalho. E, por fim, considerou-se de suma relevância entender quais são as suas referências para o ensino de produção textual e a importância dada às avaliações externas, em especial o Enem, na sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a entrevista possibilitou analisar e compreender melhor as escolhas e as práticas pedagógicas realizadas pela professora durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O ambiente escolar, enquanto âmbito de trabalho, é bastante complexo, uma vez que envolve, além de conviver com o outro, compartilhar conhecimentos e vivências, assim no processo de ensino-aprendizagem a interação social e a mediação do outro são importantes para que ocorra o devido sucesso na construção dos saberes discentes. Assim, um primeiro ponto observado

na entrevista com a professora, foi a relação com a escola em que trabalha. Sobre esse aspecto, Dália<sup>##</sup> afirmou:

Trabalho nessa escola há mais ou menos 5 anos, eu vim para cá, pois era mais perto da minha casa e mais fácil de chegar. Fui muito bem recebida por todos, professores, funcionários e alunos, mas como todo ambiente novo, estranhei um pouco. Gosto bastante da filosofia da escola, temos liberdade para realizarmos projetos. Eu sempre faço projetos na Semana de Educação para Vida, uma semana que acontece em novembro, e que organizamos várias atividades fora de sala e com a participação de outras disciplinas. Gosto de poder organizar com mais liberdade as minhas aulas e a maneira como elas são organizadas. E a direção da escola me dá essa liberdade, claro tudo dentro dos conteúdos exigidos, é muito gostoso [...]. (Profa. Dália, Língua Portuguesa, E.E.A.P).

A importância da autonomia no trabalho docente foi, por vezes, enfatizada pela professora que ressaltou que isso propicia um ambiente mais agradável para que os profissionais trabalhem. Outro ponto interessante na entrevista foi como a profissional observava sua relação com os alunos. Segundo a professora Dália “Os alunos são bons aqui, já estive em escolas bem piores, onde os alunos “pintavam e bordavam” com os professores! Aqui não, a direção nos dá respaldo; se um aluno apronta dentro de sala colocamos para fora, mandamos para a direção”. Há na fala da professora uma visão recorrente sobre como o conceito de “aluno bom” e “aluno ruim”. Para muitos o aluno bom é aquele que acata todas as ordens e que não questiona. Já aquele que se posiciona com mais veemência ou não obedece tão facilmente, é taxado como aluno problema. Em outro trecho do depoimento da professora é possível observar a presença desses estereótipos:

Temos muitos alunos bonzinhos, que fazem tudo e que não atrapalham as aulas, mas temos alguns que são mais complicados, que não querem nada com nada! Não querem realizar as atividades, que não respeitam nossa autoridade e que querem ficar conversando o tempo todo. Às vezes eu perco a paciência; o trabalho do professor já é difícil, e ainda tem uns que não cooperam [...]. (Profa. Dália, Língua Portuguesa, E.E.A.P).

Constata-se, por meio desse exemplo, que a falta de diálogo e de compreensão é um dos problemas que interferem na relação professor/aluno. Em muitos casos o aluno é considerado ruim e visto como aquele que não se encaixa totalmente nas regras da escola. Observou-se certa tendência presente na escola

---

<sup>##</sup> Nome fictício escolhido para preservar a identidade da participante.

de padronizar os comportamentos dos alunos. Essa postura dificulta, por vezes, uma relação saudável entre professor e alunos e pode, de certo modo, influenciar negativamente na aprendizagem dos estudantes. Segundo Charlot (2000), os jovens anseiam que seus interesses sejam considerados na escola, para tanto é necessário que essa instituição estabeleça um diálogo entre os interesses acadêmicos e curriculares, a juventude e seus interesses, reforçando uma aprendizagem significativa.

De acordo com Freire (1996), o diálogo é um importante instrumento na constituição dos sujeitos, que só será possível com uma prática pedagógica dialógica, sendo o diálogo uma ação capaz de mobilizar o aluno em direção ao saber. E para compreender melhor essa prática dialógica, Freire acrescenta que,

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1996, p. 91).

Desse modo, quando o professor entende a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, os alunos estarão mobilizados para se envolverem nas atividades escolares e, conseqüentemente, aprenderão muito mais. Nessa perspectiva, ele não é um transmissor de conhecimentos, mas é visto como um mediador, capaz de articular as experiências e vivências do aluno com os conhecimentos escolares, levando-os a refletir sobre o seu entorno, assumindo um papel mais humanizado em sua prática pedagógica. Para Vygotsky (1991), a interação social e mediação são pontos relevantes no processo ensino-aprendizagem, uma vez que estão relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento dos jovens enquanto sujeitos. Assim, a atuação do professor é importante, pois ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno.

Diante do exposto, vários são os questionamentos que permeiam as práticas pedagógicas docentes desenvolvidas, a fim de compreender melhor esse espaço pedagógico que se torna a sala de aula. O segundo momento da entrevista foi voltado para os conceitos relacionados ao seu fazer pedagógico. E, com relação às aulas de produção textual a professora afirmou:

Acho fundamental o aluno saber se expressar com clareza e exatidão. A produção textual é importante para o desenvolvimento do aluno, para que ele consiga escrever o que pensa e sente. Acho que a escola, em geral, dá pouco espaço para que o aluno se expresse. Eu, por exemplo, sempre deixo

espaço nas minhas aulas para que o aluno leia sua dissertação e para que traga seus argumentos e discuta em sala. Lógico que o tempo é pouco, tenho que dividir as aulas com outras áreas dentro da disciplina e se sabe, né? No Ensino Médio temos que preparar o nosso aluno para o Enem, e há uma pressãozinha para isso! E aí a gente tem que se virar, e às vezes as aulas ficam mais pesadas [...]! (Profa. Dália, Língua Portuguesa, E.E.A.P)

Ainda sobre as aulas de produção textual, a professora, assim, se posicionou,

[...] tento preparar meu aluno, mas muitas vezes não dá tempo. É muita coisa para um professor só; acho que seria melhor um professor para a parte de literatura e um para o resto. Tento fazer o melhor, mas sempre fica algo de fora! Mas tento seguir os conteúdos propostos para a série, para não deixar nada de fora. (Profa. Dália, Língua Portuguesa, E.E.A.P)

Como se vê, os depoimentos da professora revelam a preocupação de muitos docentes sobre os desafios a serem enfrentados para que seu aluno seja proficiente na escrita, entretanto essa proficiência é, por vezes confundida com dissertar bem, conseguir uma boa nota no Enem ou conseguir “passar todo o conteúdo estabelecido pelos PCNs”, negligenciando as especificidades de cada contexto ou mesmo de cada aluno, presando por uma padronização que não beneficia e não abarca as diferenças e as dificuldades dos alunos. Isso acontece também em produção textual: o professor, por vezes negligencia alguns gêneros textuais em detrimento de outros e, assim, acaba ensinando ou enfatizando somente um gênero textual. Tal comportamento pedagógico pode limitar o repertório de conhecimentos do aluno, não contribuindo para a construção da sua proficiência escritora. Nesse sentido, considera-se ser de suma importância o contato do aluno com os mais variados textos em sua trajetória escolar. De acordo com a lógica bakhtiniana, diferentes textos assemelham-se, porque se configuram segundo características dos gêneros que estão disponíveis nas interações sociais. Assim, considera-se que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero que se materializa em textos, que outrora assumem formas variadas para atender a propósitos comunicativos diversos. Daí a importância de se ensinar os gêneros e tipos textuais diversos, para que o aluno possa transitar nas mais variadas situações comunicativas.

Sobre essa questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio (BRASIL, 2000), discorrem que a competência linguística do estudante se desenvolve na inter-relação entre uso/reflexão/uso, tendo como base a análise e reflexão da língua a partir de textos. Segundo Moita Lopes, é fundamental que se,

[...] trabalhe com um modelo da linguagem em uso que considere aspectos de sua natureza social, já que [...] o que o professor deseja é que o aluno aprenda a se engajar e a envolver outros em práticas discursivas, tanto na modalidade escrita (literária e não literária) quanto na oral, para poder participar da construção social do significado [...]. (MOITA LOPES 1996. p.181-182).

A partir dessa discussão, buscou-se conhecer acerca da organização das aulas de produção textual, e a professora descreveu o modo como procede na sua prática pedagógica.

Em aulas alternadas trago sempre um texto motivador para que possamos ler e depois realizar uma produção. Trago tudo bonitinho, folha separada, com grade de correção. Consegui folha com grade de correção de um cursinho. Eles iam jogar fora e eu peguei; ajuda os meninos a entender como é uma folha de redação do Enem. [...]. No 3º ano sempre foco nas dissertações, acho que é mais produtivo para os alunos. Sempre que possível, avalio as redações e dou pontos dentro do bimestre, assim tem uma pressãozinha, porque eles têm que fazer no horário da aula. Sei que ainda é pouco, mas tento ajudar para que consigam uma nota boa no Enem. Sei que muitos nem vão fazer, pois têm que trabalhar, mas a gente tenta dar uma forcinha para ajudá-los a ter um futuro melhor. (Profa. Dália, Língua Portuguesa, E.E.A.P).

Diante desse depoimento, observa-se que as práticas realizadas pela professora estão voltadas para o ensino do tipo textual dissertativo, ressaltando a importância da avaliação externa do Enem no cotidiano escolar. Entretanto, esse procedimento docente pode contribuir para a limitação de saberes do aluno no que diz respeito à produção de textos dos mais variados gêneros, bem como o fomento da proficiência escritora.

## **7.2 Observação das aulas de produção textual**

A observação foi um dos procedimentos utilizados nesta pesquisa durante as aulas de produção textual. Considerou-se um instrumento importante para compreender, na prática, como a professora participante da pesquisa interagia com os alunos, quais os materiais didáticos utilizados e como eram suas práticas pedagógicas relacionadas à produção textual. Nesse sentido, foram gravadas cinco aulas de produção textual, com intervalos não regulares. A observação foi feita pela professora, sendo esta limitada na pesquisa, de modo que se utilizou de gravação das falas dos participantes, que ocorriam espontaneamente durante as aulas. Além desse procedimento, foram utilizados os exercícios corrigidos pela professora e o plano de seu curso, sendo esses instrumentos necessários para abarcar a complexidade de



uma sala de aula, com jovens protagonistas do Ensino Médio, que contribuíram para melhor compreensão do objeto de pesquisa.

### 7.2.1 OS RECURSOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

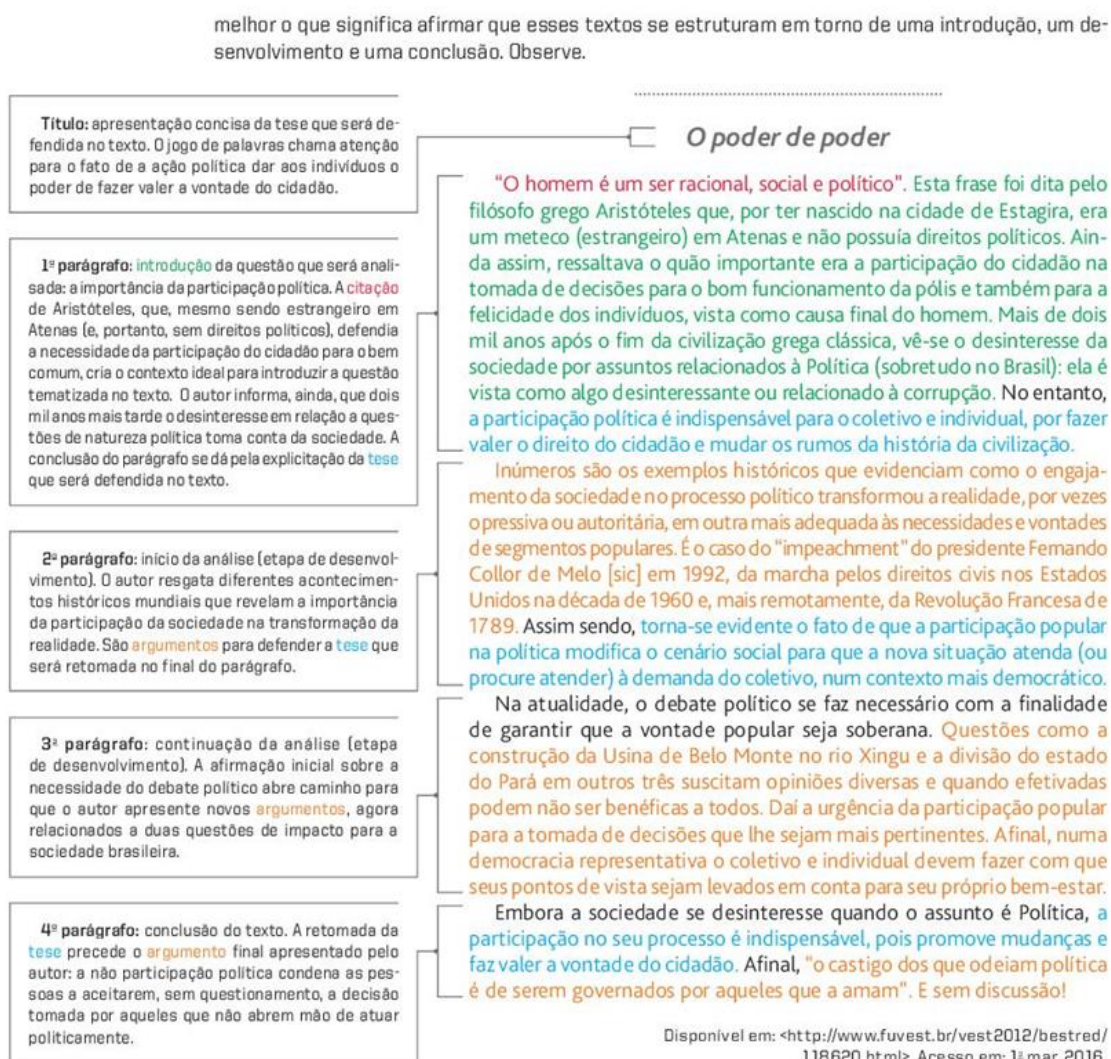
Em campo, constatou-se nas aulas de produção textual observadas, que a professora utilizava como suportes: o livro didático, esquemas e explicações transcritas no quadro negro e folhas avulsas com atividades e explicações adicionais sobre conceitos relacionados à produção textual.

O livro didático intitulado *Português: Contexto, interlocução e sentido* publicado pela Editora Moderna foi adotado pela E.E Adélia Prado nas três séries do Ensino Médio. Ele é organizado em três partes: a primeira consiste em uma parte específica, destinada à literatura; uma parte se destina à gramática e, por fim, uma terceira parte se destina à produção textual.

As unidades reservadas à produção textual contam, no início do capítulo, com uma explicação teórica sobre o gênero ou tipo textual que será discutido na unidade de ensino. Cada unidade de ensino é composta de, para além da explicação teórica, exemplos dos gêneros ou tipos textuais em questão e atividades de produção de textos, limitando-se a uma ou duas produções por unidade de estudo. Além disso, ressalta-se, ainda, que o número de exemplos apresentados por cada unidade de estudo de produção textual é limitado a um ou dois, e em algumas unidades estes chegam a três, não sendo, portanto, um aporte didático que amplia, de maneira significativa, o repertório de textos a serem conhecidos e estudados pelos alunos. Desse modo, o livro didático é um aporte dentre outros, mas não deve ser a única fonte de informações dos alunos.

Também se observou, nas aulas acompanhadas, que, embora houvesse outros tipos textuais, além do dissertativo argumentativo nas unidades do livro, a professora utilizou somente as atividades que continham o gênero dissertativo. Para exemplificar essa atividade, segue abaixo uma página do livro sobre a composição padrão de uma dissertação.

**Figura 2 - Página do livro sobre a composição de uma dissertação**



Preocupado em cumprir uma tarefa claramente definida na proposta da Fuvest, o autor do texto concebe uma estrutura argumentativa que encaminha o olhar do leitor para aspectos que demonstram a participação política como necessária, em termos coletivos e individuais, para fazer valer o direito dos cidadãos.

## Linguagem

Por ser um texto que se desenvolve por meio da análise de diversos aspectos associados à questão central, a dissertação apresenta algumas características bem definidas com relação à linguagem.

A primeira observação a ser feita diz respeito ao uso dos **verbos**. O **presente do Indicativo** predomina em textos expositivos. Releia e observe.

"O homem é um ser político", já dizia Aristóteles. Com efeito, uma das principais **características** que nos **diferencia** dos outros seres vivos é a nossa **capacidade** de tomar **decisões** que visem ao **bem** comum, levando a pólis à **felicidade**. Entretanto a **lógica** neoliberal, vigente no mundo pós-moderno, **conduz** a

Conforme se pode observar na Figura 2, há diretrizes de como realizar uma dissertação argumentativa, e são detalhadas as partes consideradas padrão, nesse tipo textual, bem como as suas principais características. O exemplo destaca e divide a dissertação em três blocos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Esse tipo de esquema ou explicação é comum a toda a unidade de ensino do livro, e considera-se interessante na medida em que traz para o aluno um modo simplificado e didático de ver o texto em questão, mas, ao mesmo tempo, limita as possibilidades a serem exploradas pelo aluno, uma vez que trata o texto como uma fórmula e não como um construto social, que se adapta às várias situações a que o aluno poderá ser exposto.

Segundo Bakhtin, não é possível a desvinculação da personalidade do sujeito da língua ou discurso, já que “a atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua” (BAKHTIN, 1929/1981, p. 188). Assim, é plausível afirmar que a língua não é um sistema abstrato de signos ou a expressão do pensamento individual, mas um construto social. O aluno, nesse prisma, deve ser capaz de produzir os gêneros textuais, não de forma artificial e descontextualizada, mas sim como parte de seu exercício comunicativo. Quando esse aluno é exposto aos manuais de como realizar certo tipo de redação, na maioria das vezes, se sente preso ao que foi ensinado, sem exercer seu poder como produtor ativo de seus textos.

Ensinar as regras e as estruturas textuais é importante, mas os alunos devem compreender-se como autores ativos das suas produções e serem capazes de realizar modificações nos tipos textuais que redigem. Segundo Marcuschi (2005), os gêneros textuais são como “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2005, p.19). Deste modo, os gêneros aparecem como formas da comunicação, atendendo a necessidades de expressão do indivíduo, adaptados ao contexto histórico, cultural e social das diferentes esferas da comunicação dos seres humanos. Daí a importância de os alunos terem contato com os mais diversos tipos e gêneros textuais, a fim de se tornarem proficientes na língua materna e poderem transitar, de forma eficiente, nas mais diversas situações de comunicação.

Os depoimentos dos alunos, durante a observação das aulas, foram marcados por certa desmotivação, pelo fato de realizarem produções, quase sempre, de um mesmo tipo textual. Eram recorrentes os comentários como: “Nó professora, de novo esse trem de escrever texto [...]!” “É para fazer esse texto, a gente não fez um semana

passada, para que outro?”, “Ah! Não, professora! Vamos fazer uma coisa diferente?” As recorrentes produções textuais do mesmo tipo textual eram interpretadas pelos alunos como um exercício monótono e sem inovações, o que causava, em parte dos alunos, certa apatia nas aulas de produção textual.

A abordagem didática realizada nas aulas era, por vezes, reducionista e não abarcava a complexidade das reações sociais e da importância que os tipos textuais têm nas relações comunicativas. As aulas eram divididas em partes: em um primeiro momento eram dadas as orientações, com uma exposição oral da professora, depois eram distribuídas folhas de atividades ou páginas do livro. Em seguida as instruções eram lidas para a realização das produções, todas dissertativas argumentativas, e logo depois, era o momento de escrita dos alunos. Geralmente eles não terminavam as produções na sala, sendo entregues na aula seguinte. Essa dinâmica se repetiu durante toda a observação.

Frente a esse cenário, torna-se importante salientar que uma das prerrogativas da Educação Básica é formar cidadãos críticos e autônomos, e para que essa formação seja completa, os alunos precisam ter contato com gêneros e tipos textuais variados e saber usá-los de acordo com cada situação comunicativa, seja oral ou escrita, de forma articulada e coerente com a situação comunicativa na qual se encontra. Sobre essa questão, Marcuschi (2005, p. 29) afirma que “[...] os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual”. Nesse sentido, torna-se importante diversificar os tipos textuais a serem produzidos e estudados pelos alunos, a fim de que esses ampliem o seu leque de saberes e consigam participar de forma ativa e consciente da sociedade em que vivem. Além do livro didático, eram recorrentes o uso do quadro negro para apresentação de um novo conceito ou uma atividade nova, folhas avulsas que continham explicações resumidas e atividades a serem realizadas pelos alunos. A Figura 3 exemplifica um modelo de material usado pela docente durante uma das aulas destinada à produção de um texto dissertativo. Ela traz várias expressões a serem utilizadas nas redações, assim como indicações de como iniciar uma dissertação.

Figura 3– Orientações para a escrita de um texto dissertativo

**Desenvolvendo um Tema**

1. Transforme o tema em uma pergunta
2. Procure responder essa pergunta, de um modo simples e claro, concordando ou discordando (ou, ainda, concordando em parte e discordando em parte): essa resposta é o seu ponto de vista.
3. Pergunte a você mesmo, o porquê de sua resposta, uma causa, um motivo, uma razão para justificar sua posição: aí estará o seu argumento principal.
4. Agora, procure descobrir outros motivos que ajudem a defender o seu ponto de vista, a fundamentar sua posição. Estes serão argumentos auxiliares.
5. Em seguida, procure algum fato que sirva de exemplo para reforçar a sua posição. Este fato-exemplo pode vir de sua memória visual, das coisas que você ouviu, do que você leu. Pode ser um fato da vida política, econômica, social. Pode ser um fato histórico. Ele precisa ser bastante expressivo e coerente com o seu ponto de vista. O fato-exemplo, geralmente, dá força e clareza à nossa argumentação. Esclarece a nossa opinião, fortalece os nossos argumentos. Além disso, personaliza o nosso texto, diferencia o nosso texto: como ele nasce da experiência de vida, ele dá uma marca pessoal à dissertação.
6. A partir desses elementos, procure juntá-los num texto, que é o rascunho de sua redação. Por enquanto, você pode agrupá-los na seqüência que foi sugerida.

**Frases-modelo, para o início da introdução**

É de conhecimento geral que ...  
 Todos sabem que, no Brasil, há tempos, observa-se ...  
 Cogita-se, com muita freqüência, de ...  
 Muito se tem discutido, recentemente, acerca de ...  
 Muito se debate, hoje em dia, ...  
 O (A) ..... é de fundamental importância em ...  
 É de fundamental importância o (a) ....  
 É indiscutível que ... / É inegável que ...  
 Muito se discute a importância de ...  
 Comenta-se, com freqüência, a respeito de ...  
 Não raro, toma-se conhecimento, por meio de ..., de  
 Apesar de muitos acreditarem que .... (refutação)  
 Ao contrário do que muitos acreditam ... (refutação)  
 Pode-se afirmar que, em razão de ... (devido a, pelo) ...  
 Ao fazer uma análise da sociedade, busca-se descobrir as causas de ...  
 Talvez seja difícil dizer o motivo pelo qual ...  
 Ao analisar o (a, os, as) ... , é possível conhecer o (a, os, as) ... , pois...

**Frases-modelo, para o desenvolvimento:**

**Frases para parágrafos causas e conseqüências:**  
 Ao se examinarem alguns ..., verifica-se que ... . Pode-se mencionar, por exemplo, ...  
 Em conseqüência disso, vê-se, a todo instante, ...

**Frases para parágrafos prós e contras:**  
 Alguns argumentam que .... Além disso ... . Isso sem contar que ....  
 Outros, porém, ... . Há registros históricos de ... que ....

**Frases para parágrafos trajetória histórica:**  
 Antigamente, quando .... , percebia-se que .....  
 Atualmente, observa-se que ...  
 Em conseqüência disso, nota-se ...

**Outras frases:**  
 Dentre os inúmeros motivos que levaram o ..... é Incontestável que .....  
 A observação crítica de fatos históricos revela o porquê de .....  
 Fazendo um estudo de ..... , percebe-se, por meio de ..... , ....

**Ligação entre os parágrafos do desenvolvimento:**  
 É muito importante que os parágrafos do desenvolvimento tenham ligação, a fim de que não transformem a dissertação em uma seqüência de parágrafos desconexos. Segue, a seguir, uma série de frases para a ligação entre os parágrafos.  
 Além disso ...  
 Outro fator existente ...  
 Outra preocupação constante ...  
 Ainda convém lembrar ...  
 Por outro lado ...

**Frases-modelo, para o início da conclusão**

Apresentamos, aqui, algumas frases que podem ajudar, para iniciar a conclusão. Não tomem estas frases como receita infalível. Antes de usá-las, analise bem o tema, planeje incansavelmente a CONCLUSÃO, use sua inteligência, para ter certeza daquilo que será incluso em sua dissertação. Só depois disso, use estas frases:  
 Em virtude dos fatos mencionados ...  
 Por isso tudo ...  
 Levando-se em consideração esses aspectos ...  
 Dessa forma ...  
 Em vista dos argumentos apresentados ...  
 Dado o exposto ...  
 Tendo em vista os aspectos observados ...  
 Levando-se em conta o que foi observado ...  
 Em virtude do que foi mencionado ...  
 Por todos esses aspectos ...  
 Pela observação dos aspectos analisados ...  
 Portanto ... / logo ... / então ...

**Após a frase inicial, pode-se continuar a conclusão com as seguintes frases:**  
 ... somos levados a acreditar que ...  
 ... é-se levado a acreditar que ...  
 ... entendemos que ...  
 ... entende-se que ...  
 ... concluímos que ...  
 ... conclui-se que ...  
 ... percebemos que ...  
 ... percebe-se que ...  
 ... resta aos homens ...  
 ... é imprescindível que todos se conscientizem de que...  
 ... só nos resta esperar que ...  
 ... é preciso que ...  
 ... é necessário que ...  
 ... faz-se necessário que ...

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Na Figura 3, é possível observar várias expressões, chamadas de frases-modelo, de como começar e desenvolver os parágrafos dentro da estrutura textual do gênero dissertativo. Embora tal esquema possa ajudar na elaboração de textos, pode também condicionar a escrita dos alunos, uma vez que traz fórmulas prontas para serem aplicadas nas produções, prejudicando, assim, a produção espontânea de seus textos, como também a criticidade e a autonomia do aluno no ato da escrita.

A produção textual não pode ser confundida com a redação, e o processo de ensinar a produzir textos não deve ser reduzido a como realizar estruturalmente um determinado tipo ou gênero textual, precisa ser um ato crítico e consciente e não somente um exercício de uso de palavras e expressões aplicadas em uma determinada estrutura. Não significa, no entanto, que o professor não possa facilitar a escrita mostrando possíveis conectores e articuladores do texto, mas é relevante que junto com esses esquemas, o professor incentive a pesquisa de expressões, de argumentos de ideias. Além disso, torna-se necessário proporcionar práticas pedagógicas nas quais os gêneros textuais sejam trabalhados com os alunos, com a prática intensa da leitura, da fala e da escrita, da retextualização, para que possam identificar características argumentativas em diferentes gêneros textuais, a fim de demonstrar que a argumentação é um ato inerente à língua, independente do suporte que a mesma se utiliza.

A linguagem possui um caráter social e, por conta disso, demanda uma prática pedagógica que trabalhe a produção textual de modo dialógico, observando o texto como o lugar de interação, de interlocução das vozes que se constroem e são construídas dentro dos discursos. Desse modo, o texto deve ser trabalhado em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não somente em suas peculiaridades formais.

Segundo Bakhtin, “a utilização de uma língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou de outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1970-1971/2003, p. 279). Os gêneros textuais, chamados por Bakhtin de enunciados, são fundamentais para se estabelecer a comunicação verbal, daí a importância de um ensino com os mais variados gêneros e tipos textuais, assim o aluno que possui uma escrita proficiente, consegue com mais facilidade transitar nas mais diversas esferas sociais, com autonomia e criticidade.

## **7. 2. 2 - Análise das produções textuais**

Durante as observações das aulas de produção textual, houve vários momentos nos quais os alunos produziram textos. Para análise nesta pesquisa, foi escolhida a atividade realizada pelos alunos em um dia de observação.

Nesse contexto, seguem os critérios para a escolha do material de análise: 1) Uso de uma atividade avaliativa dada pela professora no final do 2º do bimestre, ou seja, no período aproximado do meio de ano letivo; 2) Realização da atividade dentro do horário das aulas, não sendo permitido ao aluno levar a produção para casa para terminá-la; 3) Utilização de folha de resposta que simulava a usada no Enem.

A atividade de produção foi composta por textos motivadores e uma proposta de texto dissertativo-argumentativo.

A Figura 4 apresenta a atividade aplicada pela professora.

### Figura 4– Atividade de produção de texto

#### Texto 1

Quem não conhece o jeitinho brasileiro? Talvez inexista tema tão incorporado ao imaginário popular nacional. Presente em anedotas, tirinhas de jornais, campanhas publicitárias, slogans políticos, críticas jornalísticas e conversas de botequim; o jeitinho brasileiro é apresentado (muito orgulhosamente) como sendo algo genuinamente brasileiro, muito embora pesquisas já denunciaram que este não se trata mais de uma exclusividade "tupiniquim". Diretamente relacionado ao tema da ética e dos costumes, é dificultoso alcançar consenso na identificação e na rotulação de práticas "jeitosas". Provavelmente, ninguém é a favor da corrupção ou declararia publicamente seu apoio às práticas corruptas! Mas quando o "raio x" do moral/imoral, certo/errado, pode/não pode, assume sua natureza reflexiva, quer dizer, quando o autoexame do jeitinho entra em cena, a relativização e a condescendência se transformam nas "donas da festa", confirmando a natureza contextual da moralidade. Quando o "outro" faz é feio e recriminável, mas quando "eu" faço, tenho minhas razões e mereço perdão!

Disponível em: < [http://www2.ufpel.edu.br/ifisp/ppgs/eics/dvd/documentos/gts\\_1lleics/gt2/gt2joaquim.pdf](http://www2.ufpel.edu.br/ifisp/ppgs/eics/dvd/documentos/gts_1lleics/gt2/gt2joaquim.pdf) >. Acesso 21 jan. 2014. (Adaptado).

#### Texto 2

Há no imaginário popular alguns conceitos que são atribuídos ao povo brasileiro, como por exemplo; o tal "jeitinho brasileiro" ou a tal "malandragem", que justifica como alguns brasileiros ganham vantagens em várias situações. Esta "malandragem" talvez tenha sido instituída na cultura popular brasileira por algumas heranças históricas entre elas, a colonização massacrante que obrigava os negros a usarem a astúcia para se livrarem das chibatadas e do índio que "preguiçosamente" não se rendeu à exploração dos colonizadores portugueses ou dos próprios portugueses que exploraram tanto as riquezas naturais do Brasil quanto ao povo. (...) Os estúdios de Walt Disney, através da política de boa vizinhança propagada pelos EUA, criaram personagens representativos das duas nações aliadas mais importantes do continente, México e Brasil. Nasceu, então, Zé Carioca, um papagaio malandro que vive de enganar, ludibriar, mentir, levando vantagem em todas as situações. Antônio Candido (1993) caracteriza o malandro como um "aventureiro astucioso, cuja malandragem visa quase sempre ao proveito ou a um problema concreto, lesando frequentemente terceiros na sua solução". Afirma que este malandro "seria elevado à categoria de símbolo por Mário de Andrade, em Macunaíma".

Disponível em: < <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3527862> > Acesso 21 jan. 2014. (Adaptado).

#### Texto 3



#### Texto 4

A ética é um conjunto de princípios e disposições, cujo objetivo é balizar as ações humanas. Existe como referência para os seres humanos em sociedade, de tal modo que esta possa se tornar cada vez mais humana. A ética pode e deve ser incorporada pelos indivíduos, sob a forma de atitudes do dia a dia e tanto quanto a moral, não é um conjunto de verdades fixas, imutáveis, mas é dinâmica, se amplia e se adensa. É importante que a sociedade considere os princípios éticos como uma janela aberta para a implantação de uma sociedade com mais igualdade, mais respeito à pessoa e, sobretudo, com mais diálogo.

Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/1\\_rel\\_etica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/1_rel_etica.pdf) >. Acesso 13 jan. 2014. (Adaptado).

#### Proposta de redação

A partir da leitura dos textos motivadores apresentados e dos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, REDIJA um texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o seguinte tema: "O jeitinho brasileiro e a sociedade ética que queremos".

Fonte: Dados de pesquisa (2018).



Conforme se apresenta, a Figura 3 é uma proposta de dissertação argumentativa, nos moldes das redações realizadas no Enem e disponibilizadas pelo Inep. A proposição temática é composta por três (3) textos de apoio, também denominados de motivadores. Esses textos são, em sua maioria, escolhidos e inseridos na proposta como estímulos para a produção escrita, oferecendo encaminhamentos argumentativos, uma vez que, como qualquer enunciado, expressam pontos de vista sobre o assunto. Além do tema, o comando da atividade estabelece o uso do texto dissertativo-argumentativo e da norma padrão da língua portuguesa na escrita, com a defesa de um ponto de vista e com o uso dos conhecimentos construídos ao longo da formação do aluno. A atividade foi realizada em folha separada, e observou-se no verso uma grade complexa de correção que contempla todas as competências avaliadas pelo Enem. Durante a correção, a professora marcou os erros nessa grade, mas, por uma escolha pedagógica, preferiu não pontuar as produções realizadas pelos alunos de 0 a 1000, conforme se faz no Enem. Portanto, criou uma escala de 0 a 5 para a valoração das atividades.

Do conjunto de atividades aplicadas, foram escolhidas quatro (4) redações produzidas pelos alunos participantes da pesquisa. Essa escolha ocorreu por meio dos seguintes critérios: uma redação com muitos problemas estruturais e gramaticais; uma com alguns problemas estruturais e gramaticais; uma mediana e uma que apresentou uma boa estrutura e poucos erros gramaticais. Ressalta-se que as redações foram corrigidas e avaliadas pela professora Dália e não houve intervenção ou modificações na correção. Foram observados, nas redações, elementos de textualidade, coesão e coerência, verificando as necessidades dos alunos em relação aos aspectos formais da língua, assim como os processos de elaboração das ideias e argumentos que demandam raciocínio e reflexão do aluno. A análise tem como principal objetivo observar as habilidades e as competências consolidadas pelos alunos, assim como suas possíveis dificuldades e acertos, contribuindo para compreender como se realiza a prática de produção de texto na escola. Na primeira redação analisada, observaram-se muitos erros de coesão e coerência, assim como falta de articulação argumentativa e informatividade.

Figura 5- Redação do aluno Pietro

*letra minúscula*  
**FOLHA DE REDAÇÃO**

1	O governo Brasileiro e a sociedade itica
2	que <u>queremos</u>
3	<i>há muita coisa um jeito!</i>
4	O Brasileiro é um ser humano que
5	se destaca em fazer "pilantagem" como
6	personificar as pessoas e enganar o
7	próximo.
8	Não a igualdade com o próximo e
9	falta de atitude que pode ser <u>comercial</u>
10	com um pouco de maturação mais
11	há solução para tudo que é feita com
12	preguiça.
13	Uma solução para esse problema é
14	desenvolver a <u>boa vontade</u> e fazer o que
15	está sendo pedido.
16	<i>Demanda a conclusão</i>
17	
18	- <u>trabalho comprometido</u>
19	- <u>atencão à pontualidade e organização</u>
20	- <u>o jeito está errado.</u>
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

15

Em análise evidencia-se que a redação apresenta vários problemas que não se restringem à estrutura padrão de uma dissertação (introdução, desenvolvimento e conclusão); envolvem também problemas ortográficos, acentuação, na concordância verbal, e além disso, observou-se que o aluno teve problemas no desenvolvimento e na articulação dos seus argumentos. Constatou-se, ainda, em todo o texto, o domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que havia vários desvios gramaticais.

O título “O jeitinho brasileiro e a sociedade ética que queremos” não apresenta nenhuma inovação, uma vez que é cópia do tema da redação. Além disso, não estabelece o fio condutor para a elaboração de uma tese original. Houve também, no título, alguns problemas relacionados ao uso das letras maiúsculas, sendo colocadas no início de substantivos comuns.

No 1º parágrafo, que introduz o texto, houve problemas relacionados ao domínio da norma culta, como erros de ortografia, conforme aparece na palavra “perssoadir” (linha 6), assim como de uso indevido de uma conjunção, ao invés de um verbo (linha 4) com a sentença “O brasileiro e um ser humano” [...]. Os erros na coesão interferem de maneira significativa na compreensão do parágrafo. Além disso, houve o uso de linguagem coloquial, ao utilizar a expressão “pilantragem” (na linha 5), ferindo a premissa estabelecida no comando do texto - uso da norma culta em toda a produção. Por fim, observou-se a tentativa de elaboração de uma tese “O brasileiro é um ser humano que se destaca em fazer pilantragem [...]” (linhas 4 e 5), entretanto, a falta de clareza, coesão, coerência e informatividade, deixaram o parágrafo com seu entendimento obscuro.

No 2º parágrafo, ocorre, de modo precário, o desenvolvimento da tese apresentada no 1º parágrafo, entretanto, a argumentação é realizada de forma previsível, sem variedade de argumentos e com baixa informatividade, apresentando um repertório discursivo insuficiente e fundamentado no senso comum, argumentando que todos os problemas de ética e moral têm origem no mito de que o brasileiro é um povo preguiçoso. Não houve desenvolvimento adequado do único argumento apresentado, e, em vista disso, o leitor não consegue compreender, embora houvesse uma explicação embrionária, a relação entre o argumento apresentado no parágrafo 2 e a tese apresentada na introdução. Quanto à coesão, foram observados erros que prejudicaram significativamente a compreensão do parágrafo, além da falta de uma pontuação adequada. Também se verifica que todo

o parágrafo foi construído como um grande período composto, sem uma pontuação adequada que possa orientar a leitura.

Há, como no 1º parágrafo, muitas inadequações ortográficas, tais como, nas palavras “porximo” e “comcertada”; observa-se também a falta de pontuação, não uso do ponto final ou a vírgula, o que dificulta a compreensão do parágrafo e das ideias contidas nele.

No último parágrafo houve uma tentativa de conclusão do texto, entretanto, devido aos vários erros de ortografia e articulação dos períodos, tornou-se impossível a compreensão do parágrafo, deixando um amontoado de palavras sem um sentido global.

Frente ao exposto, pode-se afirmar que a redação, como um todo, expõe dificuldades que vão além do aprendizado de um determinado tipo textual. O texto evidencia/traz dificuldades do aluno na consolidação de habilidades e de competências que são trabalhadas na prática pedagógica, ou seja, aprendidas pelos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como as normas básicas de acentuação e pontuação ou a articulação lógica das ideias em um texto.

A Figura 6 ora apresentada traz a Redação 2, da aluna Ellen. A sua análise permitiu identificar alguns desvios relacionados à estrutura e algumas inadequações gramaticais, todavia tais inadequações não impedem o entendimento global do texto, embora haja dificuldade de compreensão plena, em alguns trechos, das ideias e argumentos apresentados.

Figura 6 – Redação da aluna Ellen

FOLHA DE REDAÇÃO	
1	o segundo brasileiro e a sociedade ética que queremos
2	se conserte nas formas que os brasileiros buscam, através
3	de atalhos, conseguir o que querem, mas nem sempre a
4	ética que eles querem para sociedade.
5	nos dias de hoje, os brasileiros acham "atalhos"
6	para que seus atos momentâneos se resolva, seja
7	com posse estudantil falsificada, uma "boca de leão"
8	ou até mesmo estacionar no meio de um cadei-
9	rante, ou seja, para qualquer situação temos um
10	jeito diferente. E? <u>Dei um ponto de vista</u> 3,5
11	muitas regras, pessoas cobram das outras (moral
12	é ética) diante suas ações, mas quando é elas,
13	todo tem seu perdão, pois não falha. Por isso <u>comp</u>
14	é muito fácil cobrar das outras do que elas fizeram
15	por que para isso exige mudanças de caráter.
16	sendo assim, pessoas usando o seus "atalhos" para
17	conseguirem o que querem e esbarrando a moral
18	que elas mesmas não têm, se tem um
19	fun se o governo com <u>relações</u> de comunicação
20	para conscientizar todos. E? <u>h</u>
21	
22	- Demora nos argumentos (2,0)
23	- Conclusão
24	- Trechos confusos!
25	
26	
27	
28	
29	
30	

INSTRUÇÕES

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Nesse caso, o primeiro ponto a ser analisado, diz respeito ao modo como são construídos e articulados os fatos, os dados, as ideias e os argumentos dentro da tessitura do texto em análise. No 1º parágrafo, observa-se uma construção de parágrafo que introduz o tema e apresenta a ideia central da dissertação, a qual é desenvolvida nos parágrafos seguintes, sob o argumento central de que “os brasileiros buscam, através de atalhos, conseguir o que querem” (linhas 1, 2). Conforme se observa, mesmo que de forma, ainda, confusa e com alguns erros na articulação das ideias, a aluna em questão consegue expor seu ponto de vista que foi desenvolvido ao longo da dissertação. Também há nesse parágrafo erros de coesão, relacionados ao uso das vírgulas e o uso incorreto do pronome pessoal, o que compromete parte do entendimento da sentença. Existem outros problemas relacionados à estrutura do parágrafo, como, por exemplo, a construção de períodos sucessivos sem o uso devido de ponto final ou retomadas corretas, ou a utilização de anáforas, o que prejudica a coerência e, por consequência, a fluidez das ideias do parágrafo. Todavia, tais escolhas não inviabilizam o entendimento dele como uma unidade de sentido.

Nos 2º e 3º parágrafos, observou-se o início do desenvolvimento da argumentação, ainda que embrionário. Na busca da comprovação da tese, há uma tentativa de apropriação de discursos marcados por um tom objetivo, aproximando-se do estilo racionalista do discurso argumentativo, mas sem muito sucesso. Na tentativa de validar seus argumentos e sua tese inicial, a aluna selecionou alguns exemplos, tais como os que aparecem no 2º parágrafo: o uso do passe livre falsificado (linha 7); realização de “boca de urna” (linha 7), estacionar na vaga de cadeirante” (linha 8). São argumentos que, se bem articulados e desenvolvidos, poderiam dar sustentação à tese apresentada no 1º parágrafo, entretanto observa-se que a aluna descreve as situações sem, portanto, trazer seu ponto de vista. Verificou-se, além disso, que não há no 2º parágrafo uma discussão aprofundada sobre o tema, visto que os argumentos são apresentados de forma artificial, falta profundidade nas discussões iniciadas, deixando o texto e a argumentação rasos.

Já no 3º parágrafo, observou-se, por parte da aluna a tentativa de apresentação de argumento de senso comum, com o uso de frases repletas de clichês como em “[...] é muito fácil cobrar do outro do que eles fazerem [...]” (linha 14). Há um sentido vago nessa sentença, que não foi explicada no parágrafo, o que dificulta a interpretação do sentido dessa sentença e do próprio parágrafo, tornando

difícil o seu entendimento. Portanto, saber argumentar e articular as ideias em discursos coesos e coerentes, é fundamental para a comunicação e a interação entre os indivíduos em uma sociedade. Segundo Geraldi (2005, p.41), “[...] a linguagem é uma forma de interação. ”, ou seja, para que o aluno se torne proficiente na escrita ele precisa transitar, com facilidade, nos variados gêneros e tipos textuais, assim como saber usar as modalidades da língua. Um texto escrito de forma truncada, como esse, pode prejudicar a transmissão das informações e a interação esperada por aquele que o escreve, predicando, assim, a informatividade e a clareza da mensagem passada pelo texto.

Com relação aos erros gramaticais, há vários ao longo do 2º e do 3º parágrafos. São inadequações ortográficas como nas palavras “momentanio” (linha 5) e “fazeram” (linha 14), de acentuação como em “facil” (linha 14). Também foram encontrados erros de concordância verbal, como o uso indevido do verbo “ser” na sentença, “[...] quando é eles tudo tem perdão [...]”, (linha 12). Ademais, considera-se que a falta de pontuação, também, prejudica a clareza e fluidez dos parágrafos e dificultam a compreensão dos enunciados.

O último parágrafo apresenta uma conclusão embrionária, uma vez que não retoma a tese inicial e não demonstra, de forma satisfatória, propostas de intervenção para os argumentos desenvolvidos durante a dissertação. A aluna usa propostas de intervenção que desembocam no lugar comum sem realmente aprofundar-se ou elaborar de forma mais complexa tais propostas e relacioná-las com o tema abordado. Verificou-se, também que há alguns problemas relacionados à grafia como em “concientizar” (linha 20), e de concordância verbal em “[...] eles mesmos não tem, só teria [...]” (linha 18).

Como se observa, nessa redação a aluna buscou construir sua argumentação com base em argumentos de “senso comum”, entretanto não desenvolveu adequadamente as suas ideias, deixando-as vagas, sem clareza, coerência e informatividade para sustentar uma argumentação. Desse modo, demonstra em sua argumentação várias fragilidades que corroboram para que o texto fique fragmentado e com pouco poder de convencimento. A conclusão, por sua vez, não faz a retomada da tese e não apresenta propostas viáveis para o tema discutido, sendo apenas um esboço de proposta de intervenção.

Em análise, verifica-se que há uma organização textual, mesmo que precária, e no texto, a aluna demonstrou alguns conhecimentos sobre a estrutura textual do

gênero dissertativo, tentando escrever seu texto com introdução, desenvolvimento e conclusão, entretanto, suas maiores deficiências são de natureza distinta ao conhecimento de um gênero textual. São saberes não consolidados sobre a própria língua e o domínio da modalidade culta, assim, a aluna apresentou erros ortográficos básicos e que deveriam ter sido sanados ao longo de sua trajetória na Educação Básica, uma vez que essa jovem estava concluindo essa etapa de ensino. Outros problemas apresentados dizem respeito à forma como essa aluna elabora seus argumentos; não há indícios de um conhecimento interdisciplinar ou elaborações e reelaborações críticas nos argumentos apresentados, há somente argumentos vagos e sem um desenvolvimento apropriado.

Observa-se, portanto, um texto com problemas que estão relacionados não só com o ensino de gêneros e estruturas textuais, mas a diversas áreas de conhecimento, reforçando a relevância de se repensar as práticas pedagógicas, não somente em produção textual, mas em diferentes áreas do saber, a fim de promover um ensino articulado e a formação plena do aluno, assim como sua preparação para uma atuação autônoma e crítica na sociedade.

Nessa mesma perspectiva, passa-se agora à análise da redação da aluna Tereza. Essa redação apresenta alguns erros de coesão e coerência, mas que não impedem a compreensão das ideias contidas no texto. Observa-se abaixo o espelho da redação da referida aluna.



Figura 7 - Redação da aluna Tereza

**FOLHA DE REDAÇÃO**

1 O feitiço brasileiro e a sociedade ética, que quere-  
 2 mos são coisas distintas, a cada dia cobramos  
 3 uma sociedade justa, um governo sem corrupção, mas  
 4 uma maioria das vezes nossas ações são total-  
 5 mente contrárias. *nesta vai profundas no desenvolvimento*  
 6 Quando uma pessoa é roubada, vem a indignação  
 7 a revolta, e com isso começam a desapreçoar o  
 8 sistema de segurança e a busca por melhorias. É pra  
 9 que tudo isso? Se no dia a dia, aparecer alguma  
 10 chance de se dar bem em cima de outras pessoas,  
 11 ou de fazer montagem aquilo que não é dele, não  
 12 pagam duas vezes antes de agir. *Alinhado colonial*  
 13 Todos temos o conhecimento do que é ético e o que  
 14 não é; digamos que queremos um governo mais  
 15 corrupto, mas as nossas ações não condizem com o que  
 16 queremos, quando alguém faz algo que não considera-  
 17 mos certo, logo nós damos o direito de julgar  
 18 aquela pessoa e quando o centro conosco não é  
 19 tão terrível assim. *É!!*  
 20 A ética é a mesma coisa para todos e não só para  
 21 uma parte das pessoas, quando julgarmos o que é ético,  
 22 devemos parar de cobrar o que não fazemos, se  
 23 queremos que a sociedade seja justa e que o governo  
 24 não seja corrupto, temos que mudar nossas atitudes e  
 25 com isso tentar ser realmente ético, pois a mudança  
 26 começa por dentro. *→ diga um jeito de julgar, apontando*  
 27 *conclusões*  
 28 *3,5*  
 29  
 30

INSTRUÇÕES

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

A terceira redação analisada foi considerada pela professora Dália como mediana. Em uma escala 0 a 5 proposta pela professora, a redação selecionada foi avaliada com a nota 3,5. Trata-se uma redação que apresenta problemas de desenvolvimento argumentativo, mas que consegue, mesmo rasamente, expor um ponto de vista, assim como desenvolvê-lo.

O 1º parágrafo apresenta a tese que foi desenvolvida durante o texto, assim, a aluna apresenta a ideia de que o “jeitinho brasileiro” se contrapõe à sociedade ética, mas ao lançar essa tese, utilizou-se de termos que enfraqueceram tal afirmação, tais como no trecho “O jeitinho brasileiro e a sociedade ética que queremos são coisas distintas [...]” (linhas 1, 2). Nesse trecho observa-se o uso da palavra “coisa”, termo que pode designar qualquer ser, objeto animado ou inanimado, não delimitando a tese. Há, nesse parágrafo, o uso de outras expressões vagas, como em “[...] a cada dia cobramos uma sociedade justa [...]. Neste trecho não há explicação de quem ou o que cobramos, além de ser uma expressão de cunho clichê, usada para trazer impacto, mas que sem a explicação adequada não se tornou o fio condutor na discussão da tese ora apresentada.

Nos 2º e 3º parágrafos estão concentrados os argumentos que sustentam a tese apresentada na introdução. O primeiro argumento presente é de senso comum, fundamentado na crença de que o brasileiro, por não acreditar na justiça, tenta levar vantagem nas mais variadas situações. Há, nesse argumento, uma generalização, que sem o devido cuidado, torna-se um argumento sem comprovação, prejudicando, assim, a confiabilidade e a informatividade desse argumento. Ainda sobre o segundo 2º parágrafo, o uso de expressão informal em “[...] se dar bem em cima de outras pessoas, [...]” (linha 10) e no uso do termo “pra” (linha 8), ferindo à premissa do uso da norma culta, além de não deixar claro qual o significado dessa expressão, uma vez que deixa a cargo do leitor inferir significado a essa expressão.

É interessante observar que a autora faz uma pergunta no desenvolvimento, “Pra que tudo isso?” (linhas 8, 9), mas não a contextualiza e nem responde o questionamento ao longo do texto. Tal procedimento enfraquece a argumentação, assim como deixa a interpretação das informações mais vagas e sem uma inter-relação de sentido, interferindo significativamente no sentido geral do texto.

No 3º parágrafo há novamente a argumentação baseada em senso comum, agora baseada na conduta dos cidadãos e a corrupção dos políticos, “[...] dizemos que queremos um governo não corrupto, mas nossas ações não condiz com que

falamos.” (linhas 14, 15). A autora se faz presente no argumento, incluindo-se nele com a utilização da 1ª pessoa do plural, por meio do pronome nós. O argumento usa de exemplo que não tem comprovação, o que enfraquece sua argumentação e deixa lacunas na sustentação da tese. Observam-se, também, alguns erros de concordância verbal, como em “[...], mas nossas ações não condiz [...]” (linha 15), o verbo condizer não foi flexionado de modo correto, prejudicando o entendimento da sentença.

Os 2º e 3º parágrafos não apresentam um desenvolvimento argumentativo satisfatório e consistente, trazendo argumentos de conhecimento geral, mas sem a devida fundamentação ou progressão, não sustentando a tese apresentada no parágrafo introdutório. Tal escrita apresenta pouco repertório argumentativo e poder de persuasão, uma vez que os argumentos apresentados têm pouca informatividade, intencionalidade e intertextualidade, elementos básicos da textualidade e imprescindíveis para o desenvolvimento de um bom texto argumentativo.

Segundo Koch (2006), argumentar, “orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo”. (KOCH, 2006, p. 17). O conhecimento de mundo do aluno, nesse sentido, necessita ser ampliado, não somente com textos sugeridos pelo professor, mas com o incentivo à leitura dos variados gêneros textuais, para que este consiga de maneira proficiente, articular, criar e recriar argumentos próprios. Tal ação será importante para que ele construa um texto coerente, informativo e articulado a várias áreas de conhecimento, defendendo seus pontos de vista, reconhecendo a validade dos argumentos apresentados e elaborando seus próprios argumentos.

Verifica-se, na redação em análise, que apesar de apresentar argumentos, a autora não os desenvolve, deixando-os sem profundidade, de modo que são fáceis de serem refutados por seus leitores. Além disso, sua argumentação é embrionária, não sustentando a tese apresentada na introdução.

O último parágrafo apresenta a conclusão. Há, nesse parágrafo, problemas de pontuação, uma vez que ele é escrito como um grande período composto, se tornando um aglomerado de orações, sem que haja um ponto final ou a articulação correta das orações. Esse arranjo de orações no parágrafo atrapalha a fluidez da leitura e a compreensão das ideias. Além disso, não há uma retomada satisfatória da temática, trazendo novamente os argumentos apresentados nos parágrafos

anteriores, sem que seja apresentada uma nova reflexão ou conclusão destes. Ademais, há afirmações soltas e sem a devida fundamentação, como em: “A ética é a mesma coisa para todos e não só para uma parte das pessoas [...] (linhas 20, 21). Pode-se considerar que estas afirmações escritas desse modo atrapalham o desenvolvimento do texto, pois não há uma delimitação, por exemplo, do conceito de ética, ao passo que não há justificativa, dentro do texto, para afirmar que a ética é a mesma para todos. Também o uso da palavra coisa, deixa ainda mais vaga essa afirmação e sua veracidade ou validade.

Com relação aos conhecimentos gramaticais, há erros recorrentes na pontuação, principalmente relacionados ao uso das vírgulas, o que demonstra saberes ainda não consolidados e que deveriam ter sido trabalhados ao longo da sua trajetória de escolarização. Não significa que a aluna não deva ou não vá errar. O que chama atenção na escrita dessa aluna é a constância dos erros relacionados ao uso das vírgulas. Todavia, ao contrário das redações anteriores, a aluna não apresenta muitos erros de ortografia e de acentuação, demonstrando um domínio bom dessas habilidades.

Apesar dos problemas apresentados ao longo do texto, a aluna conseguiu, mesmo que de forma superficial, desenvolver sua argumentação. Demonstrou conhecimento da estrutura dissertativa e organizou seu texto de maneira aceitável. Entretanto, observa-se, na estruturação e desenvolvimento dos argumentos, a falta de conhecimento interdisciplinar e de informações que vão além do senso comum.

A quarta redação analisada é do aluno Lúcio. Observa-se abaixo o espelho de redação desse jovem.

Figura 8 – Redação do aluno Lúcio

**FOLHA DE REDAÇÃO**

*Temê vras  
usa q'isq' os  
notas!*

**Bom!**  
4.6

1 Com a junção das mesarquias absolutas no grupo de líderes centralizados  
2 como Piusosau, Maléles, etc. tiveram por meio de uma relação harmô  
3 nica entre diretores subordinados e diretores superiores Piusosau utilizou o utilitarismo  
4 e o grupo de diretores subordinados (impulso) foi levado para uma qualidade  
5 de trabalho, o grupo "gestão brasileira" acaba sendo de acordo com  
6 os princípios de utilitarismo em contextos de utilitarismo ético, é culpa de  
7 uma visão utilitarista da sociedade e da demanda econômica dos brasileiros  
8 Em primeiro lugar, é necessário mudar o pensamento utilitarista para  
9 mudar o "gestão brasileira". O utilitarismo é uma corrente ética que  
10 diz que algo é bom quando proporciona a felicidade de uma maioria. Essa  
11 corrente acaba contribuindo para uma visão que a ética não  
12 precisa ser aplicada em alguns momentos alguns contextos contra  
13 o grupo "gestão brasileira" para possibilitar a quebra da  
14 ética em alguns momentos, o que é ruim para o Brasil.  
15 Além disso, o "gestão brasileira" demonstra preocupação  
16 e atrapalha na construção de uma sociedade ética. Com o início  
17 de operações contra a corrupção no Brasil, é normal ouvir  
18 julgamentos contra políticos corruptos. Entretanto, os ministros precisam  
19 que julgam, como políticos, cometem pequenos erros, o que  
20 atrapalha na construção de uma sociedade ética. Essa visão  
21 é ruim para o Brasil e precisa ser revista.  
22 Portanto, o "gestão brasileira" é culpa de uma visão  
23 utilitarista da sociedade e da demanda econômica dos brasileiros.  
24 Assim sendo, é mister do judiciário e da mídia mudar a situação.  
25 O judiciário deve promover punições para os pequenos corruptos com  
26 prisões de, penas pecuniárias para os "corruptos", a fim de mudar essa  
27 situação. A mídia também pode ajudar, promovendo campanhas  
28 publicitárias pela televisão e a internet criticando os  
29 corruptos e, dessa forma, podemos construir uma sociedade  
30 ética.

*Nunca se usa em inglês*

## INSTRUÇÕES

1 Transcreva a sua redação com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Nesta quarta redação em análise observa-se um bom nível de argumentação, poucos erros de ortografia e acentuação, assim como a utilização correta de elementos de coesão e de retomada.

No 1º parágrafo, para a apresentação da tese, há uma tentativa de contextualização, para tanto, o aluno cita pensadores e suas correntes filosóficas para delimitar os conceitos usados em seu texto. Entretanto, não houve a devida ligação entre as informações dadas e a tese elaborada, o que deixou as informações dadas sem um fim bem definido no texto, uma vez que a tese defendida pelo aluno é a de que há no Brasil um relativismo ético, fruto de “[...] uma visão utilitarista da sociedade e demonstra a incoerência dos brasileiros.” (linhas 6,7). E que iria de encontro ao pensamento dos filósofos citados.

O aluno demonstra, ao citar referências que vão além dos textos motivadores, conhecimento interdisciplinar, assim como uma capacidade de relacionar o tema dado a conhecimentos adquiridos durante a sua formação. Mesmo com os desencontros na elaboração e na articulação das ideias, o parágrafo cumpre o seu papel de introdução e apresenta a tese que será desenvolvida ao longo do texto.

Não há, no parágrafo introdutório, erros de ortografia, as orações e períodos foram articulados de modo correto e há, na sua composição, o uso de conectores deixando a leitura e a compreensão mais fáceis.

Nos 2º e o 3º parágrafos são apresentados os argumentos que sustentam a presente tese. No parágrafo 2º, o aluno apresenta um argumento que se fundamenta na definição do conceito de utilitarismo, que, segundo ele, é “[...] uma corrente ética que diz que algo é bom, quando proporciona a felicidade de uma maioria.” (linhas 9,10). Tal definição serve de justificativa e fundamentação para a afirmativa do “jeitinho brasileiro” é uma quebra de ética que visa um bem maior. Há, nessa forma de argumentar, uma articulação das ideias mais elaboradas das que foram encontradas nas redações anteriores, uma vez que o autor usou mais do que senso comum para desenvolver sua argumentação, ele fundamentou seu ponto de vista, baseando-se em um conceito, e o que esse conceito traz quando aplicado em uma sociedade.

Observa-se a tentativa de articular diferentes conhecimentos, mesmo que de forma inicial. No 3º parágrafo, o aluno continua sua argumentação, desenvolvendo-a por meio de exemplos concretos e de conhecimento geral. O argumento usado pelo aluno é que, à medida que há concessões na aplicação da ética, o brasileiro ficaria

sem parâmetros para a realização do julgamento do que não seria ético, portanto ele exemplifica essa afirmação com “[...] as mesmas pessoas que julgam esses políticos, cometem pequenas corrupções, o que atrapalha na construção de uma sociedade ética.” (linhas 18, 19, 20). Observa-se a construção de um argumento que é sustentado pela exemplificação, e também há um exemplo concreto que é contextualizado, corroborando, principalmente para a fundamentação da tese apresentada.

No 4º parágrafo, o aluno apresenta a conclusão de seu texto. Nele há a retomada da tese, relacionando-a aos argumentos explícitos inicialmente. Além disso, o aluno apresenta as ideias finais e as articula de maneira a dar progressão ao texto. Também traz nesse parágrafo, possíveis soluções para o que ele descreve como problema para a construção de uma sociedade ética, o utilitarismo, sendo interpretado como “jeitinho brasileiro”. Não há problemas relevantes relacionados à articulação das ideias, e os conectores são usados de maneira coerente, dando ao parágrafo fluidez na leitura.

Encontram-se ao longo do texto, erros no uso da vírgula, mas nada que impeça ou atrapalhe de maneira substancial a compreensão das orações, períodos ou parágrafos. Observa-se, ao ler o texto, um bom conhecimento da estrutura argumentativa, como também dos elementos que a compõem. Também há articulação e progressão argumentativa no texto. E nesse sentido, os argumentos utilizados para sustentar a tese extrapolam os apresentados nos textos motivados ou aqueles de senso comum, o que demonstra conhecimentos interdisciplinares e de mundo por parte do aluno. O discurso é bem estruturado, contém, implícitos ou explícitos, elementos necessários à compreensão global do texto e a defesa da tese apresentada obedece a condições de coerência, de coesão e dos elementos de textualidade.

As produções analisadas apresentaram níveis diferentes de conhecimento da língua e seus mecanismos, assim como a capacidade de relacionar, de reorganizar, de criar e de estruturar uma argumentação, um discurso e até mesmo o texto.

Análises das produções textuais que foram apresentadas, demonstraram que os alunos, mesmo estando na mesma série, na mesma escola e com a mesma professora, possuem necessidades pedagógicas diferentes, reforçando a ideia de que as práticas pedagógicas não devem ser padronizadas ou reduzidas a esquemas. Nesse prisma, considera-se importante e essencial criar estratégias para mobilizar

os alunos em direção ao saber, e também criar atividades e metodologia diferenciada, com o intuito de garantir o maior interesse dos alunos no exercício da produção textual, uma vez que essa prática é considerada um dos maiores desafios enfrentados por muitos professores da educação básica, e que requer desses educadores uma reflexão constante das suas práticas pedagógicas.

### **7.3 Análise das redações produzidas no Enem**

No Enem, a redação é considerada a única parte discursiva, e esta avalia a produção escrita dos candidatos, bem como as suas habilidades e as competências desenvolvidas ao longo de sua trajetória escolar. Sendo assim, espera-se do aluno, ao realizar a prova e a redação do Enem, que elabore um texto dissertativo coeso, coerente e que apresente uma argumentação consistente e crítica sobre o tema em discussão.

Pautada nessa discussão, a pesquisa ora apresentada objetiva compreender como o Enem, em especial a redação, influencia na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa. E, nesse sentido, também se tornou relevante para essa compreensão, observar como os alunos construíram seus textos na avaliação externa. Nessa perspectiva, foram selecionadas redações de duas edições consecutivas do Enem, sendo estas dos anos de 2016 e de 2017. Essas edições foram escolhidas com a finalidade de analisar como os saberes, mobilizados nos últimos anos de formação básica, influenciaram a escrita dos alunos e na sua proficiência enquanto escritores.

Sendo assim, após a seleção e escolha para a análise neste estudo, a pesquisadora chegou ao total de oito (8) redações, sendo selecionadas quatro (4) redações de 2016 e quatro (4) de 2017. Em 2016 os critérios de seleção para a análise foram: duas redações com maior nota, uma mediana e uma com nota menor. Já no ano de 2017, foram analisadas as redações dos mesmos alunos e com os mesmos critérios definidos anteriormente. Os procedimentos adotados se justificam pelo fato de compreender melhor as escolhas discursivas dos alunos, assim como os percursos e escolhas argumentativas desses sujeitos.

O intuito da análise das redações não é criticar ou endossar a avaliação e/ou correção feita pelos corretores do Enem, mas sim observar como os elementos de coesão, de coerência, bem como os demais fatores de textualidade e as estratégias



argumentativas se relacionam na tessitura do texto produzido. Para a análise das redações foi usada a definição de texto que não compreende exclusivamente os elementos linguísticos formais, mas o texto como uma unidade de sentido, um contínuo comunicativo contextualizado. De acordo com Marcuschi (2008, p. 79), “o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações alternativas e colaborativas”. Nesse sentido, o texto opera em planos enunciativos complexos que ultrapassam o funcionamento das regras fixas da gramática, já que perpassam as relações existentes entre os indivíduos, não se encerrando nos limites dos elementos linguísticos.

A textualidade, característica fundamental dos textos orais ou escritos, uma vez que faz com que eles sejam percebidos como textos, podem ser divididos, segundo Koch (2009), em: coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Nesse contexto, a coesão e a coerência são enfáticas na configuração linguística, os conseguintes possuem ênfase na situação comunicativa. (KOCH 2009).

Desse modo, o aluno, ao redigir um texto, realiza variados processos, não apenas aqueles decorrentes do encadeamento dos saberes linguísticos e textuais, mas também aos que dizem respeito a várias esferas de conhecimento, seja ele acadêmico, cultural e social.

Dada à importância dos fatores de textualidade, estes foram usados como parte dos critérios de análise das redações, uma vez que são aspectos importantes na constituição de uma unidade significativa de sentido, o texto. Assim, na análise das redações produzidas pelos alunos na prova do Enem, foram observados tanto elementos relacionados à textualidade, quanto às estratégias de construção argumentativa, a fim de compreender como os alunos articulam e constroem seus textos.

### 7.3.1 UM OLHAR SOBRE AS REDAÇÕES CONSTRUÍDAS EM 2016

Este subcapítulo se caracteriza por apresentar as análises, das redações dos alunos participantes da pesquisa, na avaliação do Enem realizada na edição de 2016. É importante salientar que os alunos em questão ainda estavam no 2º ano do Ensino Médio e realizaram a prova como “treineiros”. Nesse sentido, as redações foram uma ferramenta relevante para observar e analisar a escrita dos alunos, uma vez que o texto produzido, nessa situação comunicativa, além dos fatores textuais, apresenta

uma situação de escrita específica e que se aproxima muito de um concurso de vestibular, visto que o Enem é uma avaliação externa que, além de aferir a qualidade do Ensino Médio, é uma forma de acesso ao Ensino Superior. Pautada nesse contexto, a proposta temática da redação do Enem em 2016 foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, conforme se observa, na Figura 9, que segue.

Figura 9 – Proposta de redação do Enem de 2016

**TEXTOS MOTIVADORES**

**TEXTO I**

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

Disponível em: [www.mpf.mp.br](http://www.mpf.mp.br). Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

**TEXTO II**

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

STECK, J. Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade. *Jornal do Senado*. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

**TEXTO III**

**CAPÍTULO I**

Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso

Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

BRASIL. Código Penal. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

**TEXTO IV**

**Intolerância Religiosa no Brasil**

Féis de religiões afro-brasileiras são as principais vítimas de discriminação

Número de denúncias por religião (2011 a 2014\*)

Afrobraziliana	75	1 denúncia a cada 3 dias	213 denúncias com religião não informada
Evangélica	58		
Espírita	27		
Católica	22		
Ateu	8		
Judaica	6	20% dos episódios relatados em 2013 envolvem violência física	12% dos episódios relatados até jul. 2014 envolvem violência física
Islâmica	5		
Outras	15		

\*até jul. 2014

Fonte: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República  
Disponível em: [www1.folha.uol.com.br](http://www1.folha.uol.com.br). Acesso em: 31 maio 2016 (adaptado).

**PROPOSTA DE REDAÇÃO**

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Inep (2016).

Esta proposta de redação de 2016 abordou uma temática atual, acerca da intolerância religiosa, que exige dos alunos conhecimentos diversificados e interdisciplinares que vão além do conhecimento sobre as estruturas dissertativas ou estritamente gramaticais. Atrelado ao conteúdo temático, está o estilo de escrita dos comandos da proposta da redação. Esse estilo é definido por Bakhtin como “a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 1970-1971/2003. p. 261). Em análise verificou-se que a primeira parte do enunciado da proposta de redação permaneceu estável e se repetiu em todas as últimas edições do Enem, sendo alterado apenas o tema a ser desenvolvido. Observe abaixo a transcrição dos comandos para redação do ano de 2016.

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (Enem, 2016, grifo nosso).

Este trecho apresenta um enunciado elaborado dentro da tipologia textual injuntiva, uma vez que apresenta períodos simples e curtos, construídos e estruturados de forma clara e com intuito de trazer comandos e orientações aos candidatos. Utiliza, ainda, na construção do enunciado, operadores argumentativos apropriados ao encadeamento sequencial das ações a serem realizadas pelos candidatos na sua redação.

Os verbos empregados no enunciado “redija, selecione, organize e relacione” estão todos no modo imperativo, marca linguística característica dos textos injuntivos. Além desses verbos, encontram-se os adjuntos adverbiais de modo “em modalidade escrita formal da língua portuguesa” e “de forma coerente e coesa” que guiam os candidatos para o modo como devem escrever seus textos, bem como selecionar e organizar os argumentos.

Ainda sobre o enunciado, a oração subordinada adverbial reduzida de gerúndio “apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos” aparece com a finalidade de orientar o candidato para o que pode ou não estar no seu texto. A materialidade linguística do enunciado instrui de maneira direta o que, como e a partir de que o candidato deve escrever sua redação, reafirmando uma

prática comum em muitas escolas, a de tentar controlar a prática de escrita dos alunos.

Além do enunciado de comandos injuntivos, a prova de redação em análise é composta por textos, em sua maioria, fragmentos, que circularam nos variados campos da sociedade. E, nesse sentido, a proposta de 2016 foi elaborada a partir de quatro fragmentos de textos, cujas fontes são indicadas logo abaixo de cada um deles. Cada fragmento de texto traz consigo uma informação ou posicionamento acerca do assunto a ser tratado no texto, a partir de uma tentativa de apresentar para o aluno uma realidade multifacetada e plural do tema.

Os fragmentos de texto escolhidos na construção composicional da proposta de redação trazem a mobilização dos argumentos em favor de um ponto de vista, uma vez que qualquer escolha de argumentos traz uma escolha argumentativa. Também, observa-se que os três primeiros textos motivadores apresentam argumentos que convergem para o combate dos atos de discriminação religiosa, assim como o texto motivador IV, que apresenta um gráfico do número de vítimas de crimes religiosos no Brasil, corroborando, ainda mais, para o viés argumentativo esperado do autor do texto. A escolha das vozes sociais na proposta de redação ratifica o horizonte ideológico esperado e marcado nos textos motivadores e na própria proposta de redação. Mesmo a escolha do tema e a seleção dos textos influenciam na forma como os alunos construíram seus textos. O tema “Os caminhos para se combater a intolerância religiosa” demandou do aluno a compreensão de que ainda existem crimes de intolerância religiosa no Brasil e solicitava a seleção de argumentos, de fatos e de exemplos que corroborassem com o combate a esse tipo de intolerância.

Todas as redações do Enem são corrigidas observando 5 competências: Competência 1, demonstrar domínio da norma culta da língua escrita; Competência 2, compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; Competência 3, Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; Competência 4, demonstrar conhecimento dos mecanismos necessários para a construção da argumentação; Competência 5, elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Com o intuito de compreender como os alunos articulam e desenvolvem as ideias e a argumentação, assim como desenvolvem a coesão, a coerência e os demais fatores de textualidade, foram analisadas algumas redações de alunos participantes do Enem 2016. A primeira redação em análise é da aluna Giovana, conforme se apresenta a reprodução do espelho da redação abaixo.

Figura 10- Espelho da redação do Enem de 2016 da aluna Giovana

<b>FOLHA DE REDAÇÃO</b>	
1	Alguns anos após a descoberta do Brasil, padres portugueses co-
2	mbados como jesuítas ficaram em arcabouços de catequizar
3	os índios e impôs a religião católica. Com isso, ao passar dos anos
4	tal religião se tornou predominantemente única aceita. Assim a intolerân-
5	cia a outras religiões mostrou-se evidente. Entre tantos fatores relevantes
6	para combater a intolerância, destaca-se a conscientização e a aplica-
7	ção de penas mais severas para tais práticas.
8	Um dos caminhos usados para combater a intolerância religiosa, é a
9	conscientização da população. Tal deverá impedir as pessoas sobre
10	as várias formas de religiões e mostrar que não existe uma superior
11	deve-se respeito, investir na conscientização das crianças, principal-
12	mente nos escolas. Pois, de forma geral elas têm mais facilidade de
13	absorver conhecimento. Desta forma aprenderiam a respeitar a reli-
14	gião do outro.
15	Ademais, é necessário a aplicação de penas mais severas aos
16	indivíduos que praticarem qualquer tipo de intolerância religiosa.
17	Assim, no primeiro momento as pessoas pensariam mais em
18	ter de cometer tais crimes, favorecendo o combate. Tal medida, jun-
19	tamente à conscientização, diminuiria consideravelmente o
20	número de casos destas práticas.
21	Logo, para que as campanhas de conscientização sejam re-
22	alizadas o governo deverá liberar verbas que financiem campanhas
23	que sejam veiculadas pelas mídias. É necessário também que o governo
24	financie escritores que escrevam histórias para as crianças que trin-
25	formulem histórias que transmitam conhecimentos como que não existe
26	religiões superiores, assim a conscientização das crianças ficará mais
27	fácil tais serão distribuídos nas escolas e trabalhados nos livros. Deve-
28	se também aumentar o número de delegacias especializadas em casos de in-
29	tolerância religiosa. Assim, a denúncia ficará mais simplificada e as pen-
30	as mais severas serão mais bem fiscalizadas.

**INSTRUÇÕES**

Transcreva a sua redação com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.

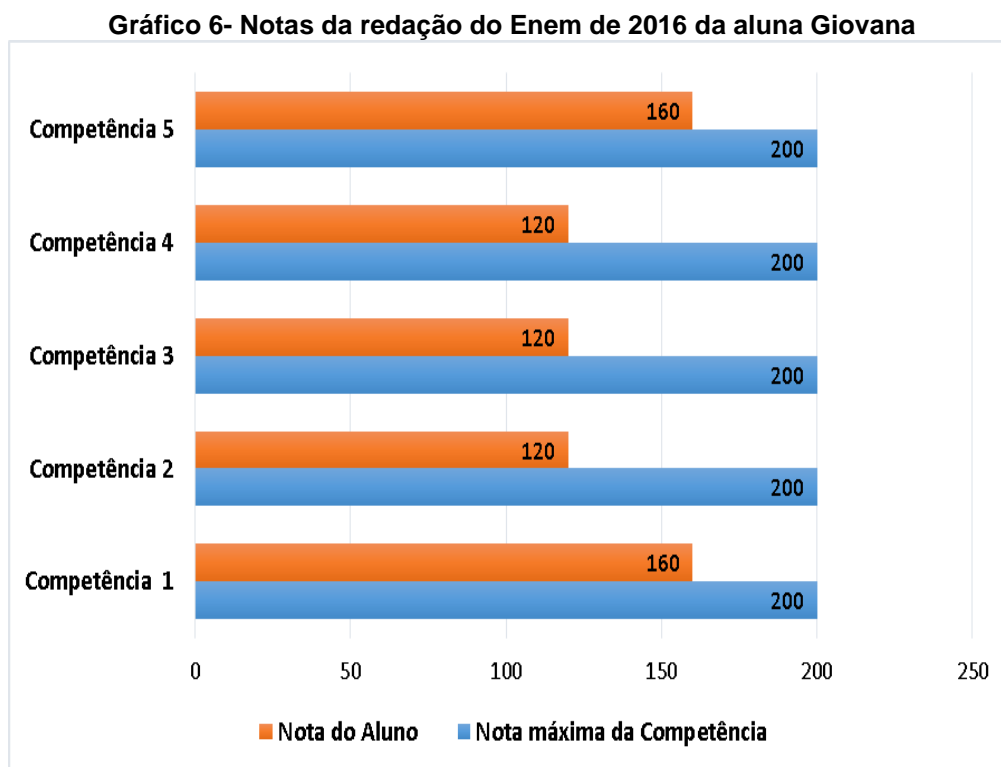
Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do PARTICIPANTE.

Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, risque, com um traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substitutivo.

Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A presente redação foi avaliada pelos corretores do Enem em 680 pontos, em uma escala de valoração que vai de 0 a 1000 pontos, distribuídos em cinco competências, cada uma pontuada de 0 a 200 pontos. As notas obtidas pela aluna seguem abaixo, no Gráfico 6.



Observa-se, em vários trechos, a falta de pontuação adequada, principalmente no que tange o uso das vírgulas. Na introdução do texto em “Com isso, ao passar dos anos tal religião se tornou predominantemente é única aceita” (linhas 3,4), há a ausência da vírgula na expressão “ao passar dos anos”, e isso dificulta a compreensão do período no qual se encontra. Outro erro encontrado nesse trecho, diz respeito ao uso do verbo “ser”, ao invés da conjunção aditiva “e” que indicaria a adição das ações de “ser predominante” e de “ser a única aceita”. Tal erro prejudicou significativamente a compreensão geral do parágrafo, tornando-a confusa e difícil. Na conclusão, há também a falta de vírgulas no trecho “[...] para que as campanhas de conscientização sejam realizadas o governo deverá liberar verbas [...]” (linhas 21, 22). A escrita desse modo traz prejuízos para a compreensão do período, uma vez que não há separação adequada do período composto.



Ademais, outros erros de ordem morfossintática são encontrados ao longo do texto, alguns como em “Um dos caminhos usada para combater à intolerância [...]” (linhas 8,9), que demonstram as dificuldades para o uso adequado da crase e da concordância verbal. O verbo “usada”, na sentença acima, não está flexionado nem em número e nem em gênero, não concordando com seu sujeito “caminhos”. Há também alguns erros de acentuação, tais como “indio” (linha 3), “unica” (linha 4), “ficara” (linha 26).

Ainda sobre os elementos de coesão, a aluna articula bem as orações, os períodos e os parágrafos ao longo do texto, com a utilização de variadas conjunções, tais como “Assim” (linha 4), “Desta forma” (linha 13), “logo” (linha 21). Também faz uso de pronomes tais como “elas” (linha 2) que retoma a ideia de crianças, “tais” (linha 27), que retoma a ideia de livros e de advérbios, tais como em “descoberta do Brasil” (linha 1). O uso desses conectivos e elementos anafóricos, demonstra o conhecimento de vários elementos de coesão e de articulação. Contudo, a aluna apresenta algumas limitações no uso dos recursos coesivos, pois, há, ao longo do texto, a confusão recorrente entre o elemento coesivo “e” e o verbo “ser”, tal confusão dificulta a articulação correta dos períodos em que se encontram.

O tema foi desenvolvido pela aluna por meio de argumentação previsível e sem muitas informatividade ou fatos que extrapolassem o senso comum. A tese, apresentada na introdução, tem como base de sustentação o fato de os portugueses, por meio dos padres Jesuítas, disseminarem a religião católica no Brasil, catequizando os índios e, por isso, “[...] com o passar dos anos tal região se tornou predominante e única aceita. Assim a intolerância a outras religiões mostra-se evidente.” (linhas 3, 4, 5). As afirmações realizadas na tese, apesar de baseadas em fatos históricos, não se sustentam, porque são genéricas e sem a devida delimitação. Quando a aluna escreve que a religião se tornou a única aceita, não delimitou ou provou esse fato, assim como não contextualizou, de forma adequada, o porquê das intolerâncias religiosas, a partir desse fato. Há uma tentativa de enriquecer a tese utilizando argumentos históricos, mas, por falta de articulação, desenvolvimento e contextualização, tornaram a tese pouco desenvolvida, vaga e sem fundamentação.

A argumentação, em defesa de um ponto de vista relacionado ao tema, é limitada aos argumentos dos textos motivadores e ao senso comum. Os argumentos são pouco previsíveis e pouco informativos, além de relacionados de forma pouco consistente à tese apresentada na introdução. No 2º parágrafo, a aluna apresenta

uma argumentação baseada na afirmação de que conscientização da população é fundamental para o combate efetivo da intolerância religiosa. Porém, tal argumento é apresentado de forma infundada, sem fatos, dados ou exemplos que comprovem ou endossem tal afirmativa. Além disso, a aluna apresenta o argumento de que a conscientização só se concretizará se realizada com as crianças, e acrescenta que “[...] de forma geral elas têm mais facilidade de absorver conhecimento.” (linhas 12, 13). A afirmação de que as crianças têm mais facilidade para aprender é realizada sem que haja contextualização, dados, estudos ou fatos que a comprovem, o que deixa sem fundamentação tal argumento utilizado.

No 3º parágrafo, o argumento utilizado também é de senso comum, e o fundamento desse argumento gira em torno da punição, que segundo a aluna, deve ser aplicada a quem comete crimes de intolerância religiosa, mas, assim como o primeiro argumento, não há progressão ou desenvolvimento do argumento ao longo do parágrafo ou do texto.

Quanto à conclusão, a aluna articula bem as ideias, trazendo retomada da discussão realizada ao longo do texto, mas de um modo pouco inovador. A apresentação de possíveis intervenções relacionadas aos argumentos é realizada com a apresentação dos atores sociais responsáveis pela execução, assim como o alcance das ações a serem realizadas.

Observa-se, na redação analisada, domínio da estrutura textual dissertativa, assim como dos elementos de coesão e de coerência, mas ainda há problemas no desenvolvimento da argumentação, nos mecanismos de persuasão e de construção dos argumentos. Assim, a construção argumentativa requer da aluna conhecimentos que ultrapassam os saberes meramente linguísticos, são conhecimentos interdisciplinares, vindos dos mais variados meios, não só o acadêmico, mas o vivenciado no mundo e nas suas relações cotidianas, conhecimentos multidisciplinares e multifacetados. Quanto ao ensino da composição argumentativa, Azevedo (2014) afirma:

Para tanto, caberá não apenas uma preocupação com o ensino da composição da argumentação; das inúmeras possibilidades de construção apropriada à persuasão; dos mecanismos de encadeamento dos argumentos, de maneira coerente e persuasiva; mas também de combinar essas investigações com a reflexão acerca dos procedimentos que impactam a produção e circulação dos discursos na sociedade (AZEVEDO, 2016, p. 263).

Alinhada a esse excerto, a prática pedagógica de produção textual que mobiliza e compartilha com o aluno conhecimentos, não só inerentes às estruturas textuais e às regras gramaticais, mas conhecimento multifacetado e interdisciplinar, contribui significativamente para que este se torne proficiente na escrita, tornando-se um escritor capaz de articular e desenvolver de forma autônoma e crítica seus próprios argumentos e textos.

A segunda redação analisada é da aluna Bianca. Segue a reprodução do espelho da redação da referida aluna.

Figura 11 – Espelho da redação do Enem de 2016 da aluna Bianca

## FOLHA DE REDAÇÃO

1	Mesmo com o progresso atual, que envolve uma me-
2	lhor aceitação das diferentes opiniões, as pessoas nem se-
3	perando realimenta em relação aos diferentes tipos de reli-
4	giões. No Brasil, há uma discriminação em uma das-
5	das diferenças. Principalmente em relação afro-brasilei-
6	ras, que de acordo com dados estatísticos, em 2011 e
7	2014 foi a religião que houve o maior número de denún-
8	cias por discriminação.
9	Então, foi criada leis que assegurassem a liberdade de cum-
10	ca religiosa das pessoas, já que há um grande número
11	de vítimas que sofrem agressão por conta disso. O direi-
12	to de crer ou não crer em alguma religião está ligado
13	a liberdade de expressão, que dá o direito de criticar dog-
14	mas, das de que não haja agressões físicas ou verbais, que
15	nesses casos seria considerado como crime.
16	No entanto nem sempre leis que protegem essa vítima não
17	estão resolvendo esse problema. Uma outra forma de van-
18	dicar isso é falando mais a respeito desse assunto que é
19	pouco falado. Sendo propagandas que conscientizassem a
20	população disso. Além disso, é importante entender que cada
21	pessoa tem sua crença, e que cada um tem o livre
22	arbitrio para escolher acreditar ou não, mesmo que não re-
23	quir uma religião. Apesar das diferenças o respeito tem que
24	ser imposto na sociedade, pois é fundamental para um
25	bem convivência em sociedade.
26	
27	
28	
29	
30	

## INSTRUÇÕES

Transcreva a sua redação com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.

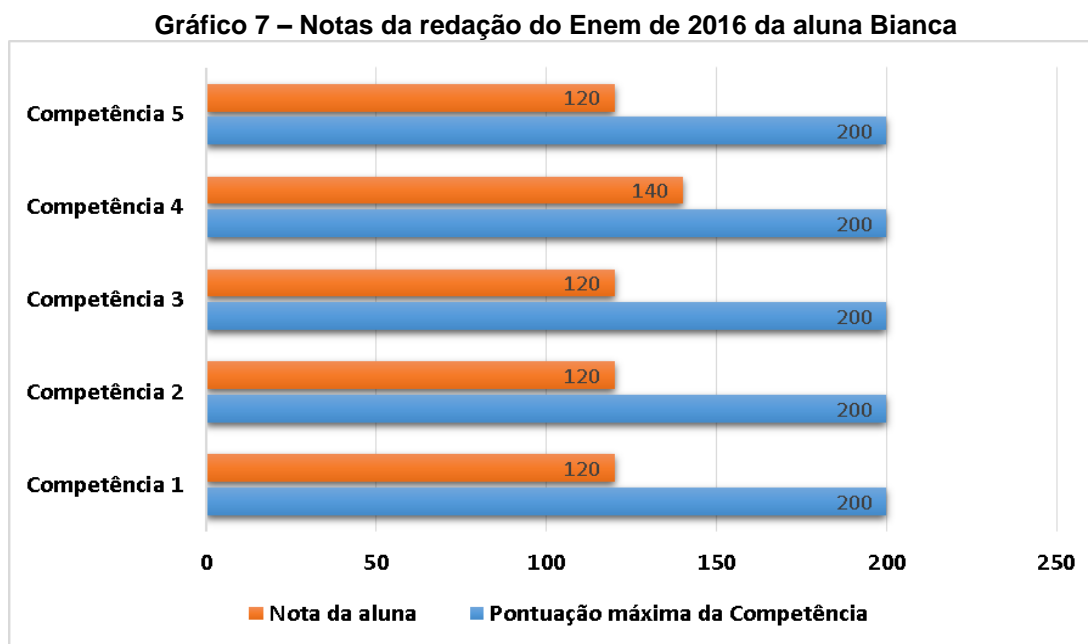
Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do PARTICIPANTE.

Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, risque, com um traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substitutivo.

Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em 2016, a redação ora apresentada foi avaliada pelos corretores do Enem em 620 pontos, em uma escala de valoração que vai de 0 a 1000 pontos, distribuídos em cinco competências, cada uma pontuada de 0 a 200 pontos. O Gráfico 7 apresenta as notas obtidas pela aluna no Enem de 2016.



Fonte: Inep, (2017).

Em consonância com os dados acima, a redação apresenta alguns erros de concordância verbal como em [...] religiões afro-brasileiras [...] foi a religião que houve[...] (linhas 5,6,7), observe que o verbo “ser” não acompanha a flexão de número do sujeito “religiões afro-brasileiras”, permanecendo no singular. Há erros recorrentes de grafia e acentuação ao longo do texto, como nas palavras “Contúdo” (linha 9), “vitima” (linhas 11,16), “arbitrio” (linha 22), “protejem” (linha 16) e convívio (linha 24). Também há problemas com o uso das vírgulas, observe o período: “No entanto somente as leis que protegem as vítimas” (linhas 16,17). Nesse caso, a conjunção adversativa “no entanto” exige o uso da vírgula, mesmo estando descolada para início do período.

A aluna usa de elementos anafóricos como o pronome demonstrativo “disso” (linha 11), que retoma a ideia da liberdade de crença religiosa já dita no parágrafo, trazendo fluidez e articulação à leitura. Entretanto, há erros pontuais, como na repetição inadequada de um mesmo termo em períodos próximos, ao invés do uso de elementos anafóricos, como em: “o respeito tem que ser imposto na sociedade,

pois é fundamental para um bom convívio em sociedade” (linhas 23, 24, 25). Nesse período, há, ainda, o uso indevido da preposição por contração “na”, que deveria ser substituída por “à”, para que a sentença obtivesse o sentido pretendido.

A autora apresentou, em sua redação, uma boa organização textual, articulando bem as orações, os períodos e os parágrafos, formando um texto coeso e coerente. Há no texto elementos de retomada e articulação das ideias, com o uso constante e variado de conjunções, preposições e advérbios. As conjunções “No entanto” (linha 16), e “Todavia” (linha 20), utilizadas no texto, são exemplos de conectores que trazem ao texto maior fluidez na leitura. O uso das preposições como “com” (linha 6) que estabelece ligação entre as ideias e advérbios como “não” (linha 14), que estabelece a ideia de negação da violência verbal e física, são exemplos de elementos responsáveis pela coesão do texto, pois estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos.

Além disso, cada parágrafo do texto é composto por períodos articulados e que estabelecem relação com os anteriores, tornando o texto fluido. Há, no entanto, alguns erros, como no uso da conjunção “contudo”, usada em, “Contudo, foi criada leis que assegurassem liberdade [...]” (linha 9). Essa conjunção coordenada adversativa expressa ideia de contraste ou compensação, porém, deveria ser usada no texto, para melhor articulação das ideias, uma conjunção coordenada conclusiva, uma vez que a ideia contida no parágrafo anterior era “entre 2011 e 2014 foi a religião que houve o maior número de denúncias de discriminação.” (linhas 6,7,8). Sendo o argumento da criação de leis, usado no parágrafo iniciado erroneamente pela conjunção adversativa, uma conclusão da ideia contida no 1º parágrafo e não uma oposição.

Quanto à compreensão da proposta de redação, o texto apresenta um recorte coerente da temática que foi desenvolvida de forma organizada no texto. A tese, parte introdutória do texto dissertativo-argumentativo, se organiza de forma coerente e dentro da temática sugerida “Mesmo com o progresso atual, que envolve uma melhor aceitação das diferentes opiniões, as pessoas veem sofrendo violência em relação aos diferentes tipos de religião” (linhas 1, 2, 3). Todavia, a aluna não delimitou, de modo suficiente, o progresso a que refere, e como isso envolve a aceitação de diferentes opiniões e a não discriminação religiosa, prejudicando a compreensão total da sua tese, assim como a sua aceitação total.

A argumentação limitada aos textos motivadores, é previsível e sem grandes inovações ou informações que ultrapassem o que é de conhecimento comum. Tal comportamento argumentativo não apresenta muita informatividade ao leitor, assim como demonstra pouco conhecimento interdisciplinar, uma vez que a aluna fica presa ao que foi dito, bem como aos seus desdobramentos.

O argumento central da redação gira em torno da criminalização da ofensa religiosa e a falta de conscientização das pessoas, entretanto, não há um desenvolvimento adequado desses, os argumentos são rasos, superficiais e fáceis de serem refutados. Mesmo ao utilizar a criminalização das ofensas religiosas, a autora não cita a fonte ou desenvolve o texto apresentando novos exemplos ou leis.

Nos 2º e no 3º parágrafos, há o desenvolvimento da argumentação que sustenta a tese apresentada. No 2º parágrafo, o principal argumento tem como base a seguinte afirmação: “[...] agressões físicas e verbais, que nesse caso seria constatado como crime”. (linhas 14,15). Há nessa afirmação uma retomada do que foi exposto nos textos motivadores, uma vez que retoma o texto motivador III, que versa sobre Crimes Contra o Sentimento Religioso no Código Penal Civil. Esse argumento, embora seja considerado de autoridade, por basear-se em uma lei, perde seu poder de inovação, já que se ampara no que já está posto, não havendo, no resto do parágrafo, a progressão argumentativa, com a introdução de uma argumentação de autoria da aluna.

No 3º parágrafo há uma mescla de argumentação e conclusão, tornando-o longo e com o desenvolvimento insuficiente da argumentação e da conclusão. O argumento desenvolvido baseia-se na conscientização das pessoas: “Criando propagandas que conscientizassem as pessoas disso.” (linhas 19, 20). Esse argumento invoca o princípio genérico da conscientização, sem que haja definição, conceituação ou delimitação de a que tipo de conscientização o autor se refere. Ao mesmo tempo, o argumento apresentado é o princípio de uma conclusão, ou possível solução para a tese apresentada, mesmo que embrionária. A continuidade do parágrafo é a conclusão do texto, que tem a ideia da conscientização reiterada como possível solução e a ela é acrescida o argumento: “o respeito tem que ser imposto na sociedade, pois é fundamental para um bom convívio em sociedade” (linhas 23, 24, 25). Nesse caso, não está delimitando ou contextualizando de forma satisfatória a concepção de respeito.

Também se observa que a autora detalhamentos, não indicando quem, como ou para quem seriam feitas tais medidas, limitando-se a criar “propagandas para a população” (linha 19) e a imposição do respeito a toda a sociedade. Tais medidas não foram desenvolvidas adequadamente e demonstram pouca articulação das ações propostas com os argumentos apresentados utilizou, na composição da conclusão, estratégias superficiais, sem inovações ou no texto. A conclusão apresenta apenas a exposição das ações interventivas, mas não há um ator social competente para executá-la, sendo uma conclusão generalista e pouco satisfatória, já que, a proposta de intervenção não apresentou um meio de execução das ações e seus possíveis efeitos, como também o detalhamento da ação ou do meio para realizá-la.

Ao longo do texto, pode-se perceber que a argumentação é pouco profunda e fortemente relacionada aos argumentos apresentados nos textos motivadores. A redação analisada apresentou um bom nível de articulação das ideias e de estrutura e conhecimento do gênero dissertativo-argumentativo, mas apresentou falhas na execução e progressão da conclusão. Assim como na consolidação e desenvolvimentos dos argumentos, esses problemas na escrita demonstram pouco conhecimentos interdisciplinares, ou seja, conhecimentos que vão além da disciplina de Língua Portuguesa. São saberes vindos dos mais variados meios, não só o acadêmico, mas o vivenciado no mundo. De acordo com Azevedo (2016), há uma influência grande do que é posto nos textos motivadores, na argumentação apresentada pelos candidatos em seus textos.

[...] é enorme o esforço dos participantes para atender às exigências do exame, mas também se torna visível a mobilização de recursos argumentativos na constituição dos discursos. Em cada caso, observam-se direcionamentos específicos que demarcam os lugares assumidos. [...] uma vez que há seleção, orientação e avaliação de elementos pertinentes à composição de discursos orientados para a persuasão, mesmo quando se está submetido às coerções de um exame. (AZEVEDO, 2016, p. 263).

Essas afirmações são importantes para repensar as práticas pedagógicas, uma vez que elas podem estar circunscritas a um ensino-aprendizagem de argumentação equivocada, trazendo prejuízos à aprendizagem mais significativa, negligenciando um espaço para a disputa de sentidos e de discursos.

A terceira redação analisada é do aluno Júlio. Observe abaixo a reprodução do espelho da redação desse aluno.



Figura 12 - Espelho da redação do Enem de 2016 do aluno Júlio

## FOLHA DE REDAÇÃO

1	Atualmente o Brasil tem sido grande
2	palco de conflitos e de intolerâncias, re-
3	lacionadas a crenças e práticas religiosas.
4	Um grande exemplo desse preconceito,
5	são as religiões Afro-Brasileiras, que
6	vem sofrendo terríveis ataques e práticas
7	intolerantes contra sua crença há
8	anos.
9	A Umbanda e o Candomblé estão in-
10	cluídas nessa classe, pois são religiões de
11	origens africanas, que foram populariza-
12	das por brasileiros nativos e por imi-
13	grantes de descendências afro há lon-
14	go tempo. Essas crenças sofrem ta-
15	manha intolerância, geralmente promo-
16	vidas por praticantes de outras religiões,
17	que não aceitam ou simplesmente não
18	suportam essa diversidade cultural.
19	Cabe ao governo Federal Brasileiro,
20	implantar campanhas e palestras pú-
21	blicas e gratuitas, que conscientizem
22	todos as pessoas e praticantes das de-
23	mais crenças, que respeitem e tenham
24	as devidas atitudes de tolerância a
25	todos as religiões, para que assim o
26	Brasil se torne realmente um es-
27	tado laico.
28	
29	
30	

## INSTRUÇÕES

Transcreva a sua redação com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.

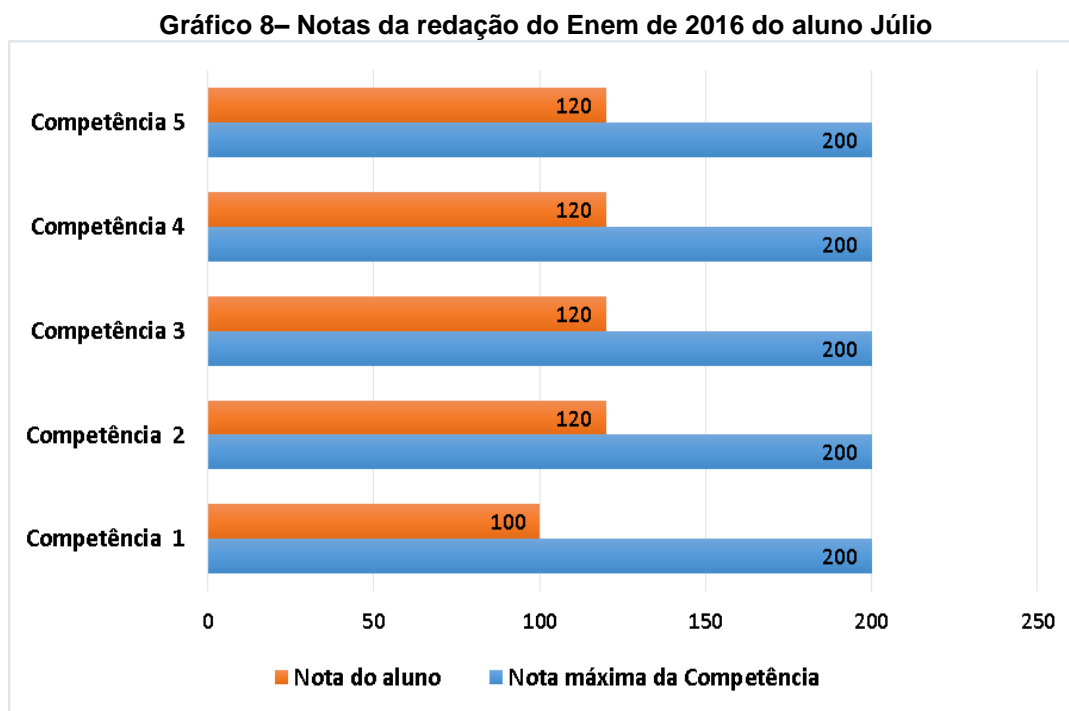
Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do PARTICIPANTE.

Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, risque, com um traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substitutivo.

Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De acordo com os corretores do Enem a redação do aluno Júlio foi avaliada em 580 pontos, em uma escala de valoração que vai de 0 a 1000 pontos, distribuídos em cinco competências, cada uma pontuada de 0 a 200 pontos. O Gráfico 8 a seguir, apresenta as notas obtidas pelo aluno.



Segundo se verifica por meio dos dados analisados, o aluno apresenta, ao longo do texto, o uso de alguns elementos coesivos como, por exemplo, em: “Essas crenças sofrem tamanha intolerância [...], o pronome “essas” que retoma as crenças religiosas já mencionadas no texto. Entretanto, na construção dos parágrafos, o aluno apresenta um repertório coesivo limitado, e não há, entre os períodos e os parágrafos, a utilização variada de conjunções ou elementos de retomada que articulem as ideias, prejudicando, assim, a coesão e a coerência do texto. Na pontuação, em especial no uso das vírgulas, há alguns erros que dificultam a compreensão de trechos do texto, como em “[...] de conflitos e de intolerâncias, relacionadas a crenças e práticas religiosas.” (linhas 2, 3). Nesse trecho, a pontuação prejudica a compreensão correta da sentença. Há também alguns erros de grafia como em “Ubanda” (linha 9) e “Cabie” (linha 19), mas que não comprometem a compreensão global do texto.

Quanto ao desenvolvimento da temática, o aluno apresenta argumentos limitados em relação aos textos motivadores, sem que haja progressão

argumentativa ao longo do seu texto, entretanto, desenvolve seu texto de acordo com a tipologia textual exigida e demonstra conhecimentos acerca da estrutura textual dissertativa. No primeiro parágrafo há a apresentação da tese, fundamentada pela afirmação “[...] o Brasil é um grande palco de conflitos e de intolerância” [...] (linhas 2, 3), relaciona às diferentes crenças e práticas religiosas. A tese não traz inovações; consiste em uma interpretação dos dados trazidos nos textos motivadores. Além disso, o aluno apresenta, para demonstrar a amplitude do problema, a expressão “um grande palco”, que por se tratar de uma expressão popular, pode induzir o leitor a diversas interpretações. Considera-se, também, que ao usar tal expressão, desrespeitou a regra explícita nos comandos da proposta: o uso da norma culta da língua portuguesa na redação do texto.

O desenvolvimento argumentativo ocorre nos parágrafos seguintes, mas não ultrapassa os argumentos já apresentados nos textos motivadores. No 2º parágrafo a argumentação se fundamenta na afirmação de que as religiões africanas são as que mais sofrem com a intolerância no Brasil, contudo, não há desenvolvimento dessa ideia, deixando o argumento vago e sem muita informatividade. Na sequência, já no 3º parágrafo, o aluno cita duas religiões de base africana a Umbanda e o Candomblé para exemplificar o que foi dito no parágrafo anterior. Contudo, não articula esses exemplos a novos argumentos, ideias ou fatos, deixando sua argumentação circular e sem progressão.

Por fim, verifica-se que a conclusão é confusa e sem articulação entre os períodos. O parágrafo é construído com grandes períodos compostos, sem que haja uma retomada correta das ideias. O aluno apresentou uma proposta de intervenção pouco consistente e genérica, sem especificar o alcance das ações ou o modo como essas ações seriam efetivadas.

A análise da redação demonstrou que o aluno possui conhecimento de elementos que constituem o texto dissertativo-argumentativo e, por essa razão, obedeceu à estruturação “relativamente estável” do gênero (BAKHTIN, 2003): introdução, desenvolvimento e conclusão. No que se refere à organização das ideias, foi usada uma sequência argumentativa repetitiva, com a apresentação circular dos argumentos, sem que fossem apresentados argumentos novos ou que extrapolassem o senso comum. A quarta redação analisada é de autoria do aluno Paulo. Veja abaixo a reprodução do espelho da redação desse aluno.

Figura 13 – Espelho da redação do Enem de 2016 do aluno Paulo

## FOLHA DE REDAÇÃO

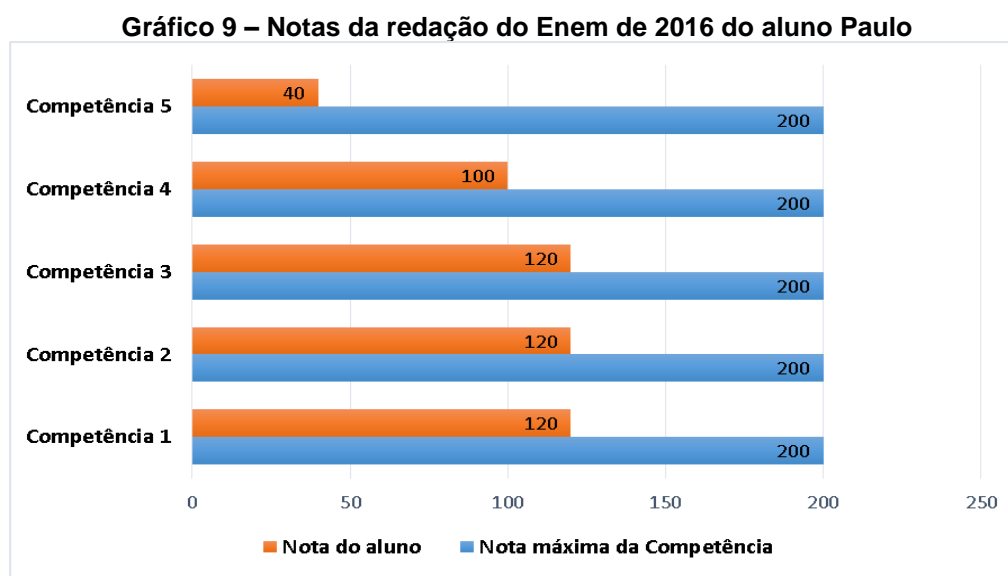
1	Passamos atualmente por diversas intolerâncias
2	no mundo e no nosso país, dentre-as à intolerância
3	religiosa. Atitude na qual pessoas sem uma crença ou
4	de uma religião sofrem violência por não serem da
5	mesma identidade religiosa que o agressor.
6	Tomar de um país no qual essa atitude é
7	considerado crime segundo a última constituição
8	federal sancionada em 1988, que assegura a
9	liberdade de crença religioso para qualquer pessoa,
10	através do seu artigo 208. Com essa liberdade
11	assegurada, no teor, cada um poderia seguir
12	qualquer religião sem nenhuma discriminação,
13	mas infelizmente não é assim. O número de
14	violências físicas, psicológicas e moral devido a
15	escolha religiosa faz com que as pesquisas
16	biquem com um quantitativo absurdo e
17	inacreditável para um país no qual todos
18	tem liberdade de escolha religiosa.
19	Com tudo que temos que mudar para deixar
20	o mundo e nosso país mais igualitário a intole-
21	rância religiosa é uma das mais difíceis de serem
22	vencidas, pois para cada um o seu ideológico e
23	o certo e a dificuldade de compreendermos os
24	outros é imenso, assim criando um tabu no
25	assunto e tornando a frase popular "religião
26	e futebol não se discute" cada vez mais forte,
27	mas acredito que a discussão não seja negativa
28	pois precisamos entender cada vez mais o mundo
29	para que possamos compreender uns aos outros.
30	

## INSTRUÇÕES

- 1 Transcreva a sua redação com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.
- 2 Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do PARTICIPANTE.
- 3 Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, risque, com um traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substitutivo.
- 4 Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em consonância com as determinações do Inep, a redação em análise foi avaliada pelos corretores do Enem em 500 pontos, em uma escala de valoração que vai de 0 a 1000 pontos, distribuídos em cinco competências, cada uma pontuada de 0 a 200 pontos. Verifique abaixo o Gráfico 9, que apresenta as notas obtidas pelo aluno em cada competência aferida.



Fonte: Inep (2017).

Após apuração e tratamento dos dados, constata-se que a redação analisada apresenta desvios morfosintáticos de pontuação, de grafia e de acentuação. São observadas, ao longo do texto, palavras sem acentuação como em “intolerancia” (linha 2), “inacreditavel” (linha 17), “igualitario” (linha 20), “dificeis” (linha 21), assim como erros no uso dos pronomes e da crase como em “[...] dentre-as à intolerancias religiosas. ” (linhas 2, 3). Tais desvios da norma culta dificultam e até mesmo impedem a compreensão de alguns períodos em que se encontram no texto.

Quanto aos elementos de coesão, o aluno articula de forma satisfatória as partes do texto, contudo apresenta algumas inadequações e alguns desvios, assim como demonstra repertório pouco diversificado de recursos coesivos. Há na redação períodos muito longos e que dificultam a interpretação dos parágrafos. A conclusão, por exemplo, é desenvolvida em um parágrafo de 11 linhas constituído de períodos compostos, sem que haja elementos coesivos ou a pontuação adequada.

O desenvolvimento argumentativo, ao longo da redação, é previsível e com pouca progressão. O aluno apresenta uma tese que se fundamenta na definição de

intolerância religiosa, “Atitude na qual pessoa sem uma crença ou de uma religião sofre violência por não serem da mesma identidade religiosa que o agressor. “ (linhas 3, 4, 5), entretanto não articula as informações dentro do parágrafo, deixando a interpretação e a compreensão truncados.

Os argumentos apresentados no desenvolvimento do texto são limitados às informações fornecidas pelos textos motivadores, sem que haja uma reflexão ou elaboração mais profunda. No 2º parágrafo, a argumentação é construída de forma confusa, visto que o aluno mistura as informações dos textos motivadores I e III e cria uma terceira informação, totalmente equivocada, na qual afirma que, por meio do Artigo 208 da Constituição Federal é assegurada a liberdade de culto religioso, entretanto, tal Artigo é citado no texto IIII como pertencente ao Código Penal Civil. A mistura das informações na argumentação traz prejuízos à credibilidade, à informatividade e à aceitabilidade da argumentação.

Na conclusão do texto é apresentada uma proposta de intervenção vaga, precária e superficial, e esta não retoma as discussões e argumentos anteriores. Além disso, não há articulação entre as partes do texto, uma vez que o aluno não desenvolve adequadamente a tese, e apresenta argumentos pouco articulados, além de relacionados de forma pouco consistente à tese a ser defendida, assim como não finaliza seu texto de forma coerente ao conteúdo apresentado. Há um distanciamento das informações apresentadas na conclusão, das apresentadas na tese e no desenvolvimento do texto, configurando-se em tangenciamento do tema.

As dificuldades apresentadas pelo aluno na escrita da redação analisada, ultrapassam os conhecimentos linguísticos e puramente gramaticais ou relacionados à tipologia textual. Elas dizem respeito à interpretação, não só de informações inerentes ao texto, mas de saberes múltiplos, que vão além daqueles aprendidos nas aulas de produção textual. Assim, observar, relacionar, reconhecer e elaborar de forma crítica as informações que se encontram ao seu redor, é parte importante da formação acadêmica do aluno, para que este possa, de forma autônoma, participar ativamente da sociedade e ser protagonista da sua escrita.

Neste estudo, observa-se, ao analisar as redações produzidas pelos alunos, que as condições e os processos de interação sociais e culturais são muito relevantes para a mobilização de conteúdos e de recursos linguísticos para a elaboração de um texto.

Um dos fatores que mais impacta a construção textual da Redação do Enem é a capacidade de o aluno construir e aplicar conceitos das diversas áreas do conhecimento, assim como relacionar informações e saberes disponíveis nas situações concretas, para a construção de uma argumentação consistente. Aliado a esse aspecto, ainda, tem-se um grande desafio para os alunos, ou seja, conseguir associar a interdisciplinaridade à abordagem do tema, apresentando dificuldades em associar o repertório sociocultural a temática a ser desenvolvida, isto é, na análise da origem do repertório, na sua legitimação e na sua pertinência ao tema.

Portanto, defende-se que a interação é fundamental para a construção dos recursos expressivos. Segundo as teorias de Bakhtin (2003), a linguagem torna-se significativa quando é realizada nas interações sociais. Assim, o modo como o aluno articula e constrói seus enunciados dentro do texto é resultado das relações estabelecidas entre ele e o mundo. Nessa perspectiva, as interações sociais estabelecidas no espaço da sala de aula são essenciais para a construção da autonomia do aluno, já que, por meio de uma relação dialógica, professor-aluno e aluno-aluno, pode-se discutir, refletir e recriar conhecimentos, ideias e conceitos, sem que haja constrangimentos ou inseguranças, de modo que os alunos percebam que o ato de escrever não é uma ação automática, e desvinculada de suas práticas sociais.

### 7.3.2 UM OLHAR SOBRE AS REDAÇÕES PRODUZIDAS EM 2017

A proposta de redação do Enem de 2017, "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", está organizada a partir de uma seção com diretrizes básicas para a realização da prova. É constituída de quatro textos motivadores, construídos a partir de excertos de textos que circulam nas mais variadas esferas sociais. Também possui um enunciado com a proposta de redação e instruções referentes à modalidade da escrita e da tipologia textual. A Figura 14 exemplifica a proposta de redação do Enem de 2017.

Figura 14 – Proposta de redação do Enem de 2017

**enem2017**

\* 5 A D 2 7 5 A R 1 9 \*

### INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

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

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

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

---

### TEXTOS MOTIVADORES

#### TEXTO I

#### CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

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

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

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

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

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

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

---

#### TEXTO II

**Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial**

Ano	Classes comuns (alunos incluídos)	Classes especiais/escolas exclusivas
2011	~25	~9
2012	~27	~8
2013	~25	~7
2014	~24	~6
2015	~22	~5
2016	~21	~4

Fonte: Inep.

#### TEXTO III

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

---

#### TEXTO IV

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

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

Disponível em: [www.brasil.gov.br](http://www.brasil.gov.br). Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

---

### PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1º dia | Caderno 2 - AMARELO - Página 19



A proposta de redação de 2017 ora apresentada destaca um tema de cunho social, “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. É composta por quatro textos motivadores, com vozes sociais distintas sobre a temática em questão, trata-se de uma proposta que apresenta indícios do posicionamento esperado do candidato ao redigir seu texto. Nela, o texto I cita a Lei nº 13.146 que assegura o direito à educação para pessoas com deficiência. O texto II apresenta dados do Inep sobre o número de surdos matriculados na Educação Básica. Já o texto III mostra uma peça publicitária que contém uma crítica às dificuldades encontradas pelos surdos na inclusão no mercado de trabalho. O texto IV, por sua vez, traz informações inerentes à implantação do ensino de surdos no Brasil, assim como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial no Brasil.

Diante de tal proposta de redação, cabe ao aluno, segundo as orientações presentes, selecionar, organizar e relacionar, de forma coerente e coesa, os argumentos, os dados e os fatos para a defesa do seu ponto de vista. Tais argumentos devem ser construídos para além das informações e dos argumentos apresentados nos textos motivadores. Sendo assim, espera-se que o aluno consiga, dentro da temática apresentada, realizar um recorte temático, assim como planejar, articular e elaborar seus próprios argumentos, sendo capaz de expressar seu posicionamento.

Para compreender como os alunos, concluintes do Ensino Médio, produzem seus textos, foram analisadas redações do Enem de 2017. Os critérios de análise dessas redações foram os mesmos usados para a análise das redações do Enem de 2016. O intuito foi analisar como os alunos, após um ano letivo, selecionam, articulam e desenvolvem a argumentação, assim como constroem as relações de sentido, de coesão, de coerência e dos demais fatores de textualidade ao redigirem seu texto. A primeira redação analisada foi da aluna Giovana. Veja a reprodução do espelho da redação da aluna.

Figura 15 - Espelho da Redação do Enem de 2017 da aluna Giovana

## FOLHA DE REDAÇÃO



1	Segundo Aristóteles, o homem é um ser social, assim, a inclusão
2	de todos na sociedade não é opcional e sim obrigatório para o desenvolvimento
3	de tal. Desse modo, um dos meios que promove a inclusão social é a educação. Entretanto,
4	tanto no Brasil há impeditivos para a promoção educacional de alguns indivíduos
5	dentre eles, o deficiente auditivo, pois não promove amplamente a inclusão. Dessa forma,
6	as dificuldades para a educação desse grupo está relacionada a falta de infraestrutura
7	das escolas e a preconceito sociais.
8	A priori, na sociedade brasileira não há uma ampla inclusão escolar
9	do deficiente auditivo devido dentre outros problemas a falta de infraestrutura
10	na dos estados, principalmente públicos. Nesse contexto, as escolas devido ao baixo in-
11	vestimento, muitas vezes, não têm proporcional capacidade para a educação de de-
12	ficantes, como os indivíduos que sabem a língua de libras, por exemplo. Desse modo,
13	o sujeito desse grupo sofre a exclusão que segundo Aristóteles é prejudicial para a promoção
14	do indivíduo.
15	A posterior, os indivíduos por falta de informação perpetua a exclusão e de escolas de-
16	ficante auditivo, assim, esses sofrem estereotipação dificultando a promoção educacional.
17	Desse contexto no ambiente escolar essas pessoas sofrem com o preconceito, muitas vezes in-
18	terferindo na sociedade por exemplo, como por exemplo a comunicação dos aprendizes desse
19	grupo se não aprenderem a língua de libras comuns. Assim, essas atitudes prejudicam
20	a promoção educacional do deficiente, pois com essas atitudes não se desenvolve o de-
21	sempenho no escolar. Isso contribui para o sucesso escolar, tornando-se um problema
22	para a promoção do indivíduo.
23	Dessa maneira, devido ao fato de haver impeditivos para a promoção educacional de de-
24	ficante auditivo, medidas não são necessárias para resolver a problemática. Logo, o Governo Federal
25	em parceria com o MEC (Ministério da Educação) deveria investir na melhoria da in-
26	fraestrutura das escolas para o deficiente auditivo. Isso deverá ser feito por meio
27	da contratação de mais professores especializados em libras, por exemplo, por ser um
28	meio que se obtém um maior contingente de pessoas por conseguinte, com isso medida
29	a promoção educacional desse grupo será feita amplamente. Ademais, o mesmo órgão deve
30	investir em campanhas de conscientização para o preconceito diminuir.

Verifique se o seu CPF, o seu nome e a data de nascimento estão corretos e transcreva-os nos locais indicados

Transcreva a sua redação com caneta estilográfica de tinta preta, fabricada em material transparente

Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do PARTICIPANTE

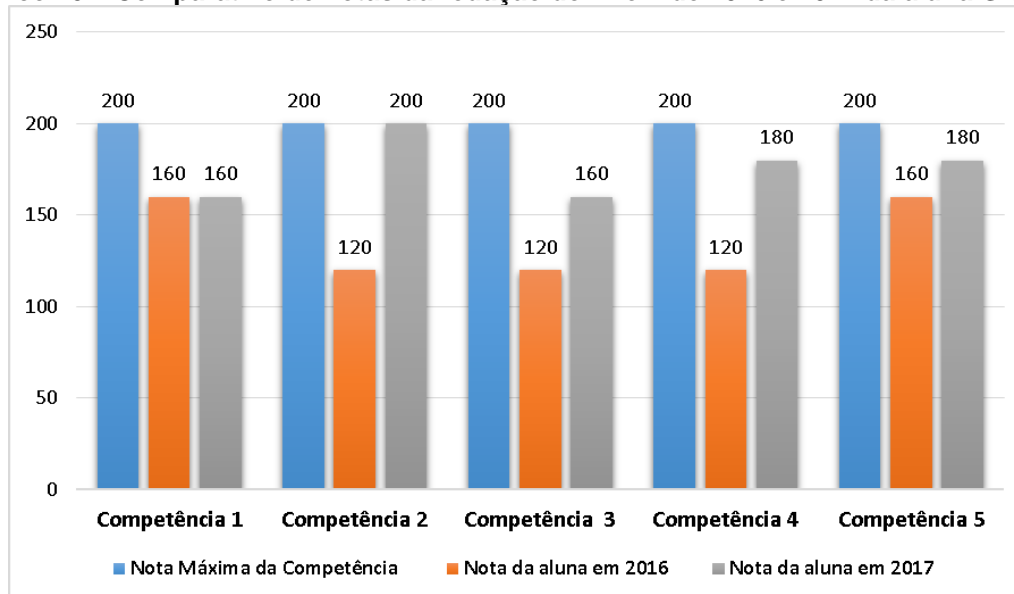
Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, risque, com um traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substitutivo

Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em consonância com os critérios do Inep, a redação da aluna Giovana foi avaliada pelos corretores do Enem em 880 pontos, em uma escala de valoração que vai de 0 a 1000 pontos, distribuídos em cinco competências, cada uma pontuada de 0 a 200 pontos. Observe abaixo o Gráfico 10, que compara as notas obtidas pela aluna em 2016 e 2017.

**Gráfico 10 – Comparativo de notas da redação do Enem de 2016 e 2017 da aluna Giovana**



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em análise, observa-se, de acordo com os dados apresentados no Gráfico 9, uma evolução considerável das notas atribuídas à aluna nas competências analisadas pelo Inep na prova de redação do Enem. A aluna obteve, nas cinco competências, notas acima das alcançadas em 2016.

Também a aluna demonstrou excelente domínio da norma culta padrão da língua portuguesa, visto que as estruturas sintáticas construídas ao longo do texto são bem articuladas, todavia há alguns desvios. No primeiro parágrafo há erro de concordância verbal em “Dessa forma, as dificuldades para a educação desse grupo está relacionada a falta de infraestrutura da escolas e o preconceito sofrido.” (linhas 5, 6, 7). Nesse caso, a locução verbal “está relacionada” não está flexionada em número com o seu sujeito “as dificuldades”. Já no 2º parágrafo há também um erro de concordância verbal, de ortografia e de pontuação em “[...] as escolas devido ao baixo investimento, muitas vezes, não tem profissionais capacitados [...]” (linhas 11, 12). Nesse exemplo, pode-se observar que o verbo “tem” não acompanha o seu sujeito que está no plural “escolas”, no trecho “devido ao baixo investimento” não há

o uso correto da vírgula e a palavra “profissional” está escrita de modo equivocado. Ainda, no 2º parágrafo, se percebe a ausência de vírgula no período “[...] inclusão escolar do deficiente auditivo dentre outros problemas a falta de infraestrutura das escolas [...]” (linhas 9, 10). Nesse trecho, observa-se a falta da vírgula na intercalação dos termos “dentre outras coisas”. No 3º parágrafo, em especial, no trecho “Nesse contexto no ambiente escolar essas pessoas sofrem com o preconceito [...]” (linha 17), não há o uso das vírgulas para intercalar corretamente os termos “no ambiente escolar” ao restante do período, dificultando, assim a compreensão do parágrafo.

Com relação à coesão nota-se um repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação tanto entre os parágrafos “Segundo” (linha 1), “Nesse contexto” (linha 10), “Assim” (linha 19) e “Desse modo” (linha 23), quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo; 1º parágrafo: “Dessa forma”, “Entre tanto”; 2º parágrafo: “dentre”, “como”, “Desse modo”; 3º parágrafo: “como”, “esses”, “isso”; 4º parágrafo: “Essa”, “Ademais”; entre outros. A aluna apresenta, em relação à redação de 2016, estruturas bem mais elaboradas, assim como um repertório coesivo mais refinado e diversificado.

Além disso, a aluna apresenta, nos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, a tese, o desenvolvimento e a conclusão bem articulados e desenvolvidos, demonstrando um bom domínio do texto dissertativo-argumentativo. Ademais, o tema é abordado de forma completa: já no 1º parágrafo, há uma contextualização do tema por meio da apresentação do conceito de um filósofo, “Segundo Aristóteles, o homem é um ser sociável, assim, a inclusão de todos na sociedade não é opcional e sim obrigatória [...]” (linhas 1, 2), o que demonstra a articulação de conhecimentos interdisciplinares, que ultrapassam os que estão presentes nos textos motivadores. Os Desafios relacionados à formação educacional são citando ao longo do texto, mas não são desenvolvidos.

Esses dois desafios, apresentados na tese, são desenvolvidos nos 2º e no 3º parágrafos, respectivamente. Para desenvolver os argumentos selecionados, a aluna faz uso de repertório sociocultural relacionado ao tema em três momentos do texto: no 1º parágrafo, ao fazer referência à obrigatoriedade da inclusão, citando, para tanto, o filósofo Aristóteles; no 2º parágrafo, ao relacionar os problemas de infraestrutura e a falta de profissionais capacitados, com a exclusão de um grupo significativo de surdos da educação formal; e no 3º parágrafo, ao relacionar o preconceito sofrido pelos deficientes auditivos com os problemas escolares, como,

por exemplo, a evasão desses alunos surdos. Pode-se perceber também a presença de um projeto estratégico de texto, que se conforma com a organização e no desenvolvimento da redação. Assim, a aluna apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, para defender seu ponto de vista, de que os surdos enfrentam dificuldades relacionadas ao acesso à educação, assim como sua permanência, causadas pelo preconceito e pela inobservância do Estado a essas questões. Nesse exame, observa-se uma evolução, em relação à redação analisada de 2016, na seleção, na elaboração, na organização e na articulação dos argumentos ao longo do texto. A aluna realiza inferências e articula conhecimentos de várias áreas para fundamentar o seu ponto de vista no texto.

A conclusão é elaborada de modo articulado e consistente, além de detalhada. As ações interventivas apresentadas no texto trazem, como principal agente, o Estado, o que retoma a ideia de que há uma falta de atenção a essa problemática por parte do governo federal. Ao mesmo tempo, a proposta está atrelada aos desafios apresentados, uma vez que propõe ações que facilitem o acesso à educação e reduzam a discriminação dos surdos, bem como melhorias na qualidade dos serviços educacionais oferecidos a esses sujeitos.

A redação analisada demonstra a capacidade dessa aluna de realizar inferência, articular, selecionar, relacionar e desenvolver seus argumentos não só relacionados ao que foi posto nos textos motivadores ou relacionados ao senso comum, mas acionar conhecimentos interdisciplinares, assim como desenvolver, de forma coerente e coesa um posicionamento diante de um assunto ou situação. A segunda redação que segue em análise, é da aluna Bianca. O texto pode ser visto a seguir, por meio da reprodução do espelho.

Figura 16 - Espelho da Redação do Enem de 2017 da aluna Bianca

## FOLHA DE REDAÇÃO



1	falta de acessibilidade. Desemprego. Educação social. Esse é o triste cenário vivido por
2	deficientes auditivos no Brasil. A deficiência auditiva é um assunto que deve ser tratado,
3	visto que os indivíduos <del>tem</del> têm discriminação nas escolas, tanto como conseqüência
4	do abandono da instituição. O filósofo Immanuel Kant afirmou: "O ser humano é aqui-
5	lo que a educação faz dele", mesmo sentido proibiu-se a importância da permanên-
6	cia do cidadão a escola, sendo necessária uma medida que combata o problema
7	como dito, pessoas surdas têm tido poucas oportunidades na sociedade. Você
8	estuda com algum surdo? Já estudou? Já em instituições escolares poucas se re-
9	ferem com a deficiência: isso porque falta nos escolas profissionais capacita-
10	das. Esse problema também se dá porque além de não haver essas profissio-
11	nais, não há pessoas especializadas interessadas no curso de libras.
12	Além disso, existe um preconceito voltado para os indivíduos surdos
13	nas escolas visto que, são lidos <del>gostam</del> gostam menos gostos voltado a ler,
14	e a falta de interação com eles <del>pleno</del> sobriedade-se, que a uma difi-
15	culdade de comunicação, não se pode duvidar de todo os meios com que
16	ocorre uma interação, como a interação dos indivíduos com a deficiência
17	a grupos escolares.
18	Diante do exposto, é possível perceber a dificuldade que os deficientes auditivos
19	têm de se inserir nas escolas. A partir disso medidas devem ser tomadas
20	para minimizar essa problemática e de grande importância é a mídia jun-
21	tamente, com ONG's e um compromisso de incentivo ao aluno deficiente,
22	com detalhamento visual, e com transmissão de libras sempre. Para que con-
23	siga o indivíduo senta-se devidamente incluído na mobilização e ambiente es-
24	colar e companhia também deve envolver debates, além do incentivo para popu-
25	lação se especializar na área de libras. Por serem como afirma Botão
26	"O importante não é saber, mas saber bem", dessa forma o deficiente e popu-
27	lação, tornam inteligentes na luta e visando bem.
28	
29	
30	

Verifique se o seu CPF, o seu nome e a data de nascimento estão corretos e transcreva os nos locais indicados

Transcreva a sua redação com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente

Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do PARTICIPANTE

Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, risque, com um traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substitutivo

Não será avaliado texto escrito em local indevido. Resnete rigorosamente as margens

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Esta redação da aluna Bianca foi avaliada pelos corretores do Enem em 700 pontos, em uma escala de valoração que vai de 0 a 1000 pontos, distribuídos em cinco competências, cada uma pontuada de 0 a 200 pontos. Observe a seguir o Gráfico 11, que traz o comparativo das notas obtidas pela aluna nos anos de 2016 e 2017 respectivamente.

**Gráfico 11 – Comparativo de notas da redação do Enem de 2016 e de 2017 da aluna Bianca**



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os dados apresentados no Gráfico 10, evidenciam que nas Competência 1, que diz respeito ao domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; a Competência 2, que versa sobre a compreensão da proposta de redação; a Competência 5 que avalia a proposta de intervenção, uma evolução no desenvolvimento e na articulação das ideias na produção do seu texto. Já na Competência 4 que diz respeito aos conhecimentos dos mecanismos linguísticos houve uma ligeira baixa da nota de 2017 em relação à nota do ano de 2016, enquanto a nota da Competência 3 que avalia a organização, seleção e interpretação das informações, dos fatos e dos argumentos ao longo do texto, a aluna permaneceu com a mesma nota. A análise explicita que a nota geral da redação de 2017 foi consideravelmente maior, passando de 620 para 700 pontos.

Percebe-se, com a análise, que a aluna apresentou, ao longo do texto, bom domínio da norma culta da língua portuguesa, com poucos desvios gramaticais, de grafia, de pontuação e de acentuação. As palavras “deficiencia” (linhas 2, 9), “individuo” (linha 3), “necessario” (linha 6), “possivel” (linha 18) são exemplos de erros recorrentes na acentuação. Também há no texto alguns erros de grafia e do uso dos verbos ao longo dos parágrafos, como no verbo “saber” e o verbo “haver” nesse trecho “[...] eles mesmo sabendodo-se que a uma dificuldade de comunicação [...]” (linhas 14, 15). Aparece a grafia incorreta da palavra “sabendodo-se”, ao invés de “sabendo-se”, e na palavra “a”, que, na verdade, é o verbo “haver” no sentido de existir, e essas escolhas dificultam a compreensão dos períodos em que se encontram. A aluna apresentou inadequações relacionadas a coesão que são similares às encontradas na redação do ano de 2016.

Quanto à compreensão e desenvolvimento da proposta de redação, verifica-se que a aluna apresenta um bom conhecimento das estruturas do texto dissertativo-argumentativo. Já no primeiro parágrafo são apresentados os problemas relacionados à educação dos surdos: “Falta de escolaridade. Desemprego. Exclusão social” (linha 1). Além disso, mostra, ainda na introdução, a importância da educação, citando o filósofo Immanuel Kant. Entretanto, os problemas expostos na tese não são plenamente desenvolvidos nos parágrafos de desenvolvimento, sendo pouco articulados e pouco consistentes em relação ao ponto de vista defendido pela autora na tese.

O desenvolvimento dos argumentativos foi realizado de forma satisfatória, com a apresentação de argumentos que indicam conhecimentos que vão além dos apresentados nos textos motivadores, no entanto apontam problemas de articulação, assim como consistência, posto que há um excesso de generalização nas informações expressas no texto. Os argumentos utilizados respondem, mesmo que de forma superficial, as afirmações apresentadas na tese, entretanto, ainda, há alguns problemas no desenvolvimento e na fundamentação dos argumentos utilizados. Problemas como a afirmação realizada no 2º parágrafo “[...] não há pessoas interessadas no curso de libras...]” (linha 11), há um excesso de generalização na afirmação, sem que haja uma comprovação concreta do fato, tornando falha a veracidade e a informatividade desse argumento.

Ainda no 2º parágrafo, a aluna apresenta uma série de perguntas direcionadas ao leitor, mas não responde, de maneira satisfatória, tais questionamentos ao longo



do texto. Assim, a estratégia argumentativa deixa uma lacuna informativa no texto, cujo objetivo é convencer o leitor de seu ponto de vista. Ao longo do parágrafo, a argumentação desenvolve-se por meio da afirmação de que há poucas pessoas com deficiência visual estudando regularmente, uma vez que não há profissionais capacitados para o ensino destes. Essa afirmação não é fundamentada com dados, fatos ou exemplos que a comprovem, portanto há uma generalização excessiva que prejudica a normatividade, posto que não delimita o alcance de suas afirmações.

No 3º parágrafo há um argumento baseado no senso comum, no qual a aluna afirma que a inserção dos alunos no ambiente escolar é importante para que haja interação entre os deficientes e a sociedade, entretanto, não há uma articulação entre as ideias apresentadas no parágrafo. Desse modo, a compreensão torna-se difícil e truncada, pois a aluna faz afirmações soltas como em “Visto que são feitos maus tratos voltados a estes, e a falta de interação com eles mesmo sabendodo-se que a uma dificuldade de comunicação, não se pode deixar de lado os meios com que ocorre uma interação, [...]” (linhas 13, 14, 15, 16). Essas afirmações são tecidas de forma confusa, e não há articulação ou explicação dos fatos apresentados, não há uma progressão das ideias nesse parágrafo; só uma sucessão de orações sem a devida contextualização.

Percebe-se que faltam, ao longo do texto, elementos de coesão, como conjunções e elementos anafóricos usados de maneira correta, embora haja o uso de alguns elementos coesivos na ligação entre os parágrafos, na estruturação interna, principalmente do 2º parágrafo. Também falta organização das ideias e articulação dos períodos, o que deixa a interpretação mais difícil. A articulação das partes do texto, assim como a articulação interna dos parágrafos, apresenta, ainda, alguns pequenos problemas, entretanto, em relação à redação de 2016, a aluna demonstrou uma estrutura argumentativa mais refinada, com os argumentos mais fundamentados e indicando uma maior progressão argumentativa.

A conclusão do texto é realizada de modo organizado, com uma proposta de intervenção que se relacionada ao tema e se articulada à discussão desenvolvida na redação. A aluna apresenta a mídia e as ONG's como agentes responsáveis pela realização das ações que possuem como foco, por meio de campanhas educativas e debates, incentivar a inclusão e a participação dos alunos surdos na escola, bem como o aumento do número de pessoas que dominam o idioma de Libras, entretanto,

não há um detalhamento sobre como será realizada e por quais pessoas tais ações serão financiadas.

Além disso, a aluna apresentou, na redação do Enem de 2017, uma estrutura dissertativa mais organizada, como também um conhecimento mais aprofundado das estruturas básicas da tipologia textual dissertativa-argumentativa. A argumentação possui indícios de autoria e que se relacionam de forma satisfatória ao tema proposto, entretanto, assim como a redação do Enem de 2016, os argumentos apresentados são construídos sem que haja a devida articulação, o que deixou alguns trechos do texto confusos e com a compreensão truncada. Há algumas inadequações e desvios da norma culta da língua portuguesa usada na composição dos períodos, sem a utilização correta das conjunções, preposições e advérbios, o que prejudica a articulação das ideias, mas nada que impeça a compreensão global do texto. A terceira redação analisada é do aluno Júlio. Veja a seguir a reprodução do espelho da redação do aluno.

Figura 17 - Espelho da Redação do Enem de 2017 do aluno Júlio

## FOLHA DE REDAÇÃO



1	artificialmente, no Brasil, os eleitores em
2	geral recebem bullyng nas escolas, as escolas
3	desencorajam aos alunos especificar para qual partido, muitos
4	e regras. Muitas empresas, as regras não contem-
5	tem eleitores por eles serem "eleitores", mas
6	uma parte do resto de muitos eles são específicos.
7	Os eleitores em geral, recebem bullyng
8	nas escolas pelas regras, pois os alunos pen-
9	sam que eles tem algo em comum e por isso
10	querem deles, e pensam também que eles
11	são melhores pela parte deles não conseguem
12	ter alguns critérios.
13	Muitas escolas não tem regras específicas
14	para os eleitores melhores, muitos alunos
15	eleitores melhores tem uma capacidade enorme
16	de aprendizagem, mas muitas não frequentam
17	escolas porque tem medo de serem bullyng, se
18	receberem desrespeito com o dinheiro que os pais
19	tem, com certeza escolas específicas para os eleitores
20	melhores.
21	Muitas empresas deixam de contratar os
22	eleitores pela questão deles serem "eleitores", ou
23	porque eles podem sofrer bullyng e procurar a
24	emprego.
25	Na visão de muitos pessoas os eleitores
26	são específicos por serem eleitores, e isso me lembra
27	uma frase "Pena de não pagar os eleitores,
28	mas sua culpa porque são todos iguais", então
29	temos que seguir nossas diferenças e trabalhar
30	com o caráter.

Verifique se o seu CPF, o seu nome e a data de nascimento estão corretos e transcreva-os nos locais indicados

Transcreva a sua redação com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente

Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do PARTICIPANTE

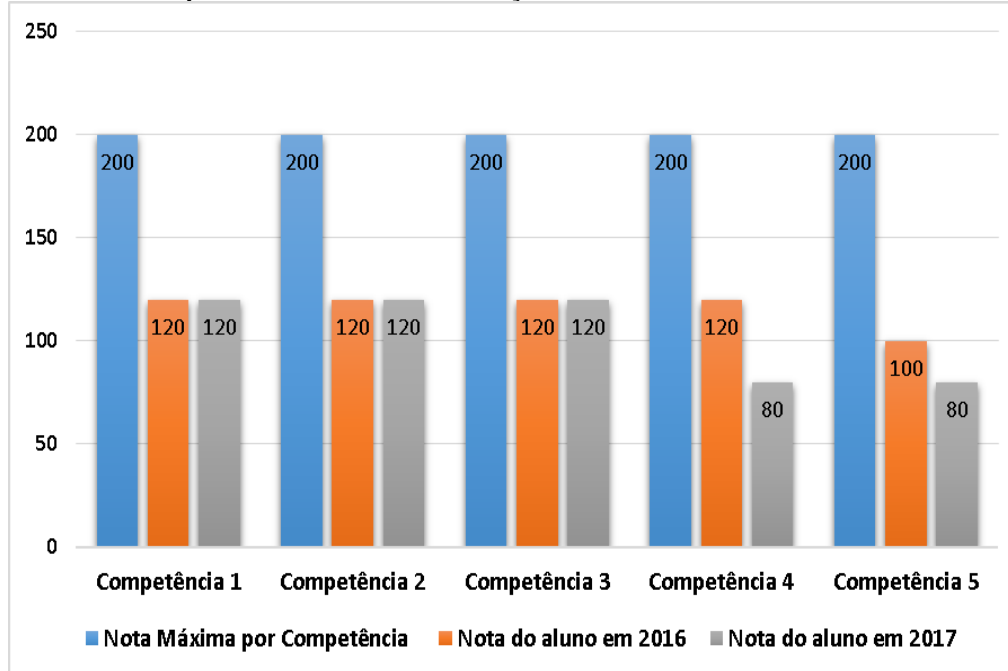
Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, rasque, com um traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico a ser corrigido, o respectivo substitua

Não será permitido rascunho escrito em local indicado. Responda rigorosamente as margens

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De acordo com o Inep, a presente redação foi avaliada pelos corretores do Enem em 520 pontos, em uma escala de valoração que vai de 0 a 1000 pontos, distribuídos em cinco competências, cada uma pontuada de 0 a 200 pontos. O Gráfico que segue, contém o comparativo das notas obtidas pelo aluno em 2016 e 2017.

**Gráfico 12– Comparativo de notas da redação do Enem de 2016 e 2017 do aluno Júlio**



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O Gráfico 12 apresenta a comparação das notas obtidas pelo aluno nas provas de redação do Enem de 2016 e de 2017. E, em análise desses dados, observa-se uma constância nas notas alcançadas na Competência 1, que trata acerca do domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; na Competência 2, que versa sobre a compreensão da proposta de redação e a aplicação dos conhecimentos para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; e na Competência 3, que trata da seleção, organização e interpretação das informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Entretanto, na Competência 4, que avalia o conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e na Competência 5, que avalia a elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado, o aluno obteve, em 2017, uma nota inferior

em relação à prova de 2016, sendo a nota respectivamente em 2017 de 520 e de 2016 de 580.

O aluno apresentou, na redação de 2017, algumas inadequações que foram recorrentes também na sua redação do Enem de 2016, relacionadas, principalmente, à coesão e a coerência. Verifica-se que o repertório de recursos coesivos do aluno foi limitado, assim como os elementos de articulação das partes do texto, com parágrafos construídos a partir de períodos longos e sem o uso adequado da pontuação ou dos elementos coesivos, o que deixa mais difícil à compreensão das ideias contidas nele.

O texto apresenta alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita, como na grafia a palavra “segos” (linha 4), “zombum” (linha 10); assim como problema na acentuação, conforme se vê na palavra “pais” (linha 19), no sentido de nação. Os erros de concordância verbal são repetidos ao longo de todo o texto, e isso pode ser observado nos trechos “[...] eles tem algo às menos [...]” (linha 9), “Muitas escola não tem aulas especiais [...]” (linha 13), “[...] deficientes auditivos tem uma capacidade enorme [...]” (linha 15). Em todos os exemplos o verbo “ter” não acompanha a reflexão do seu sujeito, permanecendo sempre no singular, enquanto seus sujeitos estavam no plural. No trecho, “[...] eles tem algo às menos [...]” (linha 9), há também o uso indevido da crase, e, nesse caso, tal escolha trouxe prejuízos para a compreensão do período. As inadequações relacionadas à pontuação perpassaram todo o texto, como também na redação de 2016, a falta e/ou o uso inadequado das vírgulas dificultaram a compreensão de trechos do texto, como em “Os deficientes em geral, sofrem bullyng nas escolas [...]” (linha 7). Os erros morfossintáticos não inviabilizaram a compreensão dos argumentos e ideias apresentados no texto, mas dificultaram a compreensão clara delas.

O desenvolvimento da temática se dá por meio de argumentação previsível e sem consistência. Além disso, a tese é apresentada no 1º parágrafo sem que haja uma articulação entre as ideias, há três problemas apresentados: 1º que as pessoas com deficiência visual sofrem bullying; 2º que a escola não oferece aulas especiais aos surdos; 3º que as empresas não contratam pessoas com deficiência por preconceito, entretanto, não há conexão entre os problemas, de modo que as ideias ficaram soltas, em um parágrafo em que não há elementos de coesão para o desenvolvimento correto das ideias.

Em uma tentativa de desenvolvimento argumentativo, o aluno, nos parágrafos subsequentes, apresenta o desenvolvimento dos problemas indicados na introdução, contudo, assim como o parágrafo introdutório, os argumentos apresentados são rasos e sem fundamento, baseados no senso comum e nos textos motivadores. No 2º parágrafo, a argumentação é fundamentada na afirmação de que as pessoas com deficiência auditivas sofrem preconceito na escola, todavia o excesso de generalização reduz a confiabilidade e a informatividade do argumento. O aluno faz afirmações e não as desenvolve, tais como “[...] os alunos pensam que eles tem algo às menos e, por isso zombam deles, [...]” (linhas 9,10). Nesse caso, percebe-se que não há progressão desse argumento, assim como não há contextualização ou delimitação do alcance dessa afirmação.

Nos 3º e 4º parágrafos, a argumentação apresenta os mesmos problemas, ou seja, não há articulação e desenvolvimento das ideias que não ultrapassam o senso comum. Os argumentos aparecem no texto de forma rasa e superficial. Os problemas de articulação e de desenvolvimento argumentativos são similares aos apresentados pelo aluno na redação do Enem de 2016. Verifica-se que no texto os argumentos estão pouco organizados e consistentes, além de relacionados de forma insuficiente para desenvolver o seu ponto de vista defendido.

Também se considera que a conclusão está pouco articulada com a discussão desenvolvida no texto, e não há retomada do tema, assim como propostas de intervenção. As ideias são desenvolvidas de forma aleatória e sem que haja uma articulação entre elas.

Os problemas de coesão, de coerência, dos demais fatores de textualidade e de desenvolvimento argumentativo apresentados ao longo do texto são muito similares aos apresentados pelo aluno na redação de 2016. Isso reforça a importância de se compreender melhor as necessidades e os interesses dos alunos para a construção de um sentido no ensino-aprendizagem de produção textual. Portanto, a fim de que haja sentido no ensino-aprendizagem, é essencial que se tenha um envolvimento real por parte do aluno nesse processo.

De acordo com Charlot (2013), a transformação da escola está intimamente relacionada à atividade do aluno e, nesse sentido, a aluna afirma que “A última instância é essa: se o aluno não tem uma atividade intelectual, claro que não aprende”. (CHARLOT, 2013, p. 158). Mas, apenas essa atividade intelectual não basta para que o processo de aprendizagem se efetive, é indispensável que o

processo de ensino-aprendizagem faça sentido para o aluno, para que ele se sinta parte efetiva desse processo, e, assim, mobilize-se em direção ao saber. (CHARLOT, 2013). Nessa sequência de discussão segue a quarta redação analisada, de autoria do aluno Paulo. A Figura 18 apresenta a reprodução do espelho da redação do referido aluno.

Figura 18 - Espelho da Redação do Enem de 2017 do aluno Paulo

## FOLHA DE REDAÇÃO

029



1	As pessoas que contêm deficiência física, no caso (Surdos) deveriam
2	ter a Formação educacional adequada da mesma forma que
3	uma pessoa considerada sem deficiência. Pois cada um deles também
4	são humanos e só porque contêm deficiência são considerados fora
5	do normal. Um surdo sendo formado, pós-graduado, tendo tudo
6	em si, porque não poderia ter um lugar igualmente de uma
7	pessoa também formada, pós-graduado, mas sendo uma pessoa
8	comum e sem problemas com deficiência.
9	
10	Eles podem ter todos os níveis com talentos e atitudes
11	bom como qualquer outro, os surdos deveriam ter a mesma formação
12	educacional para todos, com respeito e cidadania a sua deficiência.
13	Tem um preconceito para esse tipo de deficiência como uma pessoa
14	de apoio ao lado de uma deficiente, pois não, porque ele é surdo
15	que não poderá ser inteligente...
16	
17	Então as pessoas surdas, deveriam ter seguir no sua formação,
18	formar em todos os níveis de graduação possível, para que possa
19	seguir bem alto como qualquer outra pessoa comum neste
20	mundo,
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Verifique se o seu CPF o seu nome e a data de nascimento estão corretos e transcreva-os nos locais indicados

Transcreva a sua redação com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente

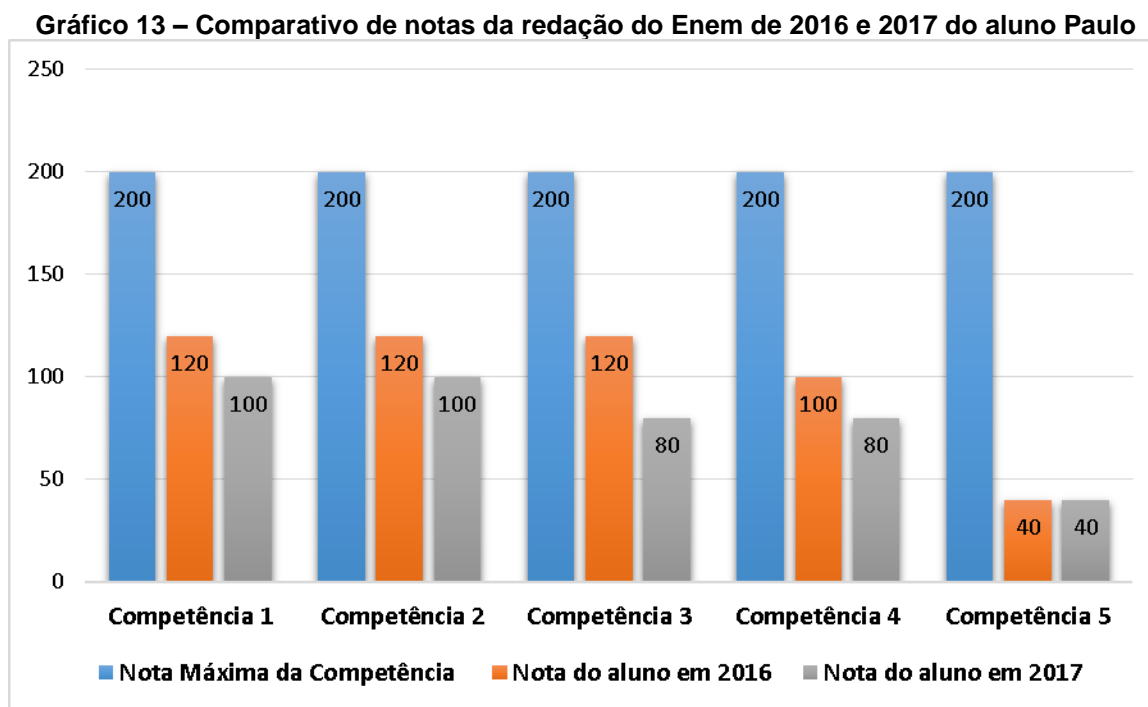
Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do PARTICIPANTE

Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, risque, com um traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva em seguida, o respectivo substitutivo

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Conforme o Inep, a redação do aluno Paulo foi avaliada pelos corretores do Enem em 400 pontos, em uma escala de valoração que vai de 0 a 1000 pontos, distribuídos em cinco competências, cada uma pontuada de 0 a 200 pontos. Observe abaixo o Gráfico 13, que contém o comparativo das notas obtidas pelo aluno em 2016 e em 2017.



A partir da análise do Gráfico 13 tem-se o comparativo de notas alcançadas pelo aluno Paulo nas redações do Enem produzidas nos anos de 2016 e de 2017. Os dados evidenciam que há um declínio nas notas obtidas em todas as cinco Competências da redação do Enem do ano de 2017 em relação as conseguidas nas Competências da redação do Enem de 2016.

Constata-se que o aluno apresenta problemas relacionados ao uso da modalidade escrita formal da língua portuguesa em seu texto, com desvios morfosintáticos, de pontuação, de grafia e do emprego do registro adequado ao tipo textual. O texto apresenta vários erros que dificultam a compreensão e a interpretação dos períodos e dos parágrafos. E, com relação ao uso da pontuação, há, no final dos 1º e 2º parágrafos, o uso das reticências para finalizar o parágrafo e a argumentação. As funções dessa pontuação não são compatíveis com a posição na qual ela foi utilizada no texto, uma vez que, as reticências são para indicar, dentre

outras circunstâncias, a suspensão ou interrupção de uma ideia ou pensamento e indicar uma ideia que se prolonga, deixando que a conclusão do sentido da frase seja feita conforme a interpretação pessoal dos leitores.

Ao inserir as reticências ao final da argumentação, o aluno deixou a cargo de o leitor terminar seu raciocínio, sua ideia, o que é arbitrário nesse tipo textual, já que um dos objetivos do texto dissertativo-argumentativo é convencer, por meio de ideias, fatos e argumentos um ponto de vista. Pode-se observar na redação erros recorrentes de acentuação, como em “tambêm” (linha 7), “podêm” (linha 10), “níveis” (linha 10), “física” (linha 11), “niveis” (linha 18) e “possivel” (linha 18), assim como erros na utilização da modalidade culta da língua, utilizando no texto, expressões populares, tais como “para que todos possam sonhar alto [...]” (linha 19). A expressão “sonhar alto” deixa margem para várias interpretações, o que deixa vaga a informação contida no período.

Também há problemas relacionados à utilização de palavras, e algumas foram utilizadas fora do sentido real e dicionarizado, dificultando a compreensão e a interpretação dos períodos e dos parágrafos. Observe o trecho “As pessoas que contêm deficiência física, no caso (surdos) deveram sim ter Formação educacional [...]” (linhas 1, 2), a palavra “conter” é utilizada no sentido de ter, de possuir, não no sentido real da palavra que é, segundo o dicionário Aurélio (2014), ter em si ou dentro de si. O deficiente não contém sua deficiência, ele possui uma deficiência. Outro erro encontrado nesse período é a flexão de tempo do verbo “dever”, que está no passado, quando deveria estar no futuro.

Ainda, nessa redação, é possível perceber a falta ou inadequação dos elementos de coesão encontrados ao longo do texto, demonstrando um repertório limitado de recursos coesivos, assim como dificuldades em organizar as ideias. Os elementos coesivos não são usados de forma adequada, uma vez que há erros ao longo de todo o texto, como em “pós-graduados, mais sendo uma pessoa comum [...]” (linhas 7, 8). Nesse caso, o aluno usa o termo “mais” advérbio de intensidade, ao invés de usar a conjunção adversativa “mas”, deixando confuso o período. Também há poucos elementos coesivos ao longo do texto, bem como elementos de retomada, tornando a articulação das partes do texto insuficiente, com muitas inadequações, comprometendo, assim, a organização das ideias.

Os erros relacionados à coesão são muito similares aos encontrados na redação do Enem de 2016, sendo notados principalmente no modo como o aluno articula as frases, os períodos e os parágrafos.

O tema da redação é desenvolvido de forma previsível e sem consistência. A argumentação, ao longo do texto, é circular e sem objetividade. Assim, ainda que o texto tenha uma estrutura adequada ao tipo textual estabelecido na proposta de redação, a progressão textual apresenta problemas de articulação e de desenvolvimento das informações, dos fatos e das opiniões relacionadas ao tema. A tese, apresentada na introdução, se estrutura em torno da afirmativa de que as pessoas que têm “[...] deficiência física, no caso (surdos) deveriam sim ter formação educacional adequadas da mesma forma que uma pessoa sem deficiência.” (linhas 1, 2, 3). Porém, os períodos que constituem esses parágrafos, não são articulados e estruturados de maneira adequada, o que deixa o parágrafo confuso e as ideias sem conexão.

O desenvolvimento argumentativo do texto é realizado nos parágrafos subsequentes. Assim como o parágrafo de introdução, os argumentos são estruturados de forma previsível, sem progressão, desorganizados e desarticulados. No 2º parágrafo, a argumentação é confusa e mal estruturada, visto que ela se fundamenta na proposição de que todos os surdos deveriam ter a mesma formação educacional das pessoas sem deficiência. Todavia, não há um desenvolvimento adequado do argumento, e, assim, o aluno tenta fundamentar seu argumento, afirmando que “Tem sim soluções para esse tipo de deficiência, como uma pessoa de apoio ao lado desse deficiente, pois não é porque ele é surdo que não poderá ser inteligente...” (linhas 13, 14, 15). Essa afirmação é generalista e confusa. O aluno, ao estruturar seu argumento, faz afirmações que não consegue desenvolver, fundamentar e organizar adequadamente e que interfere na compreensão, informatividade e aceitabilidade das informações contidas na sua redação.

Esse mesmo problema, ou seja, a falta de elementos coesivos persiste no 3º parágrafo, assim como o foco argumentativo, que gira em torno da afirmação de que as pessoas surdas devem ter as mesmas possibilidades de formação educacional das demais pessoas. Nesse caso, percebe-se que não há inovação; os argumentos, ao longo do texto, são repetidos, sem que haja progressão, sendo acrescentados ao texto de forma pouco consistente e articulada.

A conclusão do texto é vaga, precária e superficial; não há o desenvolvimento de uma intervenção ou a apresentação de agentes. O aluno redige o parágrafo apresentando orações e períodos sem a devida articulação, com afirmações soltas e descontextualizadas como a de que os surdos deviam “sonhar alto como qualquer outra pessoa comum neste mundo” (linhas 18, 19). Observa-se que não há preocupação em fundamentar as declarações realizadas, o que implica em um texto com baixo poder de informatividade e de aceitabilidade.

Verifica-se que essa redação analisada apresenta vários problemas na sua construção argumentativa e que dizem respeito à construção de sentido, à seleção e à elaboração de argumentos, assim como desvios no uso da modalidade da língua formal. As dificuldades apresentadas nessa redação são muito similares aos problemas encontrados na redação produzida pelo aluno em 2016. Observa-se, na análise que, nas duas edições do Enem, o aluno apresentou, em suas redações, um repertório discursivo limitado, assim como dificuldades em articular as ideias dentro dos parágrafos e entre os parágrafos, o que deixa as redações sem fluidez e de difícil compreensão.

Observa-se, na análise e comparação das redações do Enem de 2016 e 2017, que a maioria dos alunos, ainda, encontram dificuldades em articular, selecionar e desenvolver argumentos, como também fundamentá-los. Os alunos conseguem acessar os conhecimentos vindos dos textos motivadores das propostas de redação, contudo, é desafiador, para muitos deles, associar a temática ao seu repertório sociocultural. A consciência e a confiança de extrapolar as informações e argumentos contidos nos textos motivadores surge quando o aluno se entende como autor verdadeiro de seu texto, sendo capaz de articular e acessar conhecimentos vindos de diferentes fontes e esferas sociais e culturais, a fim de elaborar uma estratégia argumentativa para defender, fundamentalmente, o seu ponto de vista. Frente a esse contexto, cabe ao professor, em suas práticas pedagógicas, incentivar e criar condições para que o aluno se sinta confiante e capaz de realizar as próprias escolhas discursivas no processo que envolve a escrita, com vistas ao desenvolvimento da competência escritora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a conhecer e a analisar a concepção de texto e de produção textual dos alunos e da professora, além de identificar, nos textos produzidos pelos alunos, sujeitos da pesquisa, as habilidades e as competências alcançadas e as possíveis dificuldades desses alunos na produção de seus textos. Assim como, compreender e analisar como a redação do Enem, em especial sua matriz de referência, influencia na prática docente e na proficiência escritora dos alunos.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, foi utilizada na pesquisa uma metodologia de abordagem qualitativa com o intuito de, por meio da observação participante, compreender e analisar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de produção textual no ambiente escolar, contexto no qual os sujeitos da pesquisa estavam inseridos. A pesquisa foi estruturada em três fases: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A primeira e a segunda fases consistiram na revisão e análise da literatura e de documentos associados à produção textual, ao Enem, às práticas pedagógicas e à proficiência escritora. A terceira fase deste estudo consistiu na pesquisa de campo, com observação das aulas de produção de texto recolhimento de algumas atividades de produção redigidas pelos alunos e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes da pesquisa.

Nessa perspectiva, as pesquisas bibliográfica e documental foram importantes na conceituação e contextualização dos temas envolvidos na investigação. E por meio das contribuições de autores e de documentos oficiais que discutem o Ensino Médio, o Enem, as práticas docentes e a proficiência escritora foi possível estabelecer relações e tecer conhecimentos que foram importantes para embasar e fornecer subsídios para este estudo. A pesquisa de campo trouxe contribuições para compreender melhor o universo escolar, assim como conhecer e observar os alunos e sua relação com a produção textual. Ao mesmo tempo, foi possível compreender e analisar as práticas pedagógicas realizadas pela professora no seu ambiente de trabalho. As atividades, cedidas pelos alunos, foram importantes à medida que revelaram algumas fragilidades e potencialidades destes, sendo possível observar como esses jovens se comportam enquanto escritores, assim como observar a sua relação com a escrita e seu nível de proficiência. Já as entrevistas semiestruturadas, realizadas com os participantes da pesquisa, foram fundamentais para apreender as

concepções dos sujeitos em relação ao ensino-aprendizagem de produção textual, bem como identificar o conceito de texto e de conhecimentos acerca do Enem, em especial a sua redação.

Considerando os dados analisados, observou-se, neste estudo, que muitos alunos não compreendem com clareza os conceitos de texto, de elementos de textualidade e de argumentação, assim como não conseguem atribuir sentido aos textos produzidos no âmbito de escola. Portanto, os textos produzidos nas aulas de produção textual, são, para muitos alunos, apenas uma atividade de escrita redacional, sem que haja uma reflexão ou contextualização adequada, tendo como objetivo principal a leitura e valoração do professor. Assim, os alunos produzem seus textos para a escola e para um interlocutor definido, o professor. É um trabalho que não contribui para o desenvolvimento da capacidade comunicativa e escrita dos alunos, uma vez que o professor, na maioria das vezes, se coloca como um interlocutor que tem como função somente avaliar, sem que haja um momento de reescritura dos textos, já que as atividades de produção textual são corrigidas pelo professor e entregues para os alunos.

A análise dos dados evidenciou o conceito de texto e do fazer textual nas aulas de produção de texto para os alunos sujeitos da pesquisa. A maioria deles reproduziu um discurso pronto e já efetivado nos esquemas de como construir uma redação, limitaram-se a relatar esquemas e explicações relacionadas à tipologia textual dissertativa-argumentativa. Verificou-se que os jovens associavam o conceito de texto com o conceito de dissertar, esquecendo-se dos demais gêneros e tipos textuais. Além disso, as aulas de produção textual foram relatadas como aulas nas quais o professor dita regras relacionadas ao que se deve ou não ser feito em redação, com momentos de escrita artificial e programados, em que se negligencia o papel de sujeito produtor ao aluno.

Em outros momentos, o livro didático e os esquemas impressos pela professora eram os únicos materiais de apoio que orientavam o trabalho de escrita dos alunos no âmbito da sala de aula, sendo limitados a poucas fontes de informação e vozes sociais diversas. Ademais, constatou-se que o conceito de redação e de produção textual se confundem no cotidiano escolar; as aulas de produção textual, pelo seu formato e finalidade, muitas vezes, tornaram-se aulas de redação, uma vez que exigiam do aluno apenas o ato de escrever textos, sem haver nenhuma reflexão. O resultado eram redações sem criticidade e que não apresentam, em sua maioria,

a leitura de mundo do aluno, sendo produzidos sem uma motivação, consistindo, quase sempre, em um ato quase automático de cumprir tarefas e alcançar nota.

Sobre este aspecto, considera-se pertinente salientar a relevância do professor no processo de mediação do saber de produção textual, a forma de conduzir o trabalho com a escrita significativa que é essencial para o desenvolvimento das potencialidades do aluno. Ao ler um texto, o professor pode analisar e avaliar mais que os erros, observando, principalmente as dificuldades e as potencialidades do aluno, para que possa planejar meios didáticos de ampliar e construir saberes com esse aluno, ajudando-o a consolidar aqueles saberes que, ainda, não foram desenvolvidos e a explorar, de maneira construtiva, as suas potencialidades. Nas redações analisadas, uma parte significativa dos erros não era restrita à Língua Portuguesa, mas à de falta de interpretação e de inter-relação entre as disciplinas, assim como a falta de conhecimento de mundo, o que influencia a forma como esse aluno argumenta e constrói seus textos e discursos. Tudo isso associado às dificuldades no emprego da linguagem formal, podem criar condições desfavoráveis para a proficiência escritora dos alunos, assim como a sua efetiva inserção na sociedade. Segundo os PCN,

[...] na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. (BRASIL, 2006, p.18).

Nesse sentido, o ensino de produção textual articulado aos outros conteúdos da Língua Portuguesa (literatura e gramática) e as demais disciplinas, podem ampliar o sentido e a finalidade da produção textual para o aluno. Além disso, as produções de textos podem funcionar como uma atividade diagnóstica, visto que trabalham com vários aspectos da língua, uma vez que o aluno, ao redigir um texto, usa conhecimentos que vão além de saber as estruturas dos gêneros, envolvendo saberes relacionados ao conhecimento das modalidades da língua, à criatividade, à seleção, à elaboração e à articulação de ideias, de argumentos e de fatos e aos conhecimentos gramaticais. O professor, nesse sentido, pode utilizar as produções para observar o quanto o aluno já consolidou e o que deve ser revisitado, sendo um instrumento didático valioso para a elaboração da prática pedagógica. O aluno, nesse processo, precisa se compreender como protagonista nesse contexto de

aprendizagem, e não como reprodutor de atividades, sendo o aprendizado um processo emancipatório.

Numa relação de dialógico constante, o professor pode trazer para a realidade da escola, os conhecimentos e as experiências dos alunos e construir, a partir daí novos conhecimentos. Na visão de Freire (1996) trata-se de uma metodologia que investiga “o pensamento dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis. ” (FREIRE, 1996, p.98). O saber, nessa perspectiva, não é só aquele vindo do professor ou dos livros, mas é um conhecimento partilhado, no qual o aluno compreende-se como autor do seu texto, sendo livre para experimentar, errar, criar e recriar novos textos.

De acordo com Charlot (2013), é fundamental que o aluno se sinta mobilizado para aprender, e, em razão disso, a autora explica a diferença de motivação e mobilização na educação. Para tanto, compreende-se que, “motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro. O problema é saber como podemos despertar no aluno um movimento interno, um desejo interno de aprender. ” (CHARLOT, 2013, p. 160). Assim, o professor, entendendo-se como parte do processo de ensino-aprendizagem, acompanha a escrita do aluno, observa os erros, não para punir ou avaliar, mas para mobilizá-lo em direção ao conhecimento, numa atitude dialógica.

Também, observou-se, por meio da interpretação dos dados, que o Enem, no que tange às aulas de produção textual, possui grande influência na condução das práticas pedagógicas, na escolha dos materiais didáticos e nos tipos de atividades, assim como na seleção e elaboração dos conteúdos a serem ministrados no ano letivo. A reprodução do gênero argumentativo, em especial o tipo dissertativo-argumentativo, inicia-se por meio do processo de conhecimento dos aspectos exigidos para a construção do texto, e isso se faz por meio de apresentação de exemplos amplamente divulgados pela mídia de redações bem pontuadas e de redações que se enquadraram nos critérios de nota zero, bem como esquemas e explicações de como devem ser realizadas as redações e os elementos básicos que estruturam tal texto.

Constatou-se que há, nas práticas pedagógicas da professora, uma constante preocupação em verificar a compreensão de elementos essenciais para a reprodução da dissertação argumentativa exigida pela prova do Enem, tais como: entender a proposta de redação (enunciados, textos motivadores, orientações gerais); delimitar



o tema proposto; elaborar uma tese a ser defendida; realizar introdução, desenvolvimento e conclusão. Ademais, observou-se que as aulas de produção, nesse prisma, tornaram-se, para os alunos, repetitivas e pouco atrativas, eram, para alguns alunos, apenas uma aula de ler propostas de redação e redigir uma dissertação. É importante salientar que não há uma crítica ao ensino da dissertação nas aulas de produção textual, mas constatou-se a necessidade de ampliar o repertório de conhecimentos de tipos e gêneros textuais, assim como a capacidade de reflexão e elaboração de saberes que ultrapassem a mera reprodução de esquemas para a produção de textos dissertativos.

Observou-se, nas redações analisadas, que os alunos têm um domínio satisfatório das estruturas dissertativas, mas que, a maioria não consegue ainda elaborar argumentos que ultrapassem os já apresentados nos textos motivadores ou apoiados no senso comum. Em análise, percebe-se que o repertório argumentativo é construído com conhecimentos que vão além da estrutura de um tipo ou gênero textual, os conhecimentos de mundo, os conhecimentos interdisciplinares e as várias vozes sociais que devem ser compartilhadas com os alunos, incentivando-os a uma atitude crítica diante dos novos saberes, com elaborações de ideias e de argumentos de sua própria autoria.

Por tudo que foi exposto, conclui-se que a formação de um escritor proficiente, não se dá apenas com atividades repetitivas de produção de texto e sem contextualização adequada. Esse tipo de atividade, semelhante mais a redação do que a produção textual, verificam determinadas habilidades e conhecimentos, num momento pontual de avaliação, entretanto desenvolvimento da proficiência escritora dos alunos ocorre como resultado de um processo mais longo, que só se realiza por meio de práticas pedagógicas que priorizem um conhecimento contextualizado, que explore os diversos gêneros e tipos textuais, assim como seus aspectos constitutivos, comunicativos e a relevância social. Sendo assim, defende-se que o professor, enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem, pode planejar sequências didáticas coerentes, para tornar as aulas de produção textual significativas e interessantes e que respeitem e valorizem os saberes vindos dos alunos, respeitando também o aluno enquanto um sujeito que age no mundo e tem sua própria forma de considerar as questões, os fatos e os assuntos, e que não se limita a um sujeito que apenas está ali, passivo e alheio ao conhecimento, mas que é capaz de mobilizar-se e, sobretudo construir seus próprios saberes de forma crítica e autônoma.

## REFERÊNCIAS

- O. A. AURÉLIO:** o **dicionário** da língua portuguesa. 11ed.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 2014.
- ABRUCIO, Fernando; FRANZESE, Cibele. O federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: ARAÚJO, Maria de Fátima I; BEIRA, Lígia (Orgs.). **Tópicos de economia paulista para gestores públicos**. São Paulo: FUNDAP, 2007, p.13-31.
- ABREU, A. S. **A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção**. 8. Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALVES, P. B. **Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 227-238, 2005.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais**. Campinas: Papirus, 2005.
- ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006.194p.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **A construção do discurso argumentativo em perspectiva foucaultiana**. Linha D'Água, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 247-269, dez.2016.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, p. 277-326. 1952-1953/2016.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1981.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1970-1971/2003.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec. 1952-1953/1998.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: 12 junho 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL, **Ministério da Educação. Exame Nacional do Ensino Médio**. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br>. Acesso em: 13 set.2017.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 109**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre alterações no Exame Nacional do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio. 2009. Disponível em. Acesso em: 26 maio. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 12 set, 1996b. Disponível em: Acesso em: 17 fev. 2013.

BRENNER, A. K; CARRANO, P. C. R. **Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes**. In: Educação e Sociedade, v. 35, n. 129. Campinas/SP, out.- dez. 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, set. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010412902009000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902009000300006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 jan. 2016.

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

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista Movimento**, Faculdade de Educação da UFF, n. 1, p. 11-27, 2000.

CARRANO, P. **Juventude e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance” In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n. 0, ago. 2007.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, nº. 31 jan./abr., 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto midiático ao objeto de pesquisa. In: ARROYO, M. e ABRAMOWICZ (Orgs). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. São Paulo: Papyrus, 2009, p 13-34.

CHAVES, Marta. **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p.139-162.

CURY, C. R. J. **Federalismo político e educacional**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. T.; GOMES, N. L.; LEÃO, G. M. P. **Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Região Metropolitana de Belo Horizonte. Relatório Preliminar dos Grupos de Diálogos. Belo Horizonte, junho, 2005.

DAYRELL, Juarez T. Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociologia**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: < <http://cedes.unicampi.br> >

DAYRELL, J. T. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.28, nº1, p.117-136, jan./jun. 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis, SC: Insular, 2002. p. 13-62.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Ed. UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.344.

DERISSO, Jose Luis.; DUARTE, Rita de Cássia. A reforma neoliberal do Ensino Médio e a gradual descaracterização da escola. **Germinal: Marxismo em Educação**, v. 9, n. 2, 2017.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco. **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UnB, 2009.

FRANZESE, Cibele. **Federalismo cooperativo no Brasil: da Constituição de 1988 aos sistemas de políticas públicas.** Tese de doutorado apresentada na Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

FERRETTI, C. J. A educação profissional no PNE: o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., Campinas, 2011. **Anais...** Campinas: CEDES, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1988/1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização.** São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A gênese do Decreto Nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-38, jul./set. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302011000300002

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-113, out. 2005. doi: 10.1590/S0101-73302005000300017

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira.** São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1965.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2007.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, W. J. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001, p.127-131.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997b, p. 59-79.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1997/2005/2006.

GERALDI, J. W.. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In:

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b, p. 165-182.

GILL R. Análise de Discurso. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002. p.244-70

GOMES, Suzana dos Santos. **Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GOMES, Suzana dos Santos. **Práticas de leitura e capacidades de linguagem na escola**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos: E o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan. /jun. 2017.

Disponível em: < <http://www.esforce.org.br> >. Acesso em: 8 de maio. 2018.

HARVEY, L. **Crítica da avaliação da qualidade no Reino Unido. Garantia de Qualidade em Educação**, Bradford, v. 13, n. 4, p. 263-276, 2005.

Horta Neto, J. L. **As avaliações externas e seis efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo**. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013

KOCH, Ingedore V.; Elias, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V. G. **O texto e a construção dos sentidos**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. V. G. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. V. G. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. V. G. **Argumentação e Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013

KRAWCZYK, N. R. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRREL, Juarez. CARRANO, Paulo e MAIA, Carla L (Org.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014, p. 75-100.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-88, jul./set. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302011000300004.

KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAHIRE, B. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; Tarcísio; and. REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.** [online]. 2011, vol. 32, n.117, pp.1067-1084.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. 1ª ed. Casa do Psicólogo – São Paulo: 2006.

LEMES, Noemi. **Argumentação, livro didático e discurso jornalístico, vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar**. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

LINDBLOM, Charles Edward. **O processo de decisão política**. Tradução Sérgio Bath. Brasília. Editora Universidade de Brasília (UnB), 1981.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. **Avaliação da produção textual do Enem: como se faz e o que pensam os avaliadores** – Ed. Universitária da UFPE, Recife, 2011.

MADEIRA, Felícia Reicher. Os Jovens e as Mudanças Estruturais na Década de 70: Questionando Pressupostos e Sugerindo Pistas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p.14-48, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **A transcrição de conversações**. In: \_\_\_\_\_. Análise da conversação, 2ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MARCUSCHI, L Antônio. **O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração**. Recife. mimeo, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**; São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In.: DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENDES, Maria Celeste de Jesus. Professoras bem-sucedidas saberes e práticas significativas. In: 31ª Reunião Anual da AMPED. **Anal...** Caxambu-MG, 2008. (GT 04 Didática).

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 29 de mai. 2018

MINAS GERAIS, SEE. **Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. 2010. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D\\_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf)> Acesso em: 16 jul. 2017.

MIZUKAMI, M. da G; N.. **Ensino**: As abordagens do processo. Abordagem sociocultural. São Paulo: EPU, 1986.119p.p.85-103.

MOEHLECKE, SABRINA. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49. Rio de Janeiro/RJ, jan.-abr. 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem** / Luiz Paulo da Moita Lopes – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996

MULLER, Pierre e SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, EDUCAT, 2002.

OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. **ENEM**: mecanismo de reformulação ou de avaliação do ensino de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá, 2002.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2ª Ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PAIVA, Joseane Nadir da Mata. **Reconstruindo Histórias: vivências de adolescentes em Liberdade Assistida na Comarca de Muriaé-MG**. 2009.144 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-graduação em Serviço Social do Departamento de ServiçoSocial da PUC – Rio de Janeiro.

PÊCHEUX M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet F, Hak T, organizadores. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2a ed. Campinas (SP): Ed Unicamp; 1993. p.61-105.

PÊCHEUX M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 3a ed. Campinas (SP): Pontes; 2002.

PÊCHEUX M. & FUCHS, C. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma**



**Análise Automática do Discurso:** Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: EDUNICAMP, 1990. (p.163- 252).

p. 80.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAITO Cláudia Lopes Nascimento; ZIRONDI, Maria Ilza. A produção textual sugerida no Enem: reflexões. **III Simpósio Internacional** de Estudos de Gêneros Textuais (III SIGET). UFSM Santa Maria, RS, 2005.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil.** 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SASS, O. e MINHOTO, M. A. P. Indicadores e educação no Brasil: a avaliação como tecnologia. **Revista de Teoria Crítica.** v. 2, p. 232-252, 2011.

SARGENTINI, Vanice M. Oliveira. **A noção de formação discursiva: uma relação estreita com o corpus na análise de discurso.** Disponível em [http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/vanices\\_argentini.pdf](http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/vanices_argentini.pdf). Acesso em: 15 de agosto de 2018.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica/ Dermeval Saviani – São Paulo: Cortez. Ed: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea).

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo, Cultrix, 1991.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **TEMPOS DE CAPANEMA.** Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, São Paulo. 2ª edição, 2000.

SILVA, M. R. da. O ensino médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. In: Portal EMdiálogo – Ensino Médio. Rede de universidades EMdiálogo UFF, UFMG, UFC, UFPA, UFAM, UFSM, UnB, UFPR. 2013. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>. Acesso em: 19 agosto 2017.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, São Paulo. 2ª edição, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed. , 2011.

SOARES, Magda Becker; NASCIMENTO, Edson. **Técnica de redação:** as articulações linguísticas como técnica de pensamento. Editora: Livro Técnico, 1978.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”**. Arq Mudi. 2007. Disponível em:

[http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/revistas/arqmudi/volume\\_11/suplemento\\_02/artigos/019.df](http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df) >. Acesso em: 12 de Jan. de 2017.

SPOSITO, M P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 5, maio/ago. 1997.

SPOSITO, M P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 96-104.

SPÓSITO, M. P. 1992. **Jovens e Educação: novas dimensões da exclusão**. Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 56.

SPOSITO, M.P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1991.

VYGOTSKY, L. S. **Manuscrito de 1929**. Trad. A. A. Puzirei e Alexandra Marenitch. In: *Educ. e Soc.* Ano XXI, n.º 71, julho, 1986/2000.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2005.

ZIBAS, D. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 28, p. 24-36, jan. /abr. 2005. Doi: 10.1590/S1413-24782005000100003.

## **APÊNDICE A**

### **ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSOR)**

#### **Dados pessoais**

Escola: \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

- 1) Qual é o seu curso de graduação?
- 2) Curso (s) de Especialização/ Pós-Graduação?
- 3) Há quanto tempo trabalha nessa escola?
- 4) Há quanto tempo leciona Língua Portuguesa no Ensino Médio?
- 5) Há quanto tempo leciona no 3º ano do Ensino Médio?
- 6) Qual é a sua carga horária semanal?
- 7) Como é sua relação com a escola que leciona e com seus alunos?

#### **Sobre a prática docente**

- 1) Como você organiza as aulas de produção textual no Ensino Médio?
- 2) Qual é a sua percepção sobre leitura e escrita no Ensino Médio?
- 3) O que você tem feito em sua prática docente para que os alunos gostem e valorizem a leitura?
- 4) O que você tem feito em sua prática docente para que os alunos gostem e valorizem a produção escrita?
- 5) O que você tem feito para desenvolver habilidades e competências dos alunos no Ensino Médio no trabalho com a Matriz de Língua Portuguesa e a matriz de Redação do Enem?

#### **Sobre a Produção Textual e a Redação do Enem**

- 1) Qual é sua concepção de texto?
- 2) Que aspectos você considera relevante na produção textual?
- 3) Qual é a sua percepção sobre a matriz de referência da redação do Enem?

- 4) Que critérios você utiliza para distinguir um texto coerente e coeso de um amontoado de orações e parágrafos soltos?
- 5) Quais os critérios utilizados por você na correção e avaliação da produção textual dos seus alunos?
- 6) Como você trabalha o gênero textual dissertativo?
- 7) Quantas vezes por semana você ensina produção textual para seus alunos?
- 8) Você utiliza as habilidades e competências previstas na matriz de referência de redação do Enem no planejamento das aulas de produção textual? De que forma?
- 9) Quanto à prática argumentativa. O que você faz para que os alunos desenvolvam essa habilidade?
- 10) Espaço para livre manifestação.

## APÊNDICE B

### Roteiro da entrevista semiestruturada (alunos)

#### Dados pessoais

Escola: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de estudo nessa escola: \_\_\_\_\_

*E-mail:* \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

- 1) Por que você veio estudar nessa escola?
- 2) Como foi a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio?
- 3) Você já sabe o que pretende fazer quando terminar o Ensino Médio?
- 4) Fale sobre a sua escola.

#### Sobre a produção textual na escola

- 6) Você gosta de ler e escrever?
- 7) Qual a sua concepção de texto?
- 8) Como são as atividades de produção textual na sua classe?
- 9) O que são produção textual e redação?
- 10) Com que frequência você pratica a produção textual? Por iniciativa própria ou como parte das atividades propostas pela escola?
- 11) Para você, o que é argumentar?
- 12) Fale das aulas de produção textual da sua classe.
- 13) O que você gosta nas aulas de produção de texto da sua escola?
- 14) O que você não gosta nas aulas de produção textual da sua escola?
- 15) Você conhece os elementos que compõem o gênero textual dissertativo?  
Onde aprendeu?
- 16) Se você pudesse mudar algo nas aulas de produção de texto, o que faria?
- 17) Como as aulas de Língua Portuguesa, em especial as aulas de produção textual, contribuíram para sua proficiência escritora?

## **Sobre a prova de Redação do Enem**

18) Você pretende fazer a prova do Enem?

19) Você se sente preparado para a Redação do Enem?

20) Quais são os desafios a serem superados para um aluno sair bem na Redação do Enem?

**21)** Que habilidades e competências da Redação do Enem são trabalhadas na sua classe?

## APÊNDICE C

Quadro de sinais de transcrição utilizado na transcrição das entrevistas semiestruturadas.

Sinais	Ocorrências
...	Pausas
/	Truncamentos
:	alongamento de vogal (podendo ser repetido de acordo com a duração)
?	curvas ascendentes (para perguntas)
[...]	indicação de transcrição parcial
[	Sobreposição
“ ”	discurso relatado
[ ]	Comentários
( )	trecho não audível
<i>Itálico</i>	Destaque

Fonte: Baseado em Marcuschi (1991).

## ANEXO A

### TERMO DE COMPROMISSO DE CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS) N. 466 DE 2012

Nós, Glícia Juliana Leandro Lemos, pesquisadora, RG. MG 12.303.034, e Prof.<sup>a</sup>. Dra. Suzana dos Santos Gomes, orientadora, RG. MG 3.485.116, responsáveis pela pesquisa intitulada *Produção Textual no Ensino Médio: Um Estudo da Proficiência Escritora na Redação do Enem* declaramos que:

- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) na pesquisa;
- O material e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a nossa responsabilidade;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação;
- Assumimos o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, conseqüente à mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes, que não tenha sido previsto no termo de consentimento.
- O Conselho de Ética na Pesquisa da UFMG será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da interrupção da pesquisa;
- As normas da Resolução 466/2012 serão obedecidas em todas as fases da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Glícia Juliana Leandro Lemos  
CPF 081.969.806-71

---

Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes  
CPF 525.844.616-68



## **ANEXO B**

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_, ocupante do cargo de Diretor da Escola Estadual \_\_\_\_\_ em Belo Horizonte, Minas Gerais – MG, AUTORIZO a coleta de dados da pesquisa intitulada *Produção Textual no Ensino Médio: Um Estudo da Proficiência Escritora na Redação do Enem*, realizada pela pesquisadora Glícia Juliana Leandro Lemos sob a orientação da Professora Dra. Suzana dos Santos Gomes para fins de pesquisa do Mestrado Acadêmico em Educação e Docência, nas instalações da Escola Estadual \_\_\_\_\_ em Belo Horizonte – MG, após a aprovação do referido projeto pelo Conselho de Ética na Pesquisa (CEP) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Diretor

## ANEXO C

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de  
conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios  
da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem  
e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, à pesquisadora Glícia Juliana  
Leandro Lemos do projeto de pesquisa intitulado “*Produção Textual no Ensino Médio:  
Um Estudo da Proficiência Escritora na Redação do Enem*” a realizar as fotos e/ou  
vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus  
financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus  
respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos  
(livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa,  
acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os  
direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA,  
Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das  
pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº  
5.296/2004).

Belo Horizonte, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável pelo projeto

## ANEXO D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: *Produção Textual no Ensino Médio: Um Estudo da Proficiência Escritora na Redação do Enem*

Nome do Pesquisador Principal: Glícia Juliana Leandro Lemos

Nome da Orientadora: Professora Dra. Suzana dos Santos Gomes

#### **Esclarecimentos sobre a pesquisa:**

1. Natureza da Pesquisa: o Sr. (a) \_\_\_\_\_ está convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar como as competências e as habilidades da matriz de referência da redação do Enem são exploradas pelos professores na prática docente e como se dá a apropriação dessas habilidades pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio, na \_\_\_\_\_ de Belo Horizonte – MG, na perspectiva da gestão social e desenvolvimento local.
2. Participantes da Pesquisa: \_\_\_ professores de Língua Portuguesa que compõe o Ensino Médio, \_\_\_\_\_ alunos do Ensino Médio, perfazendo o total de \_\_\_\_\_ sujeitos da pesquisa.
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o Sr (a) permitirá que a pesquisadora colete dados que ofereça subsídios para fundamentar a pesquisa. O Sr (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o Sr (a). Sempre que quiser, pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. Sobre as entrevistas: as entrevistas serão realizadas em dias e horários a combinar, acontecerão separadamente utilizando-se de uma metodologia interativa e qualitativa.
5. Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o Sr. (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, Produção textual no Ensino Médio e a proficiência escritora dos alunos do Ensino Médio, na perspectiva do desenvolvimento do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. O pesquisador se comprometerá a divulgar os dados obtidos.

8. Pagamento: o Sr. (a) \_\_\_\_\_ não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

---

Participante da Pesquisa

---

Pesquisadora

---

Orientadora

**Pesquisador Principal:** Glícia Juliana Leandro Lemos  
Tel.: (31) 991988678 (31) 3324-5578  
E-mail [gliciajllemos@gmail.com](mailto:gliciajllemos@gmail.com)

**Orientadora:** Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes  
Tel.: (31) 3409-6203  
E-mail: [suzanasgomes@fae.ufmg.br](mailto:suzanasgomes@fae.ufmg.br)

**Comitê de Ética em Pesquisa UFMG**

Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º Andar – Campus Pampulha – Belo Horizonte/MG – CEP.: 31270-901 - Telefone: 3409-4592  
Contato: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## ANEXO E

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (PAIS ou RESPONSÁVEL)

Prezados senhores pais ou responsáveis

Sou professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), na linha de pesquisa “Docência: Processos Constitutivos, Condicionantes Estruturais, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas”, e venho convidar o seu filho (a) \_\_\_\_\_ a participar de uma pesquisa que pretendo desenvolver. A finalidade é investigar como as competências e as habilidades da matriz de referência da redação do Enem são exploradas pelos professores na prática docente e como se dá a apropriação dessas habilidades pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas da Rede Estadual de Belo Horizonte – MG, na perspectiva da gestão social e desenvolvimento local.

A pesquisa denomina-se “*Produção Textual no Ensino Médio: Um Estudo da Proficiência Escritora na Redação do Enem*” e será constituída por alunos e professores do Ensino Médio. No estudo a abordagem metodológica adotada é sócio-histórica, e a coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada, observação participante e a disponibilização da cópia das redações realizadas por ele no Enem. A entrevista será realizada com seu filho (a) em dia e horário marcado pela pesquisadora no espaço escolar. Quanto à observação, esta será realizada na sala de aula de Língua Portuguesa, de modo que o seu filho (a) \_\_\_\_\_ será acompanhado por mim, responsável pela pesquisa, sendo as aulas observadas e registradas em diário, quando a coleta dos dados da redação do Enem, serão realizadas mediante a entrega da cópia da mesma, após a devida autorização dos responsáveis.

Todo o material (entrevistas e observações) obtido na coleta de dados será utilizado apenas no contexto do referido estudo e será arquivado no Grupo de Ações e Medidas Educacionais (GAME) da FAE/UFMG, sob a nossa guarda e responsabilidade. Após análise dos dados e encerramento do projeto este material será arquivado em caixas lacradas e depois de 05 (cinco) anos serão destruídos. A

identidade dos participantes, alunos, professores e coordenadores será mantida em sigilo de modo a garantir o anonimato dos mesmos e somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a esses dados. Informo ainda, que o aluno não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, e que não haverá remuneração pela participação no projeto. Além disso, será garantida a liberdade de o aluno se retirar da pesquisa quando bem lhe aprouver.

Embora algumas pesquisas possam apresentar riscos como desconfortos ou constrangimentos, a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”.

Ao participar desta pesquisa o seu filho (a) \_\_\_\_\_ não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, a Produção textual no Ensino Médio e a proficiência escritora dos alunos do Ensino Médio, na perspectiva do desenvolvimento do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. O pesquisador se comprometerá a divulgar os dados obtidos.

Sempre que quiser pedir mais informações sobre a pesquisa basta efetuar contato pelo telefone da pesquisadora do projeto.

Após estes esclarecimentos, solicitamos aos senhores pais ou responsável o consentimento de forma livre para o aluno \_\_\_\_\_ participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

DE ACORDO: \_\_\_\_\_

Assinatura dos pais ou responsável

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Orientadora

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

ENDEREÇO DA PESQUISADORA PARA CONTATOS:

**Pesquisadora Principal:** Glícia Juliana Leandro Lemos  
Fone: (31) 3324-5578 Celular (31) 99198-8678  
E-mail: [gliciajllemos@gmail.com](mailto:gliciajllemos@gmail.com)

**Orientadora:** Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes  
E-mail: [suzanasgomes@fae.ufmg.br](mailto:suzanasgomes@fae.ufmg.br)  
Gabinete: DMTE 1545 - Fone: 31 3409.6203

**Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG**  
**Faculdade de Educação – FAE/UFMG**

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE  
Avenida Antônio Carlos, 6.627 - Pampulha  
CEP: 31270-901- Belo Horizonte - Minas Gerais  
Homepage: <http://www.fae.ufmg.br/site-novo/>

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG**

Avenida Antônio Carlos, 6.627.  
Unidade Administrativa II – 2º andar  
Campus Pampulha - Belo Horizonte, M.G– Brasil CEP: 31270-901  
Contato: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br) - Telefone: 3409-4592

## ANEXO F

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE (ALUNO)

Prezado (a) aluno (a)

Sou professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), na linha de pesquisa ““Docência: Processos Constitutivos, Condicionantes Estruturais, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas”, e venho convidar você a participar de uma pesquisa que pretendo desenvolver. A finalidade é identificar se o Enem, como um instrumento avaliativo, influencia na prática docente professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, na apropriação de habilidades relacionadas à produção textual e proficiência dos alunos na escola que você estuda em Belo Horizonte – Minas Gerais.

A pesquisa denomina-se “*Produção Textual no Ensino Médio: Um Estudo da Proficiência Escritora na Redação do Enem*” e será constituída por \_\_\_\_\_ professores de Português que compõe o Ensino Médio, \_\_\_\_\_ alunos do Ensino Médio, perfazendo o total de \_\_\_\_\_ sujeitos da pesquisa. Neste estudo a abordagem metodológica adotada é sócio-histórica, e a coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada, observação participante e a disponibilização da cópia das redações realizadas por você no Enem. A entrevista será realizada com você, aluno, em dia e horário marcado pela pesquisadora no espaço escolar. Com esse instrumento, busca-se responder aos anseios da pesquisadora acerca das práticas de escrita e avaliação dos alunos no Ensino Médio. Quanto à observação, esta será realizada na sala de aula de Língua Portuguesa, de modo que você será acompanhado por mim, responsável pela pesquisa, sendo as aulas observadas e registradas em diário. A coleta dos dados da redação do Enem, será realizada mediante a entrega da cópia da mesma, após a devida autorização sua e dos responsáveis.

Todo o material (questionários e observação participante) obtido na coleta de dados será utilizado apenas no contexto do referido estudo e será arquivado no Grupo de Ações e Medidas Educacionais (GAME) da FAE/UFMG, sob a nossa guarda e responsabilidade. Após análise dos dados e encerramento do projeto este material será arquivado em caixas lacradas e depois de 05 (cinco) anos serão destruídos. A



identidade dos participantes, alunos, professores e coordenadores será mantida em sigilo de modo a garantir o anonimato dos mesmos e somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a esses dados. Embora algumas pesquisas possam apresentar riscos como desconfortos ou constrangimentos, a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, a Produção textual no Ensino Médio e a proficiência escritora dos alunos do Ensino Médio, na perspectiva do desenvolvimento do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. O pesquisador se comprometerá a divulgar os dados obtidos. Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

DE ACORDO: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) aluno (a)

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Orientadora

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.



## ANEXO G

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

**Projeto: CAAE 89445018.1.0000.5149**

**Interessado(a): Profa. Suzana dos Santos Gomes**

**Depto. Métodos e Técnicas de Ensino  
Faculdade de Educação - UFMG**

### DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 03 de julho de 2018, o projeto de pesquisa intitulado **“Produção textual no ensino médio: estudo da proficiência escritora dos alunos participantes do ENEM”** bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

A handwritten signature in blue ink, reading 'Vivian Resende'.

Profa. Dra. Vivian Resende  
Coordenadora do COEP-UFMG