

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

**Curso de Especialização Lato Sensu em Gramática da Língua Portuguesa:
Reflexão e Ensino**

Carla Antonia Piani de Oliveira

TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO:

Análises com base nas competências I e IV da matriz de avaliação da redação do ENEM

Belo Horizonte

2022

Carla Antonia Piani de Oliveira

**TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO:
Análises com base nas competências I e IV da matriz de avaliação da redação do ENEM**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFMG, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientador(a): Junot de Oliveira
Maia

Belo Horizonte

2022



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Gramática e Ensino: Teoria Gramatical e
Abordagens Contemporâneas

ATA DA DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Nome do aluno: Carla Antoniele Piani de Oliveira

Às 14 horas do dia 13 de dezembro de 2022, reuniu-se na Faculdade de Letras da UFMG a Comissão Examinadora indicada pela coordenação do Curso de Especialização em Gramática e Ensino: Teoria Gramatical e Abordagens Contemporâneas para julgar, em exame final, o trabalho intitulado TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: Análises com base nas competências I e IV da matriz de avaliação da redação do ENEM, requisito final para obtenção do Grau de Especialista em Gramática e Ensino. Abrindo a sessão, a banca, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passaram a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

O(A) Prof(a). Daniela Mara lima Oliveira Guimarães indicou a aprovação do candidato;

O(A) Prof(a). Eloisa Pilati indicou a aprovação do candidato;

Pelas indicações, o candidato foi considerado aprovado

Nota: 80

O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela banca. Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 13 de 12 de 2022.

Eloisa Pilati

Eloisa Pilati

Daniela M L Guimarães

Daniela Mara lima Oliveira Guimarães

Agradeço

a todas as pessoas que passaram por minha vida e ainda estão nela, ou não, e que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar até aqui.

Sintaxe à vontade

Sem horas e sem dores
Respeitável público pagão

Todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser
Todo verbo é livre para ser direto e indireto
Nenhum predicado será prejudicado
Nem tão pouco a frase, nem a crase, nem a vírgula e ponto final!
Afinal, a má gramática da vida nos põe entre pausas, entre vírgulas
E estar entre vírgulas pode ser aposto
E eu aposto o oposto
Que vou cativar a todos
Sendo apenas um sujeito simples
Um sujeito e sua oração, sua pressa, sua prece

Que enxerguemos o fato
De termos acessórios para nossa oração
Separados ou adjuntos, nominais ou não
Façamos parte do contexto
Sejamos todas as capas de edição especial
Mas, porém, contudo, entretanto, toda via, não obstante

Sejamos também a contracapa
Porque ser a capa e ser contracapa
É a beleza da contradição
É negar a si mesmo
E negar a si mesmo
É muitas vezes encontrar-se com Deus, com o teu Deus

Sem horas e sem dores
Que nesse momento que cada um se encontra aqui agora
Um possa se encontrar no outro e o outro no um
Até porque

Tem horas que a gente se pergunta
Por que é que não se junta
Tudo numa coisa só?

Fernando Anitelli

RESUMO

TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: Análises com base nas competências I e IV da matriz de avaliação da redação do ENEM é o tema que será tratado neste trabalho. Um cenário peculiar em relação à prova de redação do ENEM foi o que impulsionou o desenvolvimento desta investigação, voltada às dificuldades formais que os alunos têm apresentado ao elaborarem textos dissertativo-argumentativos no primeiro ano do Ensino Médio. Por isso, o material analisado ora apresentado tem como base casos recorrentes de desvios apresentados nas competências I, que avalia questões gramaticais, ortografia, separação silábica, concordância, crase, regência, paralelismo etc, e IV, responsável pela estrutura do texto, isto é, a presença de elementos coesivos (conectivos) ao longo dos textos produzidos conforme padrão esperado no ENEM. O percurso argumentativo aqui trilhado buscar entender os princípios da teoria do texto, conceituar o gênero textual dissertativo-argumentativo, descrever as competências I e IV da matriz de avaliação da redação do ENEM – estes que, como já dito, voltam-se para aspectos formais da produção escrita do candidato – e, por fim, analisar algumas produções de textos dissertativo-argumentativos decorrentes de proposta aplicada pela autora em sua sala de aula de primeiro ano do Ensino Médio. A abordagem aqui priorizada é qualitativa, de caráter interpretativo, explicativo e comparativo, utilizando-se de revisão de literatura e análise de estudo de caso. Quanto aos procedimentos da pesquisa, partimos de revisão bibliográfica interessante aos estudos de gramática e de texto, de modo que um olhar sobre a evolução dos estudos gramaticais com base na linguística textual mostrou-se fundamental. Nesse sentido, o ensino de gramática foi apresentado com base em três momentos: a análise transfrástica, a gramática de texto e a teoria do texto. A partir disso, pontes com o ensino de língua portuguesa passaram a ser valorizadas, principalmente com foco na produção das redações dissertativo-argumentativas, já que elas, hoje, são gênero textual amplamente difundido nas aulas de Português e são de suma importância para o acesso às universidades. Por isso, é importante para o aluno saber produzir sua dissertação ciente de que um resultado satisfatório em tal avaliação vai além do conhecimento de regras da norma culta, pois requer entendimento de que gêneros textuais são práticas sociais produzidas nas diferentes esferas de atividade humana.

Palavras-chave: ENEM; Redação; Gramática; Coesão; Dissertativo-argumentativo.

ABSTRACT

DISSERTATIVE-ARGUMENTATIVE TEXT: Analysis based on competencies I and IV of ENEM's composition evaluation matrix is the theme of this paper. A peculiar scenario in relation to ENEM's writing test was what drove the development of this research, focused on the formal difficulties that students have presented when writing argumentative-dissertative texts in the first year of high school. Therefore, the analyzed material presented here is based on recurring cases of deviations presented in competencies I, which assesses grammatical issues, spelling, syllabic separation, agreement, chronology, regency, parallelism, etc., and IV, responsible for the text structure, i.e., the presence of cohesive elements (connectives) throughout the texts produced according to the standard expected in ENEM. The argumentative path followed here seeks to understand the principles of text theory, to conceptualize the dissertative-argumentative text genre, to describe competencies I and IV of the evaluation matrix of the ENEM essay - which, as already mentioned, are focused on formal aspects of the candidate's written production - and, finally, to analyze some productions of dissertative-argumentative texts resulting from a proposal applied by the author in her first year high school classroom. The approach prioritized here is qualitative, of an interpretative, explanatory, and comparative nature, using literature review and case study analysis. As for the research procedures, we started with a bibliographic review interesting in grammar and textual studies, so that a look at the evolution of grammar studies based on textual linguistics proved to be fundamental. In this sense, grammar teaching was presented based on three moments: transphrastic analysis, text grammar and text theory. From then on, bridges with the teaching of Portuguese language started to be valued, mainly focusing on the production of argumentative essays, since they, today, are a textual genre widely spread in Portuguese classes and are of utmost importance for the access to universities. Therefore, it is important for the student to know how to produce a dissertation knowing that a satisfactory result in such an evaluation goes beyond the knowledge of the rules of the official language, because it requires an understanding that textual genres are social practices produced in different spheres of human activity.

Keywords: ENEM; Writing; Grammar; Cohesion; Dissertative-argumentative.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	13
2.1.1 Evolução.....	13
2.2 GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO.....	17
2.3 CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO.....	20
2.4 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA I.....	21
2.4.1 A estrutura sintática.....	22
2.4.2 Os desvios.....	22
2.5 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA IV.....	24
3 ANÁLISE DE DADOS.....	26
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

1 INTRODUÇÃO

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), criado em 1988 e renovado em 2009 é, atualmente, o principal caminho para o ingresso nas Universidades Públicas de Ensino Superior no Brasil. Suas estratégias de avaliação, em linhas gerais, consideram o desempenho holístico do aluno-participante em competências que refletem o conteúdo por ele estudado nas várias disciplinas nos anos finais da educação básica.

De acordo com a cartilha do participante do ENEM Inep (2020), o critério de avaliação utilizado para a correção da prova objetiva é a Teoria de Resposta ao Item (TRI). A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que busca representar a relação entre a probabilidade de o participante responder corretamente a uma questão, o conhecimento que ele tem em relação à área em que está sendo avaliado e as características (parâmetros) dos itens. Um aspecto importante da TRI é que ela considera a particularidade de cada item. Assim, as notas não dependem do total de questões da prova, mas de cada item que a compõe, o que torna improvável que o aluno-participante atinja nota máxima ou nota zero em qualquer uma das áreas de conhecimento.

Na prova de redação, esse cenário não se repete, já que se trata de uma produção dissertativo-argumentativa cuja correção é realizada por dois avaliadores que atuam de maneira independente, ou seja, cada um deles faz o seu trabalho às cegas e a nota final corresponde à média das duas avaliações. Caso ocorra uma diferença problemática entre elas, entra em cena um terceiro avaliador, cujo julgamento será determinante para o resultado da prova de redação do aluno-participante. Vale lembrar que a prova de redação tem o mesmo peso de todas as outras do ENEM e, portanto, seu resultado é somado ao das demais provas para gerar a nota final do participante. Esse fator, especificamente, é o que justifica a extrema importância que costuma ser dada ao desempenho do candidato na prova escrita do ENEM.

Nela, especificamente, o gênero textual proposto todos os anos é o chamado texto dissertativo-argumentativo escolar, predominante nas salas de aula de língua portuguesa principalmente após o surgimento dos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais. Textos desse gênero requerem do aluno a sustentação de uma tese conforme o seu ponto de vista acerca de um determinado tema. (GERALDI, 2011).

Ao final de sua atividade redacional, o ENEM apresenta uma particularidade: a exigência de uma proposta de intervenção contextualizada em relação à situação-problema evocada pelo tema, de modo que, por meio dela, o aluno seja capaz de demonstrar sua

criticidade pertinente ao tema debatido, bem como sua capacidade de sugerir soluções que estejam adequadas à complexa realidade brasileira.

Dito isso, o texto dissertativo-argumentativo solicitado tem sua avaliação dividida em cinco competências, as quais, de acordo com a cartilha do participante, são:

- a) Competência I, demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;
- b) 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 em prosa;
- c) Competência III, selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- d) Competência IV, demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- e) Competência V, elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (INEP, 2020, p. 08).

Mesmo que as propostas busquem estimular a discussão sobre temas que façam parte do universo do estudante, os resultados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) sobre as redações têm sido preocupantes. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), responsável pela organização da prova como um todo, na versão 2021 do exame, dos 2.795.978 participantes do ENEM, 87.567 candidatos – o que corresponde a 3,22% dos participantes – obtiveram nota zero na redação, e apenas 28 participantes conquistaram a nota máxima. Minha experiência como professora de língua portuguesa (produção textual, gramática e literatura) do 1º ano do Ensino Médio em escola privada, somada aos aprendizados adquiridos ao longo do curso de Especialização em Gramática Normativa para o qual apresento esta monografia, me motivou a lançar um olhar de maior atenção para os problemas de escrita que os alunos têm apresentado em suas produções, sobretudo em seus aspectos formais, que são os que mais me interessam, considerando meus interesses de atuação profissional.

A categorização da estrutura redacional conforme propôs Van Dijk (2006) em macro e microestrutural emerge como possibilidade fértil para o desenvolvimento desta monografia. Para o autor, a macroestrutura é uma estrutura subjacente abstrata, o que permite entendê-la como a forma lógico-semântica capaz de representar um texto como uma unidade completa. Por ser uma “reconstrução teórica de noções intuitivas como a de tópico ou a de tema de um discurso” (2006, p.51), é ela a responsável por dar a devida relevância àquilo que é central em relação à temática do texto, permitindo nele reconhecer um sentido global produzido em função da coerência entre os argumentos, que resultam na coerência textual.

De acordo com o mesmo autor, a microestrutura, por sua vez, diz respeito às estruturas das orações e às relações de coerência e conexão estabelecidas entre elas por meio de conectores coesivos. Além disso, as regras sintáticas e o significado das palavras nas frases também constituem a microestrutura de um texto. Assim, em linhas breves, a microestrutura corresponde à superfície da sentença, ao passo que a macroestrutura remete à estrutura profunda do texto. Assim como as estruturas superficiais, a microestrutura possui regras para representar semanticamente a sentença e, assim como a estrutura profunda, a macroestrutura possui natureza semântica abstrata e pode ser especificada pelas regras macrossemânticas que operam nas microestruturas. Então, pode-se dizer que a macroestrutura organiza o texto de forma universal e a microestrutura o organiza no nível da frase.

Esse cenário complexo em relação à prova de redação do ENEM foi, portanto, o que impulsionou o desenvolvimento desta investigação. Especificamente, minha atenção voltada às dificuldades formais que os alunos têm apresentado ao elaborarem seus textos dissertativo-argumentativos no primeiro ano do Ensino Médio determinaram meu recorte analítico. Por isso, dediquei-me a casos recorrentes de desvios apresentados com base nas competências I, que avalia questões gramaticais, ortografia, separação silábica, concordância, crase, regência, paralelismo etc, e IV, responsável pela estrutura do texto, isto é, a presença de elementos coesivos (conectivos) ao longo da redação. O corpus deste estudo, então, é formado por redações produzidas por alguns dos meus alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Considerando o aspecto de mera titulação deste trabalho, que não envolve intenções futuras de publicação ou de ampla divulgação, não foi necessário pedido de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Ainda assim, visando às boas práticas acadêmicas sustentadas por um comportamento ético de todos os envolvidos, conforme orientação da coordenação do CEGRAE, foi acordado com a escola em que atuo e com os estudantes envolvidos na produção dos dados que não haverá divulgação de nomes nesta pesquisa. Não sem razão, todos os alunos participantes e seus responsáveis assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, em que se registram a garantia de anonimato e as condições de participação na produção dos dados.

Muitos dilemas acerca do ensino dos aspectos formais da língua estão frequentemente em voga dada a tradição que impera nas salas de aula brasileiras de um ensino de gramática descontextualizado. Por muitas vezes, trabalhar o ensino de gramática torna-se um desafio,

principalmente quando o objetivo é a contextualização, a construção dos sentidos do texto em conformidade com a realidade. Como afirma Antunes:

é apenas uma estratégia metodológica de análise das funções que cada uma de suas categorias cumpre na construção dos sentidos do texto. É, portanto, parte de uma perspectiva que pretenda surpreender os usos reais que são feitos da língua e, por essa razão, pretenda fazer do texto objetivo de ensino-aprendizagem (2014, p. 110).

A autora traz, com isso, a ideia de que a gramática não deve ser trabalhada apenas com o objetivo de identificação e classificação, sem qualquer reflexão sobre sua função e sentido no todo textual. Mesmo que um texto esteja sendo usado para análise de aspectos gramaticais, não podemos perder de vista o todo nele apresentado e nunca podemos abrir mão de analisar a importância das categorias gramaticais estudadas para as construções de sentido. A análise formal é importante para o entendimento global do texto, mas costuma ser reduzida a certo automatismo que desconsidera o contexto ao mesmo tempo que reduz o potencial dos aspectos formais de também produzir efeitos de sentido.

Ao longo das aulas de produção textual, observei que os textos com predominância de sequências argumentativas apresentavam muitos obstáculos para os estudantes. A partir da correção e da análise de produções de textos dissertativo-argumentativos produzidos por eles ao longo do 1º semestre do ano letivo de 2022, constatei diferentes problemas de escrita no que diz respeito a desvios de ortografia e de pontuação, ausência de marcadores argumentativos, falta de coesão e de coerência textual, inadequação ao gênero textual, entre outros elementos que são avaliados pelo ENEM através das competências I e IV.

Sob essa ótica, julguei válido analisar de forma mais aprofundada essas duas competências, dada a importância do Exame no cenário educacional brasileiro, bem como o acesso que ele proporciona ao Ensino Superior. Segundo Guimarães (2020), o SISU, Sistema de Seleção Unificada, é uma plataforma em que as pessoas que fizeram a prova do ENEM podem se candidatar para as vagas disponíveis nas diversas universidades públicas brasileiras. Tendo feito o exame, o candidato consegue se inscrever no sistema, incluir suas notas e, com base nelas, buscar uma universidade que tenha o curso por ele desejado. Essa possibilidade de seleção unificada, é importante frisar, democratizou a oferta de ensino superior público no Brasil e reduziu drasticamente o número de vagas ociosas, que, antes, acabavam não sendo ocupadas em função de barreiras socioeconômicas que dificultavam o acesso ao Ensino Superior em diferentes níveis.

Levando em conta essa realidade e a importância do ENEM, este estudo nasceu com o propósito de aprimorar estratégias de ensino e, principalmente, potencializar o aprendizado

dos estudantes no que diz respeito à produção textual dissertativo-argumentativa, de modo que eles possam superar as dificuldades de escrita diagnosticadas e estudarem com vistas a um bom desempenho na prova escrita do Exame Nacional do Ensino Médio.

Um detalhe importante a ser reiterado é o fato de que leciono em quatro turmas de 1º ano do Ensino Médio em escola privada, totalizando 140 alunos, porém, por uma questão de recorte metodológico, discutiremos, neste trabalho, apenas algumas redações, selecionadas conforme as categorias que materializam os interesses de análise que apresento. Afinal, se, no meu universo de análise, aspectos formais são significativos como problemas apresentados pelos alunos, um olhar sobre eles pode ser considerado como reflexo da realidade brasileira, permitindo que estratégias de ensino relacionadas às competências I e IV possam ser elaboradas ou amadurecidas.

Para cumprir seus propósitos, esta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, explicativo e comparativo, utilizando-se de revisão de literatura e do estudo de casos. Uma pesquisa qualitativa, ressaltamos, é caracterizada como aquela que, de acordo com Yin (2010), é um campo multifacetado de investigação, que possibilita estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos que permitem a compreensão do objeto de estudo em suas diversas facetas. Dentre as características da pesquisa qualitativa elencadas por Yin (2010), destacamos a que se refere ao uso de múltiplas fontes de evidência para explicar um fenômeno, fomentando análises que levam em conta um conjunto de informações importantes para conclusões passíveis de generalização sobre a temática abordada.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, foram utilizados a revisão bibliográfica, a análise documental e os estudos comparados. A revisão bibliográfica, desenvolvida a partir da produção teórica já existente acerca da temática investigada, permitirá acessar os registros de pesquisas e reflexões disponíveis, impressas ou em mídia digital e eletrônica: livros, artigos, teses, revistas, palestras, conferências, vídeos e outros materiais, os quais possibilitaram o acesso à produção acumulada sobre a temática em estudo (SILVA, 2014, p. 37). Tendo presente o exposto, o mapeamento da produção teórica já existente acerca da temática, partirá do “[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...] como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2013, p. 122), o que exigirá a realização de um estado do conhecimento, que mapeará teses e dissertações, que possuem relação direta com a temática.

Elegemos, para tanto, materiais produzidos por referências em Linguística com uma abordagem contemporânea, em que a gramática é vista como parte do texto. Produções de Abaurre, Antunes, Costa Val, Koch e Travaglia projetaram-se como importantes referências,

além do material de estudos disponibilizado pelo ENEM a professores interessados nos meandros da correção das produções textuais do exame.

Tendo presente essa dimensão, os estudos comparados envolvendo os descritores das competências I e IV no manual do estudante disponibilizado pelo ENEM, as teorias de ensino de redação em que a gramática deve ser construída com base em seu contexto de uso, no caso, o texto, necessitarão de uma abordagem plurimetodológica, que orienta a produção dos dados: redações elaboradas por meus alunos durante o primeiro semestre de 2022, um corpus que permite a comparação entre textos, contribuindo para maior entendimento relativo ao fenômeno estudado (FERREIRA, 2008).

Importa mencionar ainda que, no que se refere à linguagem epistemológica, os estudos comparados são uma forma de análise através da qual se observa os estados de dois ou mais objetos sobre uma base comum. Portanto, desse ponto de vista e no caso em questão, a comparação implica produções com alguma similaridade, envolvendo agentes sujeitos às mesmas influências ao longo de um mesmo período (PIOVANI, KRAWCZYK; 201).

Dito isso, a metodologia que elegemos para esta pesquisa, que trabalha com dados produzidos por meio da análise dos documentos, da pesquisa bibliográfica e dos estudos comparados, teremos os elementos necessários para analisar o que foi proposto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual é um segmento da linguística que tem como grande propósito ampliar entendimentos que envolvem o conceito de texto. Devido à intenção deste trabalho, que tem por ideal refletir sobre a gramática normativa e a sua função na construção de sentido no texto, abordar a evolução dos estudos gramaticais com base na linguística textual mostra-se importante.

Estima-se, dessa forma, trazer um sucinto retrospecto do percurso trilhado nesse campo, os principais momentos que marcaram fases distintas, explicações que auxiliam a melhor compreender características de cada período da Linguística Textual. Mais importante, busca-se entender como essas questões epistemológicas se refletem na produção dos textos, especialmente no gênero dissertativo-argumentativo escolar, predominante no Ensino Médio das escolas brasileiras.

2.1.1 Evolução

De acordo com Koch (2004), a Linguística Textual surgiu na década de 1960 na Europa, mais especificamente na Alemanha, como resultado de questionamentos acerca do cenário teórico-metodológico utilizado para a análise de frases, que eram isoladas e descontextualizadas do texto como um todo para servirem de objetos de análise. Sua evolução, ainda que não tenha acontecido de forma linear (BENTES, 2006), pode ser didatizada com base na proposição de três fases distintas: a da análise transfrástica, a da gramática de texto e a da teoria do texto.

A análise transfrástica, de acordo com Koch (2006), é alvo de muitos questionamentos pois traz uma abordagem fragmentada, que considera como objeto de análise da linguagem a frase para o texto, uma percepção notadamente limitada.

[Nesta fase] muitos autores debruçaram-se sobre os tipos de relações (encadeamentos) que se estabelecem entre enunciados, bem como a articulação entre tema-rema (na perspectiva da Escola Funcionalista de Praga), a seleção dos artigos em enunciados contínuos e assim por diante. Assim, as pesquisas se concentravam prioritariamente no estudo dos recursos de coesão textual, a qual, para eles, de certa forma, englobava o da coerência, nesse momento entendida como mera propriedade ou característica do texto (KOCH, 2006, p05).

As análises transfrásticas nasceram do estruturalismo exagerado que não considerava qualquer estudo que extrapolava o escrito na superfície do texto. Assim, fatores hoje considerados imprescindíveis para a análise textual sob um viés mais holístico eram deixados de lado por ultrapassarem os limites da frase simples e complexa.

Contrapondo-se a esse viés mais estrito de análise, buscaram-se novos modelos para se entender o texto de forma mais aprofundada. Surgem, com isso, as gramáticas do texto, que tentam transpor as restrições dos fenômenos tratados pelas análises transfrásticas e atender à importância do papel do enunciador e sua função linguística na produção e na interpretação dos sentidos dos enunciados: “a partir da ideia de que o texto seria a unidade linguística mais alta, superior à sentença, surgiu entre os linguistas de formação gerativista a preocupação de construir gramáticas textuais, por analogia com as gramáticas da frase (GALEMBECK, 2010, p. 87).

A “gramática de texto”, segundo Koch (2004), nasce a partir de situações em que a “gramática de frases” não conseguia esclarecer, pois é fato que o texto é mais do que frases soltas, é uma unidade linguística que apresenta uma estrutura específica dentro de cada gênero textual. Com isso, surge a necessidade de construir gramáticas textuais com a descrição das categorias e regras de combinação do texto em determinada língua. A autora descreve as tarefas básicas a serem seguidas para uma gramática de texto:

- Verificação de como se faz com que um texto seja texto, isto é, determinação de seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que manifesta a textualidade.
- Levantamento de critérios para a delimitação de textos. Diferenciação de várias espécies de textos. (KOCH, 2004, p. 50)

A ideia chomskyana a respeito da competência linguística é análoga à ideia de competência textual dessa época, já que, para ele, todo falante de uma língua é perfeitamente capaz de reconhecer um texto coerente de um conjunto incoerente de enunciados, competência que também é especificamente linguística. Koch (2004, p 06) reforça essa ideia, dizendo que “qualquer falante é capaz de parafrasear, de resumir um texto, de perceber se ele está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título, ou de produzir um texto a partir de um título dado”.

Dessa forma, a ideia “da frase para o texto”, que a autora citada chama de método ascendente, não faz mais sentido. O texto passa a ser considerado a unidade de sentido mais alta (macroestrutura) e, por meio da sua segmentação, chega-se às unidades menores, (microestrutura) para então, classificá-las. Nesse sentido, Chomsky (1965) e Koch (2006)

concordam que é devido a essa capacidade linguística que o falante consegue identificar se um texto possui coerência ou se é apenas um amontoado de enunciados que não se relacionam para formar uma unidade de sentido.

Apesar de avanços, as gramáticas do texto ainda eram marcadas por restrições, uma vez que suas regras desenvolvidas não podiam ser aplicadas a textos de qualquer gênero, eram impossíveis de serem generalizadas. Mais uma vez, as expectativas criadas pelos linguistas de um modelo analítico totalizante não foram alcançadas, o que fez com a tendência pela análise da competência dos falantes deixasse de ser o enfoque. Dessa frustração, fortalecem-se os esforços direcionados basicamente para a noção de textualidade, que reconhece que “o texto, quando considerado como unidade, é uma unidade de sentido e unidade linguística” (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Para se chegar à teoria do texto, é fundamental definir a relação entre texto e coerência. Koch e Travaglia (1992, p. 10) descrevem “texto” como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), produzida pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa, constituindo uma unidade de sentido que preenche uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Os autores apontam sete critérios de textualidade elementares para a construção da teoria do texto:

1. **Coesão:** “a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas.” (KOCH; TRAVAGLIA, 1992, p. 40). Para esses autores, a coesão é auxiliar, mas não é condição necessária para a arquitetura do sentido do texto.
2. **Coerência:** A base da coerência é a continuidade de sentidos entre conhecimentos ativados pelas expressões textuais e pelo resultado de processos cognitivos. A continuidade estabelece uma coesão conceitual entre os elementos do texto através de processos cognitivos que operam entre os usuários (produtor e receptor) do texto e são não só de tipo lógico, mas também dependem de fatores socioculturais diversos e fatores interpessoais (...) (KOCH; TRAVAGLIA, 1992, p. 25). A construção da coerência decorre, conforme a teoria, de múltiplos fatores: a) elementos linguísticos, que “são pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto etc.” (KOCH; TRAVAGLIA, 1992, p. 59); b) conhecimento de mundo, que corresponde ao

repertório armazenado na memória em blocos denominados modelos cognitivos (frames, esquemas, planos, scripts, superestruturas textuais); c) conhecimento partilhado, comum entre o produtor e o receptor e que permite uma maior ou menor explicitude do texto; d) inferências, que envolvem operações de estabelecimento de uma relação não-explicita entre dois elementos do texto, com a ajuda do conhecimento de mundo; e e) fatores de contextualização, elementos que ancoram o texto em uma situação comunicativa determinada. É por isso tudo que, para Koch e Travaglia (1992, p. 32), “a coerência não é apenas uma simples característica dos textos, mas também é resultante dos processos cognitivos operantes entre falantes de uma determinada língua”.

3. Intencionalidade: configura-se como outro ponto bastante relevante para se entender o texto. Considera-se que, ao se produzir um texto, o falante tem determinadas finalidades ou intenções, de modo que ele pode produzi-lo visando apenas a estabelecer ou conservar o contrato com o seu receptor ou pode também pretender que seu receptor compartilhe de suas opiniões ou que se comporte da forma como ele, produto, deseja. A intencionalidade, desse modo, diz respeito à maneira como os emissores se valem dos textos para “perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados”, conforme Koch e Travaglia (1993, p. 79). Em suma, o texto será um meio utilizado para atingir as intenções de seu produtor/emissor.

4. Aceitabilidade: Por conter em si determinadas intenções comunicativas, o texto só será aceito, ou seja, reconhecido pelo receptor se ele, ao acionar os seus conhecimentos, conseguir estabelecer a coerência entre os componentes textuais.

5. Informatividade: a informatividade se refere ao nível da previsibilidade (ou expectabilidade) da informação difundida através do texto. Portanto, se um determinado texto contiver apenas informações óbvias ou for repetitivo, ele será pouco informativo, mas, se exigir um elevado esforço por parte do seu receptor para adquirir coerência, possivelmente por ter trazido muitas informações inesperadas, será considerado como um texto com alto grau de informatividade.

6. Situacionalidade: é um componente essencial para que um texto adquira a coerência necessária para se estabelecer como válido. É, portanto, um elemento fundamental para determinar a textualidade e pode se estabelecer da situação de produção para o texto ou vice versa, visto que um texto pode ser coerente ou não a depender do contexto em que é produzido.

7. Intertextualidade: diz respeito ao diálogo estabelecido entre textos produzidos em diferentes momentos. Ela ocorre quando um determinado texto recorre a expressões já

utilizadas em um outro ou, ainda, quando o produtor faz alusão ao estilo de escrita utilizado por um outro autor. A atividade de produção de textos, como nos ensinou Marcuschi (2008), não é uma atividade unilateral, pois envolve decisões conjuntas. Aliás, Koch e Travaglia (1992, p. 81) enfatizam que a coerência não é apenas um traço ou uma propriedade do texto em si, mas construída na interação entre o texto e seus usuários, numa situação comunicativa concreta, em decorrência dos fatores aqui examinados.

Assim, com esses conceitos estabelecidos, o método ascendente “da frase para o texto” deixa de fazer sentido, pois é a partir do texto que se pode chegar às unidades menores para propor classificações. Além disso, é preciso ter clareza de que a segmentação e a classificação só têm sentido se a função textual não se perder, tendo em vista que o texto não é mera sequência de cadeias significativas.

2.2 GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO ESCOLAR

Durante anos, o modelo de texto dissertativo-argumentativo que não requer qualquer especificidade intervencionista por parte do aluno foi estudado no Ensino Médio das escolas brasileiras somente como elemento preparatório para o vestibular. No entanto, desde 2009, a adoção do novo modelo do ENEM fez surgir um sistema unificado de seleção que dá novos contornos ao ingresso dos estudantes brasileiros nas universidades, principalmente as públicas. Segundo Araújo (2017), a escrita, nesse novo contexto, ganha

ainda mais destaque, por ser o texto requerido pelo ENEM e, também, por ser a única forma de avaliação de escrita de um exame que averigua as habilidades de leitura através de questões objetivas. Assim, podemos dizer que o candidato tem, nessa atividade de produção, a oportunidade de demonstrar efetivamente suas habilidades enquanto usuário da língua (aquele que lê, reflete, posiciona-se sobre determinado assunto e escreve) e não apenas falante (aquele que desempenha habilidades de leitura instrumental) (ARAÚJO, 2017, p. 61).

Consequentemente, a atividade de produzir um texto dissertativo-argumentativo escolar não é apenas um pré-requisito para o ingresso no Ensino Superior, mas também uma forma de exercício pleno da cidadania, pois impõe ao aluno reflexões críticas sobre sua realidade que transformam a produção do texto em prática social que vai além da escola.

Para fomentar um olhar crítico sobre sua própria realidade como cidadão brasileiro, o ENEM reflete sobre questões atuais, tanto em questões de múltipla escolha, quanto no texto argumentativo, conectando alunos-participantes ao mundo em que vivem. O papel da escola, diante desse cenário, é fundamental, pois é a responsável por preparar os alunos para a

produção desse gênero, aliando as reflexões do aluno aos seus entendimentos acerca da prática cidadã.

Quanto à estrutura, o modelo pressupõe os seguintes elementos: introdução; desenvolvimento e conclusão. Como apoio, textos motivacionais são apresentados aos participantes da prova de redação do ENEM para ajudá-los a pensar sobre o assunto e orientar sua escrita. No entanto, nota-se alguma dificuldade no processo de leitura desses textos, considerando os casos de paráfrases muito próximas ou de cópia explícita.

De acordo com a Cartilha do Participante (2020), um texto dissertativo-argumentativo escolar deve ser baseado em argumentos, deve expressar e explicar ideias. No que tange aos aspectos formais, os alunos precisam estar atentos a fatores gramaticais, à estrutura do texto e à discussão argumentativa para que possam criar um texto coeso, coerente, consistente e fundamentado. Sobre as características da argumentação, Alencar e Faria (2011, p. 145) destacam que “o aluno deve ser capaz de elaborar textos coerentes, cujas ideias estejam organizadas de forma a permitir a manutenção e a progressão tópica”, demonstrando centralidade e organicidade em suas produções.

Essa primeira propriedade, a centralidade, refere-se à convergência dos textos no assunto em questão, para que as informações sejam relacionadas de forma independente. Quanto à segunda, a organicidade, refere-se à organização de tópicos no texto em ordem de pensamento. Ainda segundo Alencar e Faria (2011, p.150), “uma das abordagens da argumentação está fundamentada na caracterização de diferentes modos de organização textual”. No caso particular da sequência argumentativa, ela é composta pelas seguintes unidades de sentido, nomeadas macroposições: a tese anterior, que é a afirmação que será contestada e que pode estar implícita; os dados, que são afirmações com dado grau de informatividade e dão margem a uma possível conclusão; escoramento de inferências, um conjunto de hipóteses socialmente compartilhadas que servem de argumento; restrição, que é uma contra argumentação, explícita ou implícita, direcionada à conclusão do texto; e, por fim, a conclusão, que é a tese ou ponto de vista defendida pelo autor. Embora outros autores possam elaborar outros modelos capazes de explicar o que é requerido pelo ENEM, minha experiência reconhece essa proposta de Alencar e Faria (2011, p. 150) como válida para uma melhor compreensão do texto dissertativo-argumentativo escolar que compõe a prova.

Deve estar claro que o texto dissertativo-argumentativo escolar pressupõe progressão entre as ideias. Esse ponto está relacionado diretamente ao conceito de parágrafos, entendido por Serafini (1992, p. 55) como “uma quantidade de texto delimitada por um ponto final; o texto continua a se desenvolver na outra linha, afastando da margem.” Segundo ele, que se

ampara nos modelos de Toulmin (1958) e de Moore (1981), há certas características de cada parágrafo que o tornam “persuasivo” para o leitor concordar com a tese defendida. Nesse sentido, sua estrutura apresenta uma ideia principal, sustentada por dados alinhados ao que se afirmação. Além disso, para a argumentação de cada parágrafo ser bem compreendida, o desenvolvimento deve ser construído de três maneiras: por exemplos, por comparação e por contraste, considerando o enquadramento desejado pelo autor (SERAFINI, 1992, p. 55-56).

Nesse sentido, no texto dissertativo-argumentativo escolar, os parágrafos são o “corpo” que formam a estrutura do texto para a persuasão que o escritor projeta sobre seu potencial leitor. Para isso, Serafini (1992) identifica três tipos de parágrafos, que remetem à categorização tipológica dos textos: narrativo, descritivo e argumentativo. No caso do texto argumentativo, Serafini (1992, p. 60) explica que o parágrafo expositivo-argumentativo apresenta uma tese com dados e observações que podem ser úteis para persuadir o leitor sobre sua veracidade. Então, o que prova a tese são os argumentos e o raciocínio lógico entre eles. O autor acrescenta ainda que algumas condições são necessárias para produzir um texto persuasivo:

- 1-Para persuadir um leitor é necessário despertar-lhe o interesse e ganhar simpatia. Aqui há dois conselhos: o primeiro se refere a despertar o interesse do leitor através de uma exposição concreta, o que é concreto interessa mais que qualquer discurso abstrato. O segundo conselho refere-se a ganhar a simpatia e envolver o leitor, procurando fazer com que ele compartilhe dos pontos de vista do autor. [...]
 - 2-Convém por em evidência logo de início os aspectos importantes da tese de um texto, ou seja, convém ir logo ao cerne da questão, evitando preâmbulos, premissas óbvias e já conhecidas do leitor. A importância de um argumento transparece pelo espaço que se reserva a ele vista dos demais argumentos. [...]
 - 3- Poucos argumentos de boa qualidade causam mais efeito que muitos argumentos, alguns dos quais incertos. Se temos muitos argumentos para sustentar uma afirmação é preciso usar sempre os mais fortes e ter a coragem de abandonar os incertos. [...]
- (SERAFINI 1992, p. 61)

Os elementos acima caracterizam o tipo dissertativo-argumentativo escolar clássico: introdução; apresentação da tese; desenvolvimento e conclusão do texto com intervenção contextualizada à realidade brasileira. Em suma, para que o autor se interesse pelo seu conteúdo e para que haja desenvolvimento das ideias principais por meio de argumentos válidos, uma das necessidades fundamentais é a de que o candidato tenha domínio da língua e saiba fazer relações macro e micro textuais, a serem avaliadas nas competências I e IV da prova de redação do ENEM.

2.3 CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO

Antunes (2006, p. 163), na tentativa de compreender o que está envolvido na avaliação de textos, parte de três questões gerais: 1) quem avalia?; 2) avaliar o quê?; 3) avaliar como e para quê?. No primeiro ponto, o responsável por essa situação é, sem dúvida, o professor. É ele quem determina o método de avaliação por ele realizado a fim de preparar seu aluno para o ingresso no ensino superior. Não sem razão, as avaliações no Ensino Médio brasileiro costumam ser orientadas pelos parâmetros estabelecidos pelo ENEM.

Sobre o segundo ponto, Antunes (2006) explica que a avaliação de uma redação, por exemplo, fica reduzida à tarefa de apontar os erros, preferencialmente àqueles que se encontram na superfície da linha do texto. Por conseguinte, muitas vezes, o professor de português é identificado como um fiscal de língua diante do qual as pessoas perdem a vontade de falar porque se sentem policiadas diante da possibilidade de um desvio gramatical. Assim, a correção que apenas aponta erros gramaticais é limitada, concentrando-se no nível superficial do texto. Como resultado, os alunos não pensam em suas dificuldades de escrita e pouco progredem em sua aprendizagem, ao passo que o professor perde a oportunidade de utilizar o texto do aluno como fonte para escolher o conteúdo a ser abordado. Tendo isso em mente, cabe ao professor comunicar o quanto é necessário revisar o texto sem perder a motivação para a prática com uma avaliação construtiva que aponta as dificuldades no texto do aluno, já que “nos textos produzidos pelo aluno é possível encontrar elementos que comporão a seleção de conteúdos a serem trabalhados pela disciplina de Língua Portuguesa” (COSTA VAL, 2009, p. 37).

Diante da prática de uma avaliação mais construtiva e propositiva, Antunes (2006) chama a atenção para o fato de o aluno poder se colocar na posição de avaliador de seu próprio texto e enxergar não apenas seus desvios, mas também seus resultados para uma avaliação positiva. Por isso, “a avaliação é uma estratégia fundamental no processo de obtenção de qualquer resultado” (ANTUNES, 2006, p. 166).

Diante do exposto, para avaliar um texto, é preciso saber que a escrita é uma atividade processual, ou seja, que, conforme Costa Val (2009, p. 70), ao trabalhar com ela, o autor combina seu conhecimento de mundo, suas crenças e seu ponto de vista com a linguagem e o conhecimento erigido na escola ou fora dela com vistas a verbalizar textualmente o que deseja. Com base em Geraldi (1997), há duas opções de avaliação de texto: um centrado em uma “linguística mais rígida, mirando para o produto verbal, e sua ordem em termos de textualidade; [já] o outro é menos estritamente linguístico, procura centrar suas observações na relação entre

a linguagem e sua emergência”. Em outras palavras, o texto pode ser avaliado de duas maneiras importantes: a) no nível do microtexto (na superfície), verificando as relações coerentes estabelecidas - ou não - entre as frases dispostas na ordem da sequência; e b) no nível do macrotexto, levando em consideração as relações conceituais criadas entre as sequências planejadas. Vale ressaltar que nossa análise enfatiza as partes macroestrutural e microestrutural, buscando avaliar o nível de adequação das redações escritas pelos alunos aos critérios de correção utilizados pelo ENEM nas competências I e IV, aqui focadas.

2.4 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA I

A primeira Competência da Matriz de Referência do ENEM avalia o domínio que os participantes desse exame apresentam em seus textos quanto à modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Essa avaliação é pautada pelo que dispõe a norma-padrão e deve levar em consideração que o domínio dessa norma está estratificado em níveis que contemplam aspectos de ordem léxico-gramatical e de construção adequada de períodos e frases, garantindo a fluidez da leitura.

Uma das primeiras questões que devem ser consideradas na avaliação da Competência I é que a escrita formal da Língua Portuguesa pressupõe um conjunto de regras e convenções firmadas e trabalhadas já nos primeiros anos de formação escolar. É importante enfatizar que trata-se da escrita formal, modalidade considerada mais adequada a textos dissertativo-argumentativos e cuja exigência fica explícita para os participantes já na proposta de redação.

Dessa forma, destaca-se que, ao analisar as redações nessa competência, é preciso atender-se aos seguintes aspectos: estrutura sintática e presença de desvios. Com relação à estrutura sintática, observa-se de que forma se constrói as orações e os períodos do texto, confirmando se eles estão completos, se contribuem para a fluidez da leitura, se estão bem encadeados, entre outras questões de ordem sintática. Já no que diz respeito aos desvios, estes são determinados pelo que preconiza a gramática normativa. É preciso termos em conta que, muitas vezes, as regras gramaticais oriundas da produção linguística real dos falantes, como aquelas observadas nas gramáticas descritivas, não correspondem ao que se espera da formalidade exigida para um texto escrito solicitado em um exame de seleção, menos ainda para um texto dissertativo-argumentativo escolar.

2.4.1 A estrutura sintática

Uma estrutura sintática convencional pressupõe a existência de determinados elementos oracionais que se organizam na frase e garantem fluidez da leitura e apresentação clara das ideias, organizadas em períodos bem estruturados e completos. Há uma variedade de problemas que podem levar à falha na estrutura sintática. Os mais comuns são: a) o truncamento de períodos, um tipo de falha de estrutura sintática que se refere ao truncamento de períodos em que se separam orações principais de subordinadas, orações coordenadas ou, simplesmente, se isolam, em períodos ou frases, partes de uma oração que deveriam constituir um único período; b) justaposição de orações e/ou períodos, relacionada à estrutura sintática que rege construções que deveriam ser independentes, mas foram justapostas, formando longos períodos; e c) excesso, ausência ou duplicação de elementos sintáticos, quando não relacionados a problemas de regência ou de paralelismo.

2.4.2 Os desvios

Uma vez apresentadas as falhas de estrutura sintática e como são avaliadas, outro elemento que compõe a avaliação da Competência I, são os desvios de convenções da escrita, geralmente os elementos mais evidentes em um texto por causarem estranhamento no leitor – um problema de acentuação ou de grafia, por exemplo. Por outro lado, desvios gramaticais como problemas de concordância, por exemplo, podem não ser tão aparentes, exigindo uma análise mais aprofundada.

A avaliação da escolha de registro, muito relacionada ao estilo de escrita do autor, deve sempre levar em consideração que o participante precisa escrever um texto dissertativo-argumentativo escolar, que requer um registro formal. Além disso, esse registro deve estar adequado ao tipo textual requerido e ao contexto de produção do texto. Parte do registro, os desvios de escolha vocabular dependem, muitas vezes, de uma análise semântica, pois é preciso observar se um determinado vocábulo está sendo empregado adequadamente ao texto e às ideias apresentadas.

Os desvios de convenções da escrita estão relacionados ao modo como se escrevem as palavras. Assim, a falta de um acento ou uma palavra grafada incorretamente são questões avaliadas nesta categoria. Nesse sentido, a correta grafia das palavras, a acentuação e o uso do hífen devem ser avaliados com base no Acordo Ortográfico vigente (doravante, Novo Acordo

Ortográfico), assinado em 1990 e tornado obrigatório no Brasil em 2016, regimentando o uso da acentuação, ortografia, hífen e separação silábica (translineação).

Os desvios gramaticais observados na avaliação da Competência I dizem respeito a questões que estão menos relacionadas à observação das palavras isoladamente e mais relacionadas a problemas gerados pelo descumprimento de regras preestabelecidas pela norma-padrão. Os desvios gramaticais mais comuns costumam ser de regência, concordância, utilização de tempos e modos verbais, pontuação, paralelismo sintático, emprego de pronomes e crase.

O texto dissertativo-argumentativo escolar, escrito na modalidade formal da Língua Portuguesa, pressupõe que a redação seja redigida sem marcas que apontem para uma influência da oralidade na escrita ou coloquialidades que possam interferir no registro esperado. Essa característica, portanto, distancia o produto textual da informalidade e do uso de marcas de oralidade. Já os desvios de escolha vocabular dizem respeito à escolha lexical imprecisa de uma palavra no contexto em que ela é posicionada. Essa incorreção é gerada, muitas vezes, devido a alguma semelhança entre a palavra adequada àquele contexto e a palavra utilizada, cujo sentido não se encaixa no contexto apresentado e provoca imprecisão.

2.5 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA IV

A competência IV tem o objetivo de abordar a avaliação da coesão textual. De acordo com a Matriz de Referência para Redação do ENEM (2020), ela se destina a avaliar a capacidade que o participante tem em demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Isso significa que, nessa Competência, analisa-se como o participante se vale dos recursos coesivos para articular os enunciados de seu texto.

Por ora, valemo-nos da linguagem poética para despertar nossa compreensão sobre aquilo que Abaurre et al (2000, p. 129) chamam de “argamassa textual”, isto é, certos termos que fazem a ligação entre os elementos de um texto, garantindo sua progressão e sua articulação. Desse modo, no que diz respeito ao seu funcionamento, a coesão atua na superfície textual, ou seja, ela se manifesta por meio de marcas linguísticas que ajudam a chegar à compreensão profunda do texto:

[...] por coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2013, p. 47).

Na perspectiva linguística, conforme já comentado, há muitas formas de se construir e se promover as relações coesivas em uma diversidade de textos orais ou escritos. Nessa competência, não há a intenção de apresentar um compêndio gramatical, com exemplos de todos os recursos coesivos. O que se pretende é estabelecer uma base geral dos tipos de relações coesivas, fornecendo algumas indicações de quais são menos e quais são mais desejáveis para a articulação dos argumentos, naquilo que concerne à tipologia dissertativo-argumentativa que caracteriza a redação do ENEM. Algumas estratégias coesivas, como a repetição do mesmo termo e dos mesmos recursos fonológicos (produzindo efeitos de rima, eco etc.), fazem sentido na produção poética, mas, grosso modo, não são valorizadas em textos dissertativo-argumentativos, como o escolar. Tomando as bases teóricas apresentadas como base, destacam-se dois principais tipos de coesão: a referencial, que retoma elementos já mencionados em um texto ou introduz aqueles ainda a serem mencionados (pronomes, por exemplo); e a sequencial, que diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de interdependência semântica e/ ou pragmática entre enunciados, à medida que faz o texto progredir (KOCH; TRAVAGLIA 2013, p. 75).

Há relevância dos operadores argumentativos na avaliação da Competência IV. De acordo com Koch e Travaglia (2013, p. 76), os operadores argumentativos são elementos que fazem parte do repertório linguístico e “são responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando o texto e determinando a orientação argumentativa”. Isso nos permite concluir que esses elementos linguísticos devem estar entre os principais componentes da articulação do texto dissertativo-argumentativo escolar.

É importante esclarecer algumas dúvidas sobre a relação entre a Competência IV e a Competência I, sendo esta última responsável por avaliar o domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, que também se encontra na superfície textual (por exemplo, a presença de desvios gramaticais, de convenções da escrita, de escolha de registro, de escolha vocabular, além de problemas relacionados à construção sintática).

Uma das questões mais relevantes no que tange à relação entre essas duas competências diz respeito ao uso da pontuação: por exemplo, deve-se analisar a pontuação na Competência I ou na IV? Ainda que uma falha dessa ordem possa afetar a coesão do texto, foi deliberado que

a pontuação será cobrada na Competência I. Essa decisão se deve ao fato de que o uso da pontuação está relacionado a regras de pontuação convencionadas pelas gramáticas (como não se poder separar sujeito e predicado por vírgula), fazendo parte, de maneira mais próxima, dos parâmetros que integram a prática analítica da Competência I, e ao fato de que a falta ou o excesso de pontuação pode trazer problemas relacionados à construção sintática, também avaliada na Competência I.

Outro aspecto que diferencia a avaliação das Competências I e IV é a grafia: a Competência I avalia o cumprimento das normas ortográficas na escrita de palavras que funcionam como conectivos, enquanto a Competência IV examina o funcionamento semântico-argumentativo desses elementos coesivos, ou seja, as relações de coesão propriamente ditas.

Feitos os devidos esclarecimentos sobre os embasamentos teórico-metodológicos deste trabalho, parto, então, para a análise de dados que, proveniente de meu contexto, busca trazer contribuições ao ensino de aspectos formais a serem avaliados na prova de redação do ENEM. A análise é composta por 4 textos produzidos por meus alunos, cada um deles exemplificando uma faixa de nota: alta, média ou baixa. Em anexo a todo o trabalho, trago a grade nivelada que norteia a avaliação dos textos no ENEM, considerando que o contato com ela seja fundamental para o melhor entendimento da pontuação atribuída ao desempenho do aluno.

3 ANÁLISE DE DADOS

Imagem 1: Proposta de Redação - frente

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Um mapeamento feito pela Secretaria da Educação do Estado e pelo Instituto Ayrton Senna revelou que 70% dos estudantes avaliados em contexto de pandemia relataram sintomas de depressão e ansiedade. Do grupo, um a cada três afirmou ter dificuldades para se concentrar na proposta da sala de aula; outros 18,8% relataram se sentir totalmente esgotados e sob pressão; 18,1% disseram perder o sono por causa das preocupações; e 13,6% afirmaram a perda da confiança em si.

Estudos realizados pelo Conselho Nacional da Juventude, em maio de 2021, mostraram que 54% dos adolescentes passaram a sentir ansiedade, 56% utilizaram as redes sociais de forma exagerada e 48% reclamaram de exaustão e cansaço constante. [...]

DELBONI, Carolina. "Temos alunos com sofrimento psíquico em todas as salas". *O Estado de S. Paulo*. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2022. (adaptado)

TEXTO III

Nos últimos anos, o Brasil vinha avançando, lentamente, na garantia do acesso de cada criança e adolescente à educação. De 2016 até 2019, o percentual de meninas e meninos de 4 a 17 anos na escola vinha crescendo no país. [...] Então chegou a pandemia da covid-19. E a desigualdade e a exclusão se agravaram ainda mais. Com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. E aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – por falta de acesso à internet, agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado. Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia

CENÁRIO da exclusão escolar no Brasil. *Unicef*. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 30 jun. 2022. (adaptado)


TEXTO II

Rendimento educacional – Brasil

Aprendizado dos alunos no ensino remoto com relação ao esperado no presencial*

Matemática	17%
Português	38%

Engajamento dos alunos da rede estadual no ensino médio remoto em 2020



36% da jornada ideal de 25 horas semanais

*Independentemente da idade e da série.
Fonte: Inspere e Instituto Unibanco

agênciasenado

ARAÚJO, Ana Lídia. Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público. *Agência Senado*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br>. Acesso em: 30 jun. 2022.

TEXTO IV

[...] De acordo com Silva, as escolas precisam trabalhar em parceria com as famílias. Aqui, a ideia é que o professor comunique aos pais ou responsáveis como está o desenvolvimento do aluno e dê dicas de como eles podem auxiliar nesse processo. Nesse sentido, podemos citar, novamente, as atividades extras para serem feitas em casa, de preferência, com apoio da família.

"Nós precisamos entender que os possíveis problemas da pandemia não vão se resolver da noite para o dia", lamenta o diretor educacional. "Algumas pesquisas dizem que os alunos que não conseguiram acompanhar o ensino remoto terão prejuízos de aprendizagem durante toda a vida escolar. Por isso, a escola precisa montar um planejamento de médio e longo prazos", acrescenta. [...] Assim, é essencial que escolas e professores preparem um ambiente acolhedor para receber esses estudantes. Uma ideia é colocar em prática projetos de ambientação e socialização. Além disso, pode ser necessário um cuidado com a sobrecarga de atividades, pelo menos, no início do ano.

COMO recuperar a aprendizagem prejudicada pela pandemia? Disponível em: <https://www.brinkmobil.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2022. (adaptado)

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Os impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes brasileiros", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Material didático dos alunos.

Imagem 2: Proposta de Redação - verso

Competências	Níveis
I Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.	<p>0 – Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.</p> <p>40 – Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.</p> <p>80 – Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.</p> <p>120 – Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.</p> <p>160 – Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.</p> <p>200 – Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.</p>
II Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, em um texto dissertativo-argumentativo.	<p>0 – Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa</p> <p>40 – Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.</p> <p>80 – Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.</p> <p>120 – Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.</p> <p>160 – Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.</p> <p>200 – Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.</p>
III Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	<p>0 – Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.</p> <p>40 – Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.</p> <p>80 – Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.</p> <p>120 – Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.</p> <p>160 – Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.</p> <p>200 – Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.</p>
IV Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	<p>0 – O participante apresenta informações desconexas, que não se configuram como texto.</p> <p>40 – Articula as partes do texto de forma precária.</p> <p>80 – Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.</p> <p>120 – Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.</p> <p>160 – Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.</p> <p>200 – Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.</p>
V Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	<p>0 – Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.</p> <p>40 – Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.</p> <p>80 – Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.</p> <p>120 – Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.</p> <p>160 – Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.</p> <p>200 – Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.</p>

I. Correção Ortográfico-Gramatical		
A = Acentuação. P = Pontuação. ORT = Ortografia. NL = Notações Léxicas. T = Translineação. RAS = Rasura. FLEXN = Flexão nominal.	FLEXV = Flexão verbal. LEG = Legibilidade. MG = Margem Lateral. MAI = Maiúscula. MIN = Minúscula. RAP = Repetição ou Omissão Acidental de Palavras.	CN = Concordância Nominal. CV = Concordância Verbal. COL = Colocação Pronominal. ORAL = Oralidade/Coloquialismo/Gíria. RN/RV = Regência Nominal ou Regência Verbal.
II. Adequação ao Tema e ao Tipo Textual		
DFT = Desvio do Foco Temático. LSC = Limitação ao Senso Comum.	ITT = Inadequação ao Tipo Textual. PA = Paráfrase.	
III. Seleção e Organização Argumentativa		
ADAEIAIINCCORCSE	ECCITFTIDVISC	PIPSERITAUTRU
IV. Coesão Textual		
AMB = Ambigüidade. COE = Coesão. FS = Falta de Sujeito. FCO = Falta de Complemento.	OST = Ordenação Sintática dos Termos. PSI = Paralelismo Sintático. RIP = Repetição de Ideias ou Palavras. CT = Correlação Temporal (Verbos).	PG = Paragrafação. TME = Trecho Mal Estruturado. DIS = Mudança da Voz Discursiva. FP = Falta de Palavra.
V. Adequação da Proposta de Intervenção		
SNA = Solução Não Articulada. SE = Solução Extrema. SI = Solução Inadequada.	SV = Solução Vaga. DVH = Desrespeito aos Valores Humanos.	DDS = Desrespeito à Diversidade Cultural. SINC = Solução Incompleta.

Fonte: Material didático dos alunos.

Imagem 3: Redação 1

01 A pandemia da COVID-19 tomou o mundo abruptamente quando atingiu escolas que
 02 superaram todas as expectativas, rompendo e tendo como uma das consequências
 03 uma permanente a realidade da medida que os países se relacionam, principalmente no
 04 contexto da digitalização das meios de comunicação, com isso houve uma transformação radical
 05 no ensino e na aprendizagem, em todos os níveis da sociedade e principalmente na educação, que por ser
 06 extremamente fundamental e tradicional levou a uma série de prejuízos, que têm sua
 07 origem pontual na falta de planejamento e nos investimentos, a curto e longo prazo.
 08 Quanto à falta de planejamento preventivo, observa-se os países menos desenvolvidos
 09 como aqueles que mais sofreram, com a falta de infraestrutura necessária para executar
 10 e mediar na educação a distância, principalmente no que se refere à falta de internet
 11 e aparelhos eletrônicos, para todos os alunos. Dados da Agência Brasil, em 2021,
 12 mostram que a maioria dos estudantes brasileiros não tinha condições plenas para o
 13 ensino digital da educação, que acabou por excluí-los do direito de acesso à educação
 14 prevista no 5º artigo da Constituição Federal. Além disso, os pesquisas revelaram o contínuo
 15 aumento desta desigualdade estrutural, que tem como desenvolvimento o retorno da educação
 16 Pós-pandemia, a pandemia teve um grande impacto negativo na aprendizagem dos alunos
 17 a curto e longo prazo, sendo o principal o déficit educacional dos alunos em períodos de
 18 transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior ou mercado de trabalho. Este problema
 19 pode levar à insegurança de indivíduos, desproporcionais na vida profissional ou acadêmica e
 20 ao inevitável aumento dos custos de desemprego, o que afeta integralmente a sociedade.
 21 Esta desigualdade profissional também é retratada na obra "Littell" em Titon, quando narra
 22 cinco histórias dos "Tito", no reino principal no "História Adom" por contribuir para
 23 inicialmente devido à falta de preparo e experiência do exercício humano, e que evidencia
 24 as consequências negativas de uma grande desigualdade para o mundo profissional adulto.
 25 Portanto, é fundamental que o Ministério da Educação - órgão do Governo Federal responda
 26 vel pela gestão e financiamento do sistema educacional brasileiro - implementando um
 27 programa de educação nacional localizada destinado aos estudantes mais afetados pela
 28 pandemia, para recuperar gradualmente os lacunos deixados pela medida de educação à distância,
 29 us, através de aulas e exercícios presenciais por preferir, comunidades, o que torna
 30 possível a dual gestão em idiomas, competências e habilidades, na era digital do trabalho.

Fonte: Produção textual dos meus alunos

Ao analisar esse texto, podemos perceber que o aluno demonstra um bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, critério avaliado na **Competência I**, uma vez que a estrutura sintática é excelente e o texto apresenta poucos desvios de escrita. A forma como os períodos e as orações são construídas pelo aluno demonstram completude, o que gera fluidez de leitura. No que se refere a desvios, observamos apenas 4 (quatro): **houveram** no lugar de **houve** (concordância verbal), na linha 4; **este** e **esta**, ao invés de **esse** e **essa** (utilização equivocada do pronome demonstrativo) nas linhas 18 e 21, respectivamente; **não uso de vírgula** após um elemento coesivo (pontuação) na linha 18. Dado o excelente domínio da norma culta da língua e os poucos desvios de convenção da escrita, o aluno é avaliado no nível 4, com 160 pontos.

Em relação à articulação das partes do texto, item avaliado na **Competência IV**, encontra-se, na redação apresentada, o uso de coesão referencial e sequencial, além de um repertório diversificado de recursos coesivos – que cumprem a função de operadores argumentativos, inclusive – sem inadequações. Percebe-se a articulação tanto entre os parágrafos (**Quanto à, Desta forma e Portanto**) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo: no 1º parágrafo, são usados **principalmente, como, com isso, que**; no 2º parágrafo, **como para, principalmente, que, além disso**; no 3º parágrafo, **sendo, entre, ou, esse, o que, essa, também, quando devido à, para**; e no 4º parágrafo, **que, pela, para, através, por, o que**), entre outros. Nesse sentido, o aluno demonstra domínio pleno na competência (IV) e atinge o nível máximo em sua avaliação, ou seja, 200 pontos.

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo escolar, percebe-se que o participante apresenta uma introdução em que expõe seu ponto de vista, desenvolvimento de justificativas que comprovem sua perspectiva e conclusão que encerra a discussão, demonstrando excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, o tema é abordado de forma completa, o que revela uma leitura cuidadosa da proposta de redação. Logo no primeiro parágrafo, ele apresenta o tema ao relacionar as transformações nas esferas sociais e na educação causadas pela pandemia de Covid-19.

Observa-se também o uso produtivo de repertório sociocultural pertinente à discussão proposta pelo participante em mais de um momento do texto. Percebe-se, também, ao longo da redação, a presença de um projeto de texto estratégico, com informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, desenvolvidos de forma consistente e bem organizados em defesa do ponto de vista. Competência II, portanto, avaliado com 200 pontos.

Ademais, no início do texto, o participante, após apresentar o tema que pretende discutir –“Os impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes brasileiros”–, propõe

que seja analisada a origem desses impactos, pautada na falta de planejamento preventivo que gera problemas em curto e longo prazo (relação causa-consequência). Ao longo do texto, percebe-se que esse plano inicial foi cumprido com êxito no desenvolvimento do segundo parágrafo, e apenas no terceiro parágrafo uma lacuna argumentativa é apresentada. A conclusão aponta as soluções para um programa de educação destinado aos estudantes mais afetados pela pandemia, uma intervenção que visa a superar gradualmente as lacunas deixadas pelo modelo de educação remota motivado pela pandemia. Por isso, na Competência III, o estudante alcança 160 pontos.

Por fim, o participante elabora uma proposta de intervenção concreta, articulada à discussão desenvolvida no texto, detalhada e que respeita os direitos humanos. Merece destaque o fato de ela conter os cinco elementos necessários, conforme a cartilha do candidato, disponível no site do INEP: a) o **agente**: o Ministério da educação; b) a **ação**: implementação de um programa de educação nacional facultativo; c) o **modo/meio**: aulas e exercícios propostos por professores convidados; d) o **efeito**: transformação da atual geração em cidadãos competentes e autossuficientes na era digital do trabalho; e e) o **detalhamento da ação**: responsabilização de órgão do Governo Federal como financiador do sistema educacional brasileiro. Sendo avaliado na Competência V com 200 pontos, sua nota final no ENEM seria 920, consideravelmente acima da média alcançada pelos outros concorrentes.

Imagem 4: Redação 2

01 A pandemia de Covid-19 surpreendeu a todos com a velocidade que se espalhou
 02 por todo o mundo. O que seriam 15 dias de paralisação nas escolas, que adiantaram
 03 o recenseamento nacional de julho, se transformaram em quase 2 anos de
 04 aula remota. Além da surpresa pela situação, o despreparo público para lidar
 05 com os alunos de escolas públicas que não tinham acesso às aulas e
 06 materiais ficou evidente.

07 No início do isolamento devido à pandemia, foi necessária uma rápida
 08 ação do poder público para continuar com a educação no país em
 09 todos os níveis de escolaridade, mas em especial com crianças e adolescen-
 10 tes. Porém, foi uma ação frustrada tendo em vista que grande parte
 11 da população não tem acesso à internet ou dispositivos eletrônicos.

12 Outra ação foi a distribuição de atividades para os alunos realizarem em
 13 casa, o que não foi levado em conta; que muitas crianças e ~~adolescentes~~
 14 adolescentes não tinham acompanhamento dos pais para fazerem ativi-
 15 dade, em especial alunos das áreas rurais.

16 Como consequência dessas ações o resultado foi um déficit de apre-
 17 ndizagem que segundo pesquisas vai levar 15 anos para ser recuperado
 18 ou seja, uma geração de alunos será perdida devido à má gestão
 19 da educação de ~~educação~~ em meio à pandemia. Além das conheci-
 20 mentos em relações sociais foram empobrecidas devido ao distân-
 21 ciamento, o que levou muitos jovens a um mergulho dentro de si mes-
 22 mo, mas sem um acompanhamento para conseguir se entender.

23 Levando em conta o que foi apresentado anteriormente, é necessário uma
 24 parceria entre Governo Federal, Ministério da Educação e Ministério da Saúde pa-
 25 ra que seja realizado um ~~trabalho~~ resgate de conteúdo, bem como um trabalho
 26 com foco na saúde mental dos estudantes por meio de aulas de apoio
 27 e acompanhamento psicológico na intenção de compensar as
 28 perdas durante a pandemia e assim recuperar os estudan-
 29 tes que se perderam no caminho.

30

Ao analisar esse segundo texto, podemos perceber que o aluno demonstra um bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, critério avaliado na **Competência I**, uma vez que a estrutura sintática apresentada é excelente e conta com poucos desvios de escrita. A forma como os períodos e as orações são produzidas pelo aluno demonstra que tais construções estão completas, o que fluidez de leitura. Agora, no que se refere aos desvios, os exemplos tornam-se mais numerosos do que anteriormente. Deles, destacam-se: ausência de vírgula nas linhas 10, 13, 16, 20 e 22 e inserção de ponto final entre dois períodos na linha 13, sendo os dois problemas considerados **equivocos de pontuação; desvios de padronização da escrita**, como um início de frase com letra minúscula na linha 13; **erros de regência verbal**, como quando há ausência de sinal de **crase** nas linhas 05, 07, 11, 18 e 19; **ausência de acentuação**, quando não há acento na palavra “conteúdo”; **erro de grafia**, ao acrescentar uma letra s no primeiro som sibilante da palavra “necessário”; e **concordância nominal incompatível**, devendo o pronome “mesmo” ser substituído por “mesmas”, na linha 22. Embora esse texto apresente mais desvios do que a redação 1, ainda assim, o aluno é avaliado no nível 4 da competência I com 160 pontos, pois seus erros não são variados e não prejudicam a fluidez da leitura.

Em relação à articulação das partes do texto, item avaliado na **Competência IV**, encontra-se, nessa redação, o uso de coesão referencial e também sequencial, embora o aluno faça uso de apenas um articulador argumentativo interparágrafo, o que impossibilita a avaliação dessa competência no nível 4 de pontuação. Percebemos também uso variado de recursos coesivos intraparágrafos – no 1º parágrafo, **com, que, se, por, em, além**; no 2º parágrafo, **para, com, em, mas, tendo em vista, o que**; no 3º parágrafo, **como, para, ou seja, devido a, em, além, mas**; no 4º parágrafo, **que, entre, bem como, por**, entre outros. Com alguns problemas, mas não tão numerosos e prejudiciais holisticamente ao texto, o aluno demonstra um bom domínio nessa competência, a IV, e atinge o nível 3 na grade de correção, somando 120 pontos.

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo escolar, percebe-se que o aluno apresenta uma introdução que expõe seu ponto de vista. O desenvolvimento de justificativas que comprovam seu posicionamento, no entanto, está superficial, com repertório sociocultural pouco produtivo mesmo associado a um bom domínio do gênero solicitado. O uso medíocre do repertório sociocultural pertinente à discussão proposta pelo aluno pode ser percebido em sua citação de que levará 15 anos para os agravos educacionais se recuperarem, um argumento que carece de fonte. De qualquer

forma, o tema é abordado de forma completa, o que revela uma leitura cuidadosa da proposta de redação. Considerando uma análise equilibrada entre problemas e acertos, na Competência II, o aluno é avaliado com 120 pontos, correspondentes ao nível 3 da grade de correção.

Quanto à Competência III, há um projeto de texto com fatos e opiniões organizados em defesa de um ponto de vista, ainda que sem fundamentação relacionada ao tema proposto. Em seu início, o participante, após apresentar o tema que pretende discutir – “Os impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes brasileiros” –, aponta o despreparo do poder público durante a pandemia para lidar com o novo cenário educacional de aulas remotas e atividades impressas, o que acarretou déficit na aprendizagem dos alunos e relações pessoais enfraquecidas entre eles. Ao longo do texto, percebe-se que o plano inicial foi cumprido, como percebido no desenvolvimento dos segundo e terceiro parágrafos. A conclusão aponta soluções para o problema, sugerindo aulas de apoio e acompanhamento psicológico para compensar as perdas sofridas durante a pandemia, justificando, então, a quantificação da Competência III em 160 pontos.

Por fim, o participante elabora uma proposta de intervenção concreta e detalhada, articulada à discussão desenvolvida no texto e respeitosa em relação aos direitos humanos. Ademais, apresenta os cinco elementos necessários, sendo eles: a) **o agente:** Governo Federal, Ministério da Educação e Ministério da saúde; b) **a ação:** realização de resgate do conteúdo perdido e um trabalho com foco na saúde mental dos estudantes; c) **o modo/meio:** aulas de apoio e acompanhamento psicológico; d) **o efeito:** compensar as perdas decorrentes do período da pandemia, o que transformaria a atual geração em cidadãos competentes e autossuficientes na era digital do trabalho; e e) **o detalhamento do efeito:** recuperação das perdas durante o ano. Considerados todos esses elementos, sua avaliação na Competência V é máxima, atingindo 200 pontos.

Percebe-se, após análise cuidadosa do texto, que, ainda que bem avaliado em termos gerais, a soma final alcançada pelo aluno em questão é 720, o que o enquadra em um perfil mediano de avaliação.

Imagem 5: Redação 3

	I	IV
01	IMPACTO ALARMANTE	
02		
03	<p> O ensino sofreu um grande impacto na aprendizagem por conta da COVID-19, não só muitos alunos passaram a ter muita dificuldade, mas também passaram a ter problemas de saúde, como depressão, ansiedade, insônia, baixa autoestima, dentre outros. Tem problemas, não apenas de lidar e a recuperação leva tempo. O problema é que os alunos não têm infraestrutura para lidar com esse problema, ainda mais com o EAD, </p>	
04	<p> mas que muitos alunos tiveram dificuldade em aprender, além de que muitos alunos não conseguiram lidar com essa situação mudando de hábitos, fazendo com que o aprendizado se tornasse muito </p>	
05	<p> mais pesado, prejudicando e em muitos casos a presença escolar. </p>	
06		
07		
08		
09	<p> Sendo assim, é necessário que os alunos recebam o devido apoio da escola e de seu país, com eles sendo mais pacientes e comprometidos para que os alunos tenham uma recuperação gradativa e uma </p>	
10	<p> conclusão com maior qualidade de aprendizagem. </p>	
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

Fonte: Produção textual dos meus alunos.

Ao analisar esse texto, no que tange à **Competência 1**, podemos perceber que o aluno demonstra um domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, uma vez que o texto apresenta muitos desvios de gramática normativa, de escolha de registro e de convenções da escrita. A forma como os períodos e as orações são construídos pelo aluno demonstra que ele apresenta falhas relacionadas à estrutura sintática de seu texto, sendo elas: justaposição de orações (quando coloca vírgula no lugar do ponto final nas linhas 6 e 7 - que deveria indicar o fim da frase); excesso de palavras (elementos sintáticos repetidos, como **muito**, na linha 4). No que se refere aos desvios relativos à norma, observamos a presença de muitos e de diferentes tipos: pontuação (linhas 4, 11 e 16); letra minúscula em início de oração (**o/O, sendo/Sendo** - linhas 3 e 14); ortografia (**muto/muito, alto/auto** - linhas 4 e 6); acentuação (**tambem/também** - linha 5 - **dificeis/difíceis** - linha 6 - **insonia/insônia** - linha 7 - **colegio/colégio** - linha 11 - **habito/hábito** - linha 11 - **precario/precário** - linha 12 - e **necessario/necessário** - linha 14; concordância (**tem/têm**, na linha 7; tempo verbal (**torne/tornasse**, na linha 11); e de escolha de registro (**alunos(a)** - linhas 4, 9 e 16 - e **graduada** - linha 16), entre outros. Diante disso, percebemos que, ao longo desse texto, precisamos interromper a leitura com frequência para retomarmos de pontos precedentes, porque a compreensão foi prejudicada. Os inúmeros problemas fazem com que o texto seja avaliado no nível 2 da **Competência 1**, 80 pontos que apontam para domínio insuficiente da norma culta da língua.

Em relação à articulação das partes do texto, item avaliado na **Competência IV**, a coesão está presente por meio de itens bastante elementares: **como por** - linha 3, **como também** - linha 5, **para** - linha 8, **além** - linha 9, **e** - linha 15, **com** - linha 15, **para que** - linha 16. Ainda que a construção dos períodos e a estrutura sintática não sejam avaliadas na Competência IV, mas na Competência I, é fato que esse texto apresenta uma estrutura sintática pouco organizada, o que faz com que ele seja considerado bem abaixo da média de textos avaliados no Enem. No exemplo em análise, há muitas repetições: **como**, nas linhas 4 e 5; **com**, nas linhas 8, 10, 11 e 15; **e**, nas linhas 15 e 16, além de algumas inadequações, como o inusitado tamanho do texto, 14 linhas no total. O aluno escreve seu texto em dois parágrafos e faz uso de um articulador argumentativo de conclusão no início do segundo parágrafo (**sendo assim** - linha 14). Dessa forma, ele demonstra domínio insuficiente nessa competência IV, pois não atende a todos os elementos necessários para o gênero analisado. Atinge, então, o nível 2 na avaliação, correspondente a 80 pontos.

Surpreendentemente, em 14 linhas e dois parágrafos, o aluno consegue apresentar as três partes do texto dissertativo-argumentativo escolar, com proposição, argumentação e

conclusão, embora não fundamente os seus argumentos com a devida consistência, demonstrando ausência de repertório sócio cultural. Na Competência II, essa falha limita sua pontuação a 120 pontos. Como é de se esperar, não há um projeto de texto bem estruturado. Ainda que o aluno deixe claro seu ponto de vista no primeiro parágrafo (“o ensino sofreu um grande impacto no aprendizado por conta do Covid-19”), ele não consegue sustentar com consistência seus argumentos em defesa de sua tese, desenvolvendo suas ideias de modo superficial e desorganizado. Por isso, na Competência III, é avaliado com 80 pontos.

Por último, o aluno desenvolve precariamente uma proposta de intervenção. Um fator gramatical, aliás, denuncia a falta de qualidade desse item: o modo passivo de construção da intervenção dificulta a identificação dos elementos necessários para essa competência. As inúmeras faltas não permitem que o candidato extrapole os 40 pontos nesse quesito.

Por isso, a sua nota final no ENEM seria 440, uma nota abaixo da média e que dificultaria consideravelmente a aprovação do candidato em boa parte dos cursos disponíveis pelo sistema de seleção unificado.

Imagem 6: Redação 4

		I	IV
01	Como querem que essas crianças estudem de quem		
02	comida na mesa elas tem?		
03	Aula semeta não existe, de sim, pra metodo da po-		
04	pulação.		
05	Ja não tinha como estudar antes, imagina agora		
06	Professores de ditariang e internet, não tem parte		
07	de luz no sua casa ter sinal de internet?		
08	Governo é falho, assim como esse sistema de		
09	realização.		
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

Fonte: Produção textual dos meus alunos

A redação 4 é classificada como texto tangente pois não apresenta abordagem completa do tema “Os impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes brasileiros”, afinal, em nenhum momento os problemas de aprendizagem dos brasileiros são relacionados à pandemia de Covid-19. É possível identificar as três partes do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão, três delas, porém, são embrionárias, com parágrafos de duas ou menos linhas, escritos nas linhas 1 e 2, 3 e 4, e 8 e 9. A caracterização do que foi produzido como tangente ao tema obriga uma avaliação nas competências II e III de 40 pontos.

Embora seja um texto curto, não apresenta sérios problemas formais, a não ser a escolha de registro, item avaliado na competência I. A leitura nos evidencia como o aluno faz uso de palavras e expressões próprias da oralidade, configurando domínio mediano da norma culta da língua, o que o culmina em 120 pontos na avaliação da Competência I.

Já na avaliação da competência IV, fica evidente não só a falta de articulação entre os períodos e parágrafos, como também a ausência de conectivos entre eles. Ao ler o texto, tem-se a impressão de que ele se estrutura em tópicos, pois não consegue dar uma sequência lógica para as ideias, conferindo falta de fluidez na leitura. Por isso, a nota atribuída à Competência IV é de 80 pontos. Na competência V, última a ser avaliada, não é possível atribuir uma nota que não seja o 0 (zero), pois o aluno não apresenta uma proposta de intervenção.

Somadas as avaliações, a nota final do aluno em questão é de 280 pontos, muito abaixo da média nacional e consideravelmente prejudicial para a somatória relativa ao exame como um todo.

Imagem 7: Redação 5

		I	IV
01	Nos últimos anos antes da pandemia, Brasil vinha crescendo lentamente		
02	o número de estudantes. Então chegou a pandemia do COVID-19, com		
03	a chegada da pandemia houve redução de estudantes, pois a desigualdade é		
04	a exclusão cada vez mais aumentava. Com escolas fechadas, pessoas		
05	que estavam matriculadas ou na fila de matrícula e tinham baixa condição		
06	financeira acabaram tendo o seu direito a educação negado, pois		
07	não tinham acesso à internet.		
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

Cópia do

Texto Motivador!

A redação 5 apresenta uma situação problemática bem comum, o “texto insuficiente”, que ocorre quando, na folha de redação, há apenas 7 linhas ou menos ocupadas. No caso ora apresentado, além de haver apenas sete linhas preenchidas, boa parte do que foi escrito refere-se a trechos dos textos motivadores, o que justifica a avaliação total do texto com a nota 0 (zero).

Algumas considerações, contudo, merecem ser feitas. Mesmo em um texto curto, o aluno demonstra sistematicamente domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. Além disso, não existe um projeto de texto, pois o tema é desenvolvido com base na cópia de trechos dos textos motivadores, o que comprova domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo escolar, negligenciando a clássica estrutura do gênero, composta por proposição, argumentação e conclusão. Há ausência de articulação: palavras e períodos desconexos ao longo de todo o texto e não existe proposta de intervenção. Sem dúvidas, é um exemplar bastante representativo do tipo de redação que costuma ser avaliado no ENEM com a nota 0 (zero).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar aspectos formais da língua, principalmente no Ensino Básico e na disciplina de Gramática, não é uma tarefa muito fácil, principalmente se pensarmos em uma cultura de ensino normativa que costuma ser posta em prática de forma descontextualizada. Esse desafio não é somente para quem ensina, mas também para quem aprende. Sabemos, como nos ensina Antunes (2009, p.85), que “não existe língua sem gramática”, mas, ainda assim, fazer os alunos entenderem o que de fato é gramática e o papel dos aspectos formais na construção de um texto ainda é um grande desafio. O desenvolvimento da pesquisa sobre produção textual, em particular o gênero dissertativo-argumentativo escolar, deu-se de maneira desafiadora, pois ainda há muito a se elucubrar sobre o ensino de produção textual nas aulas de redação do Ensino Médio.

Para tal, buscamos apresentar brevemente a evolução do ensino de gramática com base em três momentos: a análise transfrástica, a gramática de texto, a teoria do texto – associando esses períodos à evolução a que o texto esteve sujeito na realidade da sala de aula de Língua Portuguesa. A ênfase dada às produções de textos dissertativo-argumentativos escolares torna-se válida, já que, hoje, é uma prática de escrita de suma importância para o acesso às universidades. Nesse sentido, é extremamente necessário dominar e entender o processo de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo escolar, já que alcançar um resultado satisfatório nessa avaliação vai além de apenas conhecer as regras da norma padrão.

O corpus foi escolhido com a intenção de trazer textos que demonstrem níveis de escrita diferentes do gênero dissertativo-argumentativo nas redações escolares, o que fica evidente nas análises efetuadas. Sob essa perspectiva, embora o foco deste trabalho sejam as reflexões sobre as competências I e IV, não podemos dissociá-las das demais – afinal, um entendimento holístico sobre o texto é alicerce para melhor compreender o processo avaliativo como um todo. Consequentemente, é notável como todas as competências avaliadas no texto dissertativo-argumentativo escolar do ENEM estão interligadas, o que motivou neste trabalho a consideração de todas as competências nas redações selecionadas.

Por fim, este trabalho de pesquisa, estudo e análise ganha real relevância quando eu, professora de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, aglutino em minha prática tudo que aprendi ao realizar esta pesquisa, aproximando o conteúdo aqui estudado de quem realmente importa, que são os meus alunos. O grande feito desta produção não é a escrita da monografia em si, mas todas as estratégias didáticas utilizadas para desenvolver as competências em questão juntamente aos meus alunos. Acredito piamente que o estudante-

escritor só poderá dominar plenamente a escrita do texto dissertativo-argumentativo escolar, sobretudo, se compreender as habilidades envolvidas em cada competência e, assim, ser protagonista em seu processo criativo. Nesse sentido, compartilho com vocês o fato de que o trabalho com meus alunos a partir do que foi aqui pesquisado gerou grande satisfação, tanto para mim, que consegui perceber não só o envolvimento deles na prática, mas também como o processo influenciou positivamente na aprendizagem dos próprios estudantes, que puderam se perceber como protagonistas de seu aprendizado – sentimento que, a meu ver, é o combustível para um jovem tornar-se, de fato, estudante.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza. **Português: Língua e Literatura**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

ALENCAR, Elizabeth de; Faria Graça. **Tópicos discursivos e argumentação nos textos escolares**. In: ELIAS, Maria Vanda. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura/ organizadora** Vanda Maria Elias. - 1.ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2011. pág. 145 à 157.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Avaliação da produção textual no ensino médio**. In: MENDONÇA, Márcia. BUNZEN, Clecio (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p.163-180.

ARAÚJO, Denis Lino de. **Língua e literatura no ensino médio: proposta didática**. / Denise de Lino Araujo, Elisa Cristina Amorim Ferreira, Aluska Silva Carvalho. - Campina Grande – PB: EDUFCG, 2017. P. 63- 66

BENTES, Anna Christina. **Linguística Textual**. In: MUSSALIM, Fernanda; **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 245-287.

BICHIBICHI, Maria Amélia Santana Lugão. **A argumentação em textos orais e escritos**. Artigo Científico. Curso de Letras, UTFPR, Piraquara, 2008.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Enem 2020, **Inep. Cartilha do participante**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em: 26 de jul. de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **OCEM. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/%20pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 04 jul de 2022.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Enem 2020, **Matriz de Referência para o ENEM 2020**. Inep, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf> Acesso em: 04 jul de 2022.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Massachusetts, the MIT Press, 1965.

COSTA VAL, Maria da Graça [et. Al]. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor**. Ed. red. e ampl. – Belo Horizonte: Autentica Editora/ Ceale, 2009.

FERREIRA, António Gomes Ferreira. **O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção da identidade.** Educação. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/2764>>. Acesso em: 12 de jul. 2022

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

GALEMBECK, Paulo de Tarso. **A Linguística Textual e Seus mais recentes avanços.** In: *Cadernos do IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia.* IX:05, p. 68-76 (UERJ-RJ). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/index.htm>>; Acesso em: 16/008/2016.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4º ed. – São Paulo: Martins Fontes. 1997

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GUIMARAES, Augusto. **A importância do ENEM no cenário educacional do Brasil.** 2020. Disponível em: <<https://crmeducacional.com/importancia-enem-no-cenario/#:~:text=O%20ENEM%20surgiu%20em%201998,escolas%20pelo%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.>> Acesso em: 26 de jul. de 2022.

PIOVANI, Juan Ignacio; KRAWCZYK, Nora. Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. **Educación & Realidade**, v. 42, p. 821-840, 2017.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos.** Ed. São Paulo: Globo, 1992

SEVERINO, A. J. **Metodologia científica.** São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Identidade profissional dos professores da Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação.** 2014. 237 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis.

VAN DIJK, T. A. **Discourse, context and cognition.** *Discourse studies* 8. 2006. Disponível em: <www.discourses.org>. Acesso em: 26 de jul. de 2022.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Penso Editora, 2016.