

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

ALESSANDRA GOMES VARISCO

**A CONTRIBUIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO
DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR PARA
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Itatiba

2018

ALESSANDRA GOMES VARISCO – R.A. 002201701065

**A CONTRIBUIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO
DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR PARA
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos

Orientadora: Profa. Dra. Milena Moretto

Itatiba

2018


371.3
V43c Varisco, Alessandra Gomes.
A contribuição da sequência didática no desenvolvimento do gênero dissertação escolar para alunos do ensino médio / Alessandra Gomes Varisco. – Itatiba, 2018.
121 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Milena Moretto.

1. Sequência Didática. 2. Capacidade de Linguagem.
3. Texto Dissertativo-Argumentativo. 4. ENEM. I. Moretto, Milena.
II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

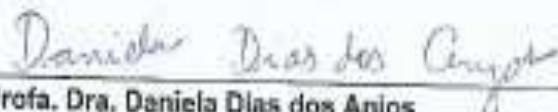
Alessandra Gomes Varisco defendeu a dissertação "A CONTRIBUIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO" aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 19 de dezembro de 2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Milena Moretto
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Raquel Gonçalves Octávio
Examinadora



Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Examinadora

Dedico esta dissertação de Mestrado a meu amado e honrado esposo, EDSON ROBERTO DE ALMEIDA, que tanto me apoiou nesse meu projeto de vida e que partiu para o mundo espiritual de forma repentina no interstício de minha escrita.

AGRADECIMENTOS

Sempre primeiramente a Deus, pela Vida grandiosa que me deu e pelo seu Amor ao próximo.

Aos meus pais, José Varisco Omoboni e Mirtes Gomes Cezarini Varisco (ambos *in memoriam*) exemplos de que uma vida lastreada na educação transforma caminhos.

Ao meu esposo, Edson Roberto de Almeida (*in memoriam*), quem mais me apoiou e que partiu repentinamente para o mundo espiritual no início do segundo ano do Mestrado.

À minha orientadora, Dra. Milena Moretto, pela paciência, dedicação e divina compreensão com o humano do ser; pelas horas dedicadas ao meu trabalho (além dos demais que também orienta). Pela justiça que faz à função que ocupa.

A todos os professores do curso que iluminaram meu conhecimento, Dra. Adair Mendes Nacarato, Dra. Luzia Bueno, Dra. Marcia Aparecida Amador Mascia, Dra. Daniela Dias dos Anjos.

À Universidade São Francisco – USF, pela recepção e por me dar oportunidade em realizar meu projeto de vida.

À Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de estudos, cujo apoio financeiro ajudou-me sobejamente.

Aos Examinadores e à banca examinadora deste trabalho, Dra. Milena Moretto, Dra. Raquel Gonçalves Octávio e Dra. Daniela Dias dos Anjos, que muito contribuíram e contribuem para a solidez da pesquisa.

Ao meu primo Serginho, que considero mais que irmão, à minha sobrinha Lara Flávia, ao meu irmão Jefferson e minha cunha Joelma, aos meus tios maternos, especialmente tios Fidel, Cyrene, Carmem, Miriam e Silvana, pelo incentivo em continuar ferrenha nos estudos. Ao meu avô materno, *in memoriam*, por sempre acreditar que em mim havia algo a mais.

Aos meus pais de coração, Sandra e Claudemir (Goda), que provaram que família é aquela em quem se pode confiar.

À minha sogra, Cleide, aos meus enteados, aos meus cunhados e cunhadas e meus sobrinhos por parte de meu esposo Edson, por sempre apoiar nossa caminhada e minha trajetória acadêmico-profissional.

Ao meu amigo, de profissão e de rock, Wilkias da Silva, conhecido por Will, que se tornou um amigo ao longo de minha caminhada e, gentilmente, realizou o meu Abstract.

À minha amiga Viviane Andrade Caldeira, pela sincera e abnegada amizade paradoxalmente nova e duradoura.

Aos meus amigos professores, coordenadores, vice-reitor e alunos do UNIESI – Centro Universitário de Itapira, onde ministrou aulas; especialmente aos coordenadores Bibiano Elói, Denise Ribeiro, Eliane Antônia de Castro e Mara Fernanda Alves Ortiz e ao vice-reitor, William Zacarioto. Faz-me sentido estar lá.

Às minhas grandes amigas e excelentes profissionais, doutoras em Educação, Mara Ortiz, Melissa Bresci e Patrícia Fonseca, que me incentivaram a seguir carreira acadêmica desde antes de eu imaginar iniciá-la.

À minha grande amiga Jaqueline Lério Pereira da Silva, pelo grande auxílio nas videogravações e na pesquisa em geral deste programa.

Aos meus amigos que fiz no Mestrado, Felipe Cavalaro, Jeferson Godoy, Rita Manfrim, Viviane Caodaglio, Ana Elisa Jacob e Katia Diolina, pela leveza que trouxeram à minha vida.

Aos meus eternos amigos Andréia Nicoleti, Giovana Bertini, Pedro Henrique Colauto, Thiago Fávaro, Paulo Peçanha, Helaine Zili, Sonali Teodoro, companheiros de toda uma vida, nas alegrias e nas tristezas; uma (minha) verdadeira família.

Não tenhas medo das palavras grandes, pois se referem a pequenas coisas. Para o que é grande, os nomes são pequenos: assim a vida e a morte, a paz e a guerra, a noite, o dia, a fé, o amor e o lar. Aprende a usar, com grandeza, as palavras pequenas. Verás como é difícil fazê-lo, mas conseguirás dizer o que queres dizer.

Arthur Kudner

VARISCO, Alessandra Gomes. **A contribuição da sequência didática no desenvolvimento do gênero dissertação escolar para alunos do ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2018. 121p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

O presente trabalho, financiado pela Capes¹, está inserido na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Processos interativos e focaliza o trabalho com o desenvolvimento das capacidades de linguagem a partir da aplicação de uma sequência didática do gênero dissertação escolar. A pesquisa objetiva analisar quais capacidades de linguagem são desenvolvidas por estudantes do 3º ano do Ensino Médio, a partir da aplicação de uma sequência didática que busca, juntamente com o ensino do gênero dissertação escolar, propiciar aos alunos o desenvolvimento de estratégias relacionadas ao movimento argumentativo do texto. Tem ainda como objetivos específicos: 1) analisar que capacidades de linguagem os alunos já dominavam ou não na produção inicial; 2) analisar os tipos de argumentos que esses estudantes passaram a utilizar após o minicurso ministrado; e 3) analisar as capacidades de linguagem desenvolvidas após a sequência didática aplicada. Fundamentando-nos na perspectiva enunciativa e nas considerações dos didaticistas de Genebra, inicialmente, elaboramos um modelo didático do gênero em questão e, após um estudo das dimensões ensináveis do gênero, elaboramos uma sequência didática que fora consubstanciada em um minicurso com dez módulos e aplicada a alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual na cidade de Jacutinga/MG que tinham a intenção de prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O trabalho com a sequência didática previa uma produção inicial antes da aplicação dos módulos e uma produção final após estes serem realizados. Para análise, observamos a produção inicial e a final de estudantes participantes do minicurso e o desenvolvimento das capacidades de linguagem da primeira à última produção a partir dos módulos trabalhados. Nossas análises evidenciam que os alunos conseguiram desenvolver as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Palavras-chave: Sequência Didática. Texto Dissertativo-argumentativo. Capacidades de Linguagem. ENEM.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

ABSTRACT

This work, financed by CAPES², is added in the research area of Education, Languages and Interactive Processes and aims to associate the work with the development of language skills by an application of a didactic sequence of scholar thesis genre. The research aims to analyze which language skills are developed by high school students, by using an application of a didactic sequence, associating the scholar thesis genre teaching, source the students a strategic development for text's argumentation. The specific objectives are: 1) Analyze which language skills that the students already had or not in the initial period; 2) Analyze what kind of arguments the students are using after the given course; and 3) Analyze the language skills developed after the applied didactic sequence. Basing on an enunciative perspective and final considerations of Geneva's didacticists, at first, we have made a didactic genre model and, after a study about the teaching dimensions of the genre, we have made a didactic sequence that was used in a course composed by 10 modules and applied in a public school in Jacutinga city to the high school students that had prepared to ENEM (Government High School Test) test. The work with the didact sequence forecasted an initial production before the module's application and a final production after the study. For analysis, we have noted the initial and the final language skills development of the students at the course when the modules were taught. The results showed that students got the mean skills for discursive actions and discursive-language.

Keywords: Didactic Sequence. Dissertative-argumentative.Text. Language Skills. ENEM.

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Modelo didático de gênero	44
Ilustração 2	Etapas da sequência didática	47
Ilustração 3	Produção inicial de Frida	67
Ilustração 4	Produção inicial de Mozart	72
Ilustração 5	Produção inicial de Carmem	76
Ilustração 6	Produção final de Frida	94
Ilustração 7	Produção final de Mozart	99
Ilustração 8	Produção final de Carmem	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Notas da produção inicial de Frida	69
Tabela 2	Notas da produção inicial de Mozart	74
Tabela 3	Notas da produção inicial de Carmem	78
Tabela 4	Notas da produção final de Frida	97
Tabela 5	Notas da produção final de Mozart	102
Tabela 6	Notas da produção final de Carmem	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Aspectos tipológicos	34
Quadro 2	Competências do ENEM	52
Quadro 3	Descrição das etapas da sequência didática aplicada	58
Quadro 4	Capacidades de Linguagem dos textos analisados	64
Quadro 5	Esboço de Conclusão e Proposta de Intervenção	88
Quadro 6	Diferença de rendimento entre os alunos analisados	109
Quadro 7	Capacidades de linguagem analisadas	111
Quadro 8	Capacidades de Linguagem x Competências do ENEM	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gráfico comparativo da análise da produção inicial e final de Frida	98
Gráfico 2	Gráfico comparativo da análise da produção inicial e final de Mozart	103
Gráfico 3	Gráfico comparativo da análise da produção inicial e final de Carmem	108
Gráfico 4	Gráfico Síntese de análise das produções iniciais e finais dos alunos	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PI	Produção inicial
PF	Produção final
S	Sim
N	Não
VOLP	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

MEMÓRIAS.....	16
Na (originalmente involuntária) busca na e pela docência	23
CAPÍTULO 1 - O TRABALHO COM A LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA ÓTICA BAKHTINIANA	27
1.1 Linguagem e ideologia.....	27
1.2 Os gêneros discursivos.....	33
CAPÍTULO 2 - LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA	39
2.1. Praticar para aprender, aprender para praticar	39
2.1.1 Modelo autônomo e modelo ideológico.....	40
2.2 A produção de textos na e para a escola	41
2.3 A sequência didática como procedimento para o ensino de um gênero textual	43
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 Contexto da pesquisa	49
3.2 A escola onde o minicurso foi ministrado	54
3.3 O minicurso.....	54
3.4 Os sujeitos participantes	60
3.5 Instrumentos utilizados na pesquisa	61
3.6 Procedimentos de análise.....	62
CAPÍTULO 4 – O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM: DA PRODUÇÃO INICIAL À FINAL.....	66
4.1. As produções iniciais realizadas pelos estudantes	66
4.1.1. Produção inicial da aluna Frida.....	66
4.1.2 Produção inicial de Mozart	71
4.1.3 Produção inicial de Carmem	75
4.2. O trabalho com os módulos	79
4.2.1. Trabalhando o contexto de produção das redações do ENEM e o desenvolvimento das capacidades de ação	79
4.2.2. Uma discussão sobre o conteúdo temático e a estrutura composicional do texto dissertativo-argumentativo: explorando as capacidades discursivas	83
4.2.3 Uma discussão sobre os conectivos e usos da linguagem: explorando as capacidades linguístico-discursivas	91
4.3 As produções finais realizadas pelos estudantes.....	93

4.3.1 Produção final de Frida	93
4.3.2 Produção final de Mozart	98
4.3.3 Produção final de Carmem	103
4.4 As capacidades de linguagem desenvolvidas X as competências do ENEM	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	120

MEMÓRIAS

Nasci e fui criada na pequena e ainda pacata cidade de Jacutinga, no sul do Estado de Minas Gerais. Sou de uma família não numerosa: meu pai, José, minha mãe, Mirtes, ambos falecidos, eu e meu irmão, Jefferson, três anos mais novo.

Jacutinga é uma cidade com 25 mil habitantes, localizada próxima a importantes centros urbanos, pois se encontra cerca de 180 quilômetros da cidade de São Paulo, 100 quilômetros de Campinas e 80 quilômetros de Pouso Alegre. Jacutinga está próxima ao Circuito das Águas Paulistas, estando a 40 quilômetros de Águas de Lindóia e 60 quilômetros de Serra Negra³. Sua principal atividade econômica advém do setor têxtil, possuindo mais de mil malharias.

Sempre fui incentivada pelos meus pais a estudar e a ler. Por isso, quando entrei no que hoje conhecemos como Ensino Fundamental I, ingressei diretamente na segunda série, após a realização de uma prova diagnóstica: eu já possuía vivências alfabetizadoras.

Lembro-me de que, aos cinco anos de idade, eu desenhava o mapa mundi, com quase todos os países e capitais e, na época das Olimpíadas, meu pai enchia-se de orgulho ao falar para seus fregueses (ele possuía uma pequena mercearia) que eu sabia o nome dos países vendo a bandeira de cada um.

Minha mãe cursou até a quarta série do Ensino Fundamental em sua cidade natal, Alfenas/MG. Chegando em Jacutinga, não deu continuidade aos estudos, pois meu avô entendia que ela, mulher, não precisava de mais estudo. Ela carregou tal tristeza, pois me relatava com amargura que já havia escrito até uma carta para Dom Evaristo Arns a pedido da diretoria da escola onde estudava, pois era uma aluna muito aplicada. Contava que suas professoras diziam-lhe que um dia seria diretora escolar. Oportunidades que ela trocou pelo cuidado integral com a família, em seus âmbitos morais e práticos. Ela tornou-se dona do lar, chefe ímpar nesse tão árduo ofício.

Meu pai era formado em técnico em Contabilidade – nível médio - e possuía uma venda, uma mercearia, bem no centro da cidade, quando ainda não havia os grandes mercados. Foi ele meu maior incentivador nos estudos, sempre me ensinando Matemática e Língua Portuguesa.

³As informações sobre o universo da pesquisa foram obtidas no site do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/jacutinga/panorama> [Acesso em 26.03.2018]

Contudo, mesmo sendo estudiosa, eu era muito bagunceira (“arteira”, no bom sentido) e alguns de meus familiares chegaram a afirmar que eu não teria futuro. Meu avô materno enxergava além; dera-me seu exemplar do Atlas geográfico, algo cobiçado por todos os netos. Ainda o guardo com cuidado.

Quando cursei a quinta série do Ensino Fundamental, havia um trabalho para ser feito sobre a ida do homem à Lua. Meu pai conseguiu o jornal do dia desse evento para eu fazer o trabalho. Tenho até hoje esse raro exemplar.

Assim, do meu pai tenho as lembranças de incentivo ao estudo; de minha mãe, tenho a elevada moral e cultura que ela trazia.

Em minha memória, ainda que não tão recente, lembro-me do ambiente escolar: as professoras, ‘tias’, do primário aos poucos foram amavelmente denominadas ‘donas’ no que hoje se denomina Ensino Fundamental II para, no Colegial, já serem nomeadas por seus próprios prenomes. Tal fato derivou não somente da afetividade instalada em sala de aula - e, em cidade pequena como a minha, no ambiente social, pois era (ainda é) relativamente fácil encontrar seus professores nos corredores de um mercado - mas também da própria atividade docente.

O meio em que vivi sempre me proporcionou condições para galgar o conhecimento: embora de poucas posses, meus pais sempre prezaram pelo estudo. Como sempre fui estudiosa, comprometida, responsável e ‘aprendia facilmente’, minhas professoras pediam para que eu ensinasse outros coleguinhas após suas explicações, o que fazia com prazer. Sempre fui autodidata em algumas questões, como a Matemática básica, que aprendia lendo os livros (e fazendo os exercícios) antes mesmo de a professora ensinar. Igualmente, sou autodidata em língua inglesa. Também era – sou – um tanto descoordenada, e quando passava entre as carteiras, quase sempre as derrubava. Uma professora muito querida, tia Sônia, lembra-se de tais fatos até hoje (e com orgulho compareceu à minha noite de autógrafos e adquiriu meu livro⁴).

Quando tinha cerca de 9 anos de idade, ao assistir a uma reportagem do programa Fantástico, da Rede Globo, acerca do vulcão Kilauea, encheu-me de vontade de escrever sobre o assunto, o que fiz e levei para a professora ver.

⁴ VARISCO, Alessandra. Didática da língua portuguesa. 2ª ed. Itapira: Artexpressa, 2018. Foi meu segundo livro, de autoria única, a ser publicado e reeditado. A obra é uma espécie de manual de língua portuguesa, uma compilação de todas as matérias que eu já venho ministrando há muito. Como informo em sua apresentação, o livro é dividido por temas, explicados no início de cada um, iniciando-se com a Morfologia e seguindo-se com os demais tópicos, havendo exercícios no final de cada tópico estudado. O livro, que está em sua segunda edição, conta ainda com atividades de interpretação de texto e a elaboração de redação. O primeiro livro publicado em 2009 é sobre poesias que escrevi.

Aos treze anos de idade, sempre incentivada pelos professores e por meus pais, escrevi minhas primeiras reflexões, no ano de 1991, para o jornal semanal da cidade, A Gazeta de Jacutinga, onde, atualmente, assino uma coluna, ‘Pílulas de Português’, na qual escrevo sobre dúvidas gerais da norma culta e sobre grandes escritores.

A partir daí, meus escritos foram se tornando mais rebuscados e sentia cada vez mais necessidade de escrever.

Nessa época, meus pais falavam que eu iria ser juíza de direito, o que me deixava esperançosa sobre meu futuro, embora meu perfil profissional ainda não estivesse completamente delineado.

No colegial, atual Ensino Médio, era a menina que estudava, descobrindo novos mundos, notadamente o social e o educacional, pois era a vez de estudar mais para logo prestar exames vestibulares. Eu era a menina, junto com outras e outros colegas, que correspondia ao cotidiano escolar. Paralelamente, fiz o curso Normal, de nível médio, no período noturno, pois meu pai entendia que um dia poderia me ajudar. Fiz este último curso com severa relutância (cheguei a pensar em pôr termo à vida), pois ainda não pensava na docência como carreira profissional. Meu pai sempre me falava: “Um dia, talvez, você precise desse ensino. Faça-o, não irá te custar nada e você sempre terá uma profissão caso não opte por outra.” Foi uma época um tanto difícil, pois eu não queria cursar o Colégio Normal. Até que travei um acordo com meu pai: eu iria ganhar um aparelho de som com CD (algo inovador e não muito acessível para a época) e em troca faria o curso sem reclamar. Assim foi feito, por ambas as partes. O aparelho toca muito bem até hoje.

Como Jacutinga é uma cidade pequena, em 1995 (último ano do colegial) ainda não havia como se inscrever diretamente pela escola para os vestibulares mais distantes, como a Fuvest. Tampouco havia internet para que ela pudesse ser efetivada remotamente. Então, fomos eu e meu pai até a cidade vizinha, Itapira/SP, para que eu fizesse tal inscrição no Colégio Anglo daquela cidade. No exato momento da inscrição, em que se arrolam a primeira e a segunda opção de curso, fiquei em dúvida quanto a Direito (pois minha meta, ou talvez a deles, era ser juíza) ou Jornalismo, já que sempre tive facilidade para as letras e pensei em ser redatora. Perguntando a meu pai, respondera-me sem pestanejar para eu colocar como primeira opção Direito, o que fiz. Também me inscrevi no vestibular do Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal (CREUPI), da cidade vizinha à minha, Espírito Santo do Pinhal/SP, onde todos os alunos que ficavam em Jacutinga iriam cursar Direito.

Realizei, no final desse ano, ambos os vestibulares, vindo a ser aprovada no CREUPI, atualmente denominada Universidade de Espírito Santo do Pinhal (UNIPINHAL).

Soube da minha aprovação em 20 de janeiro de 1996, mesmo dia em que minha avó paterna faleceu, algo que lembro com certa tristeza.

Porém, meu pai não possuía o valor correspondente à matrícula e decidiu, ele e minha mãe, conversar comigo sobre a possibilidade de não cursar a faculdade naquele ano. Imediatamente comecei a chorar, pois era minha vida; não queria trabalhar no mercado formal de imediato, pois ansiava pelos estudos superiores. Meu pai, então, emprestou o valor da matrícula de um amigo e então entrei para a faculdade.

Ingressar na faculdade de Direito, em 1996, fora de extrema alegria. Contudo, eu ainda não havia internalizado, como padrão, o cotidiano acadêmico, já que me vestia de modo diferenciado, com jeans e camisetas de rock, minha outra paixão. A mudança foi ocorrendo paulatinamente ao longo dos cinco anos de curso.

Como sempre ensinava os demais colegas, resolvi dar aulas particulares para auxiliar meus pais a pagarem meus estudos. Lembro-me de que, em 1996, eu tinha vários alunos de uma mesma turma, a quinta série do Colégio Anglo de minha cidade. É bom consignar que muitos desses alunos tornaram-se meus amigos pessoais; de uma das alunas, Isabella, sou madrinha de casamento.

Ainda não trabalhava no mercado formal. Nessa época, percebi quão importante era ensinar, porém, não havia ainda me apropriado integralmente, embora já o estivesse no meu imo. Também ensinava meus futuros colegas de profissão, notadamente quando estudávamos em grupo.

Lembro-me de que um grande professor, que lecionou Economia em meu curso de Direito – soube há pouco tempo que se titulou Mestre pela Universidade São Francisco - USF - que certo ano enviara-me um cartão de Natal dizendo que eu era muito inteligente, mas que devia canalizar minhas energias.

Ao terminar a graduação, no ano de 2000, passei também a dar aulas preparatórias para o Exame da OAB (exame este em que fui aprovada antes mesmo de colar grau, algo raro naquela época) e aulas de língua portuguesa.

Após minha formatura, minha mãe foi diagnosticada com linfoma e veio a falecer meses depois, o que me fez amadurecer ainda mais (na verdade, fez-me amadurecer). Meu pai já não possuía mais a venda, pois passara por dificuldades financeiras e estava à espera de sua aposentadoria. Ele aprendeu a preparar nosso alimento.

Meu irmão foi o mais afetado pela perda de nossa mãe, esvaindo-se de uma certa forma da vida social. Após, conheceu uma pessoa com quem se casou e teve uma linda filha,

Lara Flávia, minha sobrinha. Ao saber da gravidez, meu irmão, que estava no último ano do curso de Educação Física da Unipinhal, abandonara-o. Foi uma escolha difícil.

Vi vários de meus alunos graduados em instituições sólidas, trabalhando com amor e dedicação, a exemplo do Flávio Raffaelli, um arquiteto formado pela USP, e de minha grande amiga Jaqueline Lerio, com quem mantenho parcerias de amizade e de trabalho para a vida, tendo sido também sua madrinha de casamento. Ela, inclusive, teve diversas aulas para conseguir ser aprovada no Exame de Ordem, o que lhe foi custoso. Todavia, com afinco, fora aprovada com louvor. Na gestão passada, foi presidente da OAB/MG - Subseção de Jacutinga.

Como minha família não era abastada financeiramente, eu não possuía um computador para trabalhar. Elaborei inúmeras peças processuais e exercícios para os alunos em minha máquina de escrever Remington, cujo curso de digitação fora-me de importância ímpar, pois escrevo com todos os dedos sem olhar para o teclado. Alguns ficam maravilhados ao ver-me digitando, e me entristeço ao saber que esse curso sequer deva existir atualmente e, se existisse, talvez não tivesse bastantes interessados.

Nos primeiros anos de profissão, optei por alternar entre advogar e dar aulas particulares, pois, além de me deleitar com esse ofício, era minha principal fonte de renda. Após alguns anos, deixei de dar aulas particulares para me dedicar inteiramente à atividade jurídica. Realizei duas pós-graduações *lato sensu*, em Direito Público e em Direito Processual Civil. Porém, algo não me satisfazia; o caráter bélico, típico da maioria das atividades jurídicas, não estava no meu perfil.

Em 2009, reuni meus poemas, pois os escrevo desde os treze anos de idade e publiquei meu primeiro livro, 'Sublimes Inspirações'.

Prestei inúmeros concursos públicos, não só da Magistratura como também para oficiais judiciais, chegando a ser aprovada em primeiro lugar no concurso de Oficial de Apoio Judicial do Tribunal de Justiça de Minas Gerais para a comarca de Jacutinga. Como esse concurso era para cargo reserva, fui nomeada a título precário (tendo que me licenciar da OAB/MG) e, após o exercício institucional, dele tive que me desligar, retornando à atividade jurisdicional.

Quando ainda estava laborando no fórum local, deparei-me com o edital para o processo seletivo de docentes em nível técnico subsequente ao Ensino Médio do IF Sul de Minas – campus Inconfidentes - para o polo de Jacutinga. Fui aprovada em primeiro lugar para o cargo a que concorri, passando a lecionar de forma regular, pela primeira vez de modo sistematizado e formalizado. Passei, assim, a ministrar para essa instituição aulas de Direito

do Consumidor para o Curso Técnico Subsequente em Administração e aulas de Legislação Previdenciária para o Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho. Ministrei aulas nesse polo de rede por um ano, pois o ofício findou-se com a expiração do edital. Esse período trouxe um novo estímulo para a minha vida, já que não desejava mais a militância advocatícia como minha principal atividade. Aos poucos, fui percebendo a importância da docência. Eu sentia um inenarrável prazer – como ainda sinto – em, junto com os alunos, construir o conhecimento. É gratificante, para mim, quando, nos momentos de sala de aula, trocamos conhecimentos. Nesses encontros, o tempo passa de forma célere.

Em abril de 2014, um grande amigo meu, André Ricardo Costa, convidou-me para iniciar um projeto: abrir um curso preparatório para exames e concursos. Planejamos um primeiro curso, de Língua Portuguesa para concursos, num local do meu futuro sócio, para verificar se havia interesse em tal na cidade. Fiz uma especialização em Língua Portuguesa, produzi todo o material utilizando minhas experiências e os materiais que eu já possuía, ante os anos de docência em língua portuguesa. Antes, porém, ministrei uma aula-teste para meu sócio André e minha amiga Jaqueline, tendo sido valiosas as suas críticas.

O curso iria iniciar em 09 de agosto de 2014, mas, no dia 06 de agosto desse ano, meu pai sofreu um AVC e, em três dias (na véspera do Dia dos Pais), veio a óbito, exatamente no dia que eu iniciaria o meu curso. Esse evento deixou um vácuo inenarrável em minha vida.

Duas semanas após sua morte, iniciei o curso programado, com grande adesão, trazendo estímulo para nossas vidas. Precisávamos de um espaço próprio, maior, para abarcar vários cursos, além de mais professores. Assim surgiu a AGV Cursos Preparatórios⁵. Foram dois anos e meio de intenso trabalho, nos quais ministramos diversos cursos. No primeiro ano de existência jurídica, a AGV ofertou cursos preparatórios para concursos públicos, a exemplo de preparação para o concurso do INSS e para o concurso da Polícia Militar de Minas Gerais, e paralelamente um curso preparatório para o ENEM. Nesse ano, alguns de nossos alunos foram aprovados em universidades federais e, com isso, nossa visibilidade aumentou. No segundo ano, mudamos de local e optamos por ofertar somente curso preparatório para o ENEM, com material apostilado, do Sistema Bernoulli. Meu sócio e eu também geríamos a empresa, mas meu perfil não é o de gestora empresarial e sim de docência, ‘de sala de aula’. Aos poucos, passei toda a gestão somente para ele. Aos poucos, também verificamos algumas inadimplências e desinteresse da população local em estudar para concursos. Logo, nossa AGV encerrou as atividades.

⁵ O nome fantasia foi sugerido pelo meu sócio e advém das iniciais do meu nome.

Como a maior parte da população economicamente ativa depende da atividade têxtil (seja nas fábricas, seja nas áreas de vendas), muitos cresceram com a cultura de que estudar não oferece tanto dinheiro quanto trabalhar em malharia. Esse pensamento de fato fora concretizado até meados dos anos 2000; atualmente, a crise econômica, aliada à importação de produtos chineses, dentre eles fios e o próprio produto acabado, deixa rastros de decadência. Com isso, a população está, paulatinamente, alterando a cultura vigente, dando maior importância aos estudos.

Quando a AGV estava findando, fui procurar minha grande amiga de longa data, Melissa Salaro Bresci, doutora em Educação e concursada do IF Sul de Minas, para que me orientasse em minha carreira acadêmica. Ela me motivou e me conferiu ânimo para seguir no ofício docente.

Ainda no período da AGV, fui convidada para integrar o corpo docente do UNIESI – Centro Universitário de Itapira, onde ministrou aulas relacionadas ao Direito e à Língua Portuguesa para diversos cursos. Hoje, também faço graduação em Letras para aprimorar meus conhecimentos nessa área.

Iniciei no UNIESI ministrando uma aula por semana, Direito Constitucional, em um curso, Serviço Social. Gradualmente, comecei a ministrar mais aulas e em vários cursos. Foi, nessa época, que fui me apropriando, de fato, da docência. Atualmente, faço parte da equipe editorial da Revista Científica dessa instituição e sou responsável pela revisão dos textos que são submetidos antes da publicação.

Em 2015, com a reunião de todos os meus materiais e de toda a minha experiência docente em Língua Portuguesa, publiquei meu segundo livro, ‘Didática da Língua Portuguesa’, que já está em sua segunda edição, dada a ampla procura.

Ademais, durante todo o ano de 2017 ministrei aulas de Redação em uma instituição educacional privada de Jacutinga/MG, auxiliando-me ainda mais na percepção de relevante ofício.

No âmbito profissional, percebi que a atividade docente não é tarefa das mais simples, pois o trabalho é árduo. Muitos alunos são dispersos, notadamente quando adultos, e verificamos também docentes não preocupados com o ensino. Nós somos o próprio processo histórico e educativo, e a atividade docente deve ser realizada através da construção do saber. Devemos sempre procurar métodos e abordagens que despertem o interesse e o prazer no discente para que ele desperte e se relacione com as propostas, numa interlocução ativa.

Verificando minha trajetória de vida, percebo que a maior parte dos meus amigos são professores (não havia me dado conta disso antes). Inclusive, um grande amigo, Thiago

Fávares, técnico em Contabilidade e que se formou em Direito, depois de um tempo graduou-se em História e em Pedagogia e, atualmente, exerce a atividade docente e institucional, sendo concursado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, exercendo o cargo de vice-diretor na E. E. Júlio Brandão, a mesma na qual eu realizei minha pesquisa.

Percebo também como a educação informal pode fazer diferença nos rumos de vida: enquanto eu sempre fui estimulada a estudar, meu irmão não era. Eu recebia elogios; ele, reclamações. Assim, eu me elevei no campo educacional, enquanto ele cursava as séries letivas para que logo findasse. Minha única sobrinha, Lara Flávia Varisco, hoje com 13 anos, está seguindo meus passos: é estimulada pelos pais, e pela tia, a estudar para se emancipar.

Enquanto aluna até os cursos de especialização *lato sensu*, minha atividade era eminentemente passiva. Como professora, minha atividade não só é ativa como também procuro desenvolver a autonomia nos alunos, para que eles, paulatinamente, comecem a produzir seu conhecimento.

Na (originalmente involuntária) busca na e pela docência

Logo no início da docência no ensino superior, minha grande amiga Patrícia Fonseca, coordenadora do curso de Serviço Social do UNIESI e doutora em Educação, chamou-me para várias conversas para que eu apreendesse os conceitos de pesquisa e, oportunamente, ingressasse em um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Foram longas horas de paciência para que eu entendesse o que de fato era uma pesquisa. Nesses momentos, fui percebendo que a atividade acadêmica era minha vida. Estava convicta de que o mestrado seria meu próximo passo.

Conversando com a coordenadora do curso de Pedagogia do UNIESI, igualmente doutora em Educação e grande amiga, Mara Ortiz, estimulou mais uma vez, dizendo-me que eu teria capacidade para prestar – e cursar – um mestrado.

No fim do ano de 2016, outra amiga – sempre minhas amigas – e colega de trabalho, Cidineia Luvison, que estava para defender sua tese de doutorado em Educação na USF, falou-me sobre a instituição, o que me fez prestar o processo seletivo para ingresso.

Para tanto, havia um projeto de pesquisa a ser elaborado. Como as pesquisas partem de um incômodo do pesquisador, sempre me incomodei com o fato de meus alunos do Ensino Médio não conseguirem concatenar argumentações lógicas em suas redações, inclusive e notadamente diante de assuntos da área jurídica, pois os exames têm cobrado alguns de seus

entendimentos para a aprovação. Com o auxílio da Patrícia, fiz um projeto sólido que me fez, juntamente com as demais fases, ser aprovada.

Em conversas posteriores com minha amiga Mara, ela sentia que eu imaginava não conseguir ser aprovada no processo seletivo; um mestrado parecia algo distante. Porém, como sempre fui determinada, estudiosa e dedicada, fui aprovada. Ainda surpresa por essa nova fase em minha vida, a alegria e a euforia permearam meu ser. E como sempre digo aos meus alunos: garantia de ingresso não é garantia de sucesso.

O primeiro semestre do mestrado foi o mais árduo, pois resolvi cursar quatro disciplinas de uma só vez, pela economia logística, já que venho de uma cidade um pouco distante de Itatiba, onde fica o campus do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da USF, chegando a ter picos de estresse. Nessa fase, conheci alguns colegas que se transformaram em amigos para todas as horas e minha orientadora, Milena Moretto, a cuja atribuição faz jus. Aprendi com meus pais e com a vida em si que a alegria é a mestre de Deus, e com sorriso largo estudava com afinco e realizava as atividades propostas.

O mestrado fez com que eu tivesse certeza de que a vida acadêmica estava incorporada à minha alma.

Nesse caminho, como já mencionado, o primeiro semestre do mestrado foi árduo, tanto na parte material, de conteúdo, quanto na parte financeira/econômica, pois, ainda que bolsista, o custo para alimentação e viagem, relativamente longa, era dispendioso.

Na primeira semana de aula, percebi que as leituras eram densas e que a dedicação seria ampla, inclusive porque vários dos autores estudados eram-me desconhecidos. À medida que lia e discutia nas aulas as leituras propostas, tinha a percepção de estar me aprofundando nos conteúdos e que cada disciplina contribuía para a pesquisa e para a construção da presente dissertação. Com o auxílio de minha orientadora, fui me apropriando também das teorias de Bakhtin, autor com quem travo discussões acerca do signo linguístico e de como tal poderia auxiliar em minha pesquisa, conferindo-lhe clareza. Também contribuiu para melhorar a qualidade das minhas aulas, como docente de uma instituição de ensino superior, pois a elaboração de resenhas críticas e a discussão de artigos científicos em sala tornaram-se presentes, permitindo uma liberdade de estudo e de projeção, e questionamento, de meus próprios saberes. Com o projeto reformulado e aprovado pelo Comitê de Ética⁶, começamos, eu e minha orientadora, a desenvolver um modelo didático e, posteriormente, a planejar uma sequência didática a ser aplicada aos alunos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, alunos de

⁶ A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em 30.06.2017, sob o número CAAE 69595517.6.0000.5514

terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Júlio Brandão, localizada na cidade de Jacutinga/MG.

O segundo semestre foi tão laborioso quanto o primeiro, embora mais tênue, já que restaram duas disciplinas para cursar, além da pesquisa e produção de dados. Obtive em todas as disciplinas conceito máximo.

A pesquisa iniciava a partir da aplicação de uma sequência didática a alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Jacutinga/MG, que apresentarei mais detalhadamente ao longo do trabalho. Os dados foram produzidos entre os meses de agosto a novembro de 2017, em salas de aulas da E.E. Júlio Brandão, com relativa adesão dos alunos.

A efetivação do Programa de Pós-graduação lato sensu em Educação, nesta instituição, deu-se através da aplicação de uma sequência didática em alunos inseridos no último ano do Ensino Médio de uma escola pública.

Ao findar esse semestre, uma nova perda. Em todos os momentos desde que o conheci, não posso deixar de aludir a meu amado marido, Edson Roberto de Almeida; um homem honrado que sempre me apoiou, nas horas mais luzentes e nas mais obscuras. Minha trajetória não seria a mesma sem ele. Porém, os desígnios divinos não nos são de todo conhecidos, embora tenhamos que aceitá-los, e meu esposo veio a partir para o mundo espiritual logo no início do segundo ano do Mestrado, deixando um vácuo ainda mais inenarrável em minha vida. Dentre todas as pessoas ao meu redor, foi ele quem mais me apoiou incessantemente para que este sonho/projeto se tornasse realidade.

O projeto de pesquisa foi motivado pela minha prática docente, uma vez que não foram poucas as vezes em que observei os alunos não conseguirem desenvolver um texto dissertativo, uma redação escolar, com argumentação sólida e de forma consistente. Então, em razão disso, e pensando que esses textos são importantes para a prática social e para as avaliações externas – os exames vestibulares, o ENEM e os concursos – o presente trabalho tem como objetivo analisar quais capacidades de linguagem pode ser e podem ter sido desenvolvidas por estudantes do 3º ano do Ensino Médio, a partir da aplicação de uma sequência didática que busca, juntamente com o ensino do gênero dissertação escolar, propiciar aos alunos o desenvolvimento de estratégias relacionadas ao movimento argumentativo do texto. Contemplaremos a relação entre competências, matriz de correção do ENEM, e capacidades, e sua implicação para o contexto do alunado.

Para a realização dessa pesquisa, elaboramos um modelo didático do gênero e, posteriormente, uma sequência didática para ser aplicada a alunos do último ano do Ensino

Médio da uma escola estadual pública, localizada na cidade de Jacutinga/MG. Isso porque “onde não há texto não há objeto de pesquisa” (BAKHTIN, 1997, p. 307).

Os objetivos específicos da presente pesquisa são analisar que capacidades de linguagem os alunos já dominavam ou não na produção inicial; analisar os tipos de argumentos que esses estudantes passaram a utilizar após o minicurso ministrado; analisar as capacidades de linguagem desenvolvidas após a sequência didática aplicada.

Diante disso, organizamos a presente dissertação da seguinte forma: o primeiro capítulo tratará da linguagem sob a perspectiva bakhtiniana, trazendo concepções sobre o signo dialógico e ideológico e da razão de ele ser considerado como social.

O segundo capítulo abordará uma discussão acerca do letramento e de como os gêneros textuais podem ser trabalhados na escola a partir do procedimento da sequência didática idealizado pelos didaticistas de Genebra.

O terceiro capítulo discorrerá acerca dos procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração da pesquisa, mencionando como fora elaborada a sequência didática e sua aplicação aos sujeitos participantes.

O quarto capítulo analisará as capacidades de linguagem e de quais delas os sujeitos da pesquisa se apropriaram a partir da aplicação da sequência didática elaborada.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1 - O TRABALHO COM A LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA ÓTICA BAKHTINIANA

Nesse capítulo, discutiremos sobre a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, trazendo nossas discussões sobre o signo como um instrumento ideológico que medeia a interação verbal e possibilita as diferentes relações dialógicas.

1.1 Linguagem e ideologia

O ensino da Língua Portuguesa focaliza a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania. Em outras palavras, propõe que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos.

Pensando nessas orientações que regem nosso trabalho como professora, assumimos neste trabalho a perspectiva teórica bakhtiniana (BAKHTIN, 2014), que considera a natureza dialógica da linguagem e o signo como de caráter social. No entanto, é preciso considerar que

[...] não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se (BAKHTIN, 2014, p. 35).

Para esse autor, todo sujeito é social, permeado por discursos que se expressam internamente, através da compreensão responsiva ativa, pois “o sujeito procura *interpretar* ou *compreender* o outro sujeito em lugar de buscar apenas *conhecer* um objeto” (BARROS, 2007, p. 24).

Isso significa que as relações dialógicas são muito mais amplas e complexas do que simplesmente as réplicas de um diálogo face a face. Jobim e Souza (2008, p. 99) chegam a afirmar que:

Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica. Portanto as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos.

Cabe esclarecer que todo signo é ideológico e está condicionado ao contexto em que se insere. A palavra, signo por excelência ideológico, advém de um fenômeno social de interação verbal, em que o diálogo é uma de suas expressões. Por preencher qualquer função ideológica, a depender do tempo, do espaço e da cultura em que é exteriorizada,

a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2014, p. 36)

A palavra é produzida pelos meios do organismo individual, sendo material semiótico da consciência, funcionando como elemento essencial de toda criação ideológica. As manifestações ideológicas estão intimamente ligadas ao discurso interior, por resultar a palavra de um consenso entre os indivíduos e por poder ser veiculada pelo corpo.

Isso não significa afirmar que a palavra seja unicamente imprescindível, pois nenhum signo ideológico é completamente substituído por palavras, embora nelas possa se realizar.

Nesse diapasão, a comunicação verbal não pode ser explicada fora de um contexto, de uma situação concreta, pois os signos são significados de acordo com o plano ideológico. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” (BAKHTIN, 2014, p. 128). Assim, a língua é uma instituição social (GREGOLIN, 2014) por envolver questões que ultrapassam o individual. Declaram Jobim e Souza (2008, p. 112),

Bakhtin ressalta que ao expressarmos nossa compreensão sobre qualquer tema para uma outra pessoa, nossa palavra retorna sempre modificada para o interior do nosso pensamento. Quanto mais falo e expresso minhas ideias, tanto melhor as formulo no interior de meu pensamento.

Na Linguística, por vários anos, enfatizaram-se as funções do ouvinte e locutor no processo de comunicação verbal. No entanto, atribuía ao locutor um papel ativo e ao ouvinte um papel passivo. Todavia, a atitude do ouvinte/receptor é ativa na perspectiva que aqui assumimos e que vamos explicitar no decorrer desse capítulo. A linguagem torna-nos humanos. Sua interação com a ideologia e a realidade constitui significado, fora de si mesmo, e converte um objeto físico em signo, fazendo parte de outra realidade. Um produto ideológico é algo simbolizado por um signo, não deixando de sê-lo, também, objeto físico, real, constituído por uma função que lhe é típica, mas ausente de conotação. Um instrumento

pode ser convertido em signo ideológico. A título de ilustração, Bakhtin (2014, p. 32) exemplifica tal afirmativa com o martelo e a foice. Ao mesmo tempo em que são instrumentos que possuem função real, típica, esses objetos convertem-se em signo ideológico na medida em que passam a ser *símbolo* da extinta União Soviética, do socialismo, por exemplo. Outro exemplo dado por Bakhtin (2014) é o pão e vinho, que são símbolos religiosos associados aos sacramentos cristãos. A balança por si mesma é um produto real, convertendo-se em *símbolo* de justiça ao associar o equilíbrio entre seus pratos/lados. Assim, “todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades” (BAKHTIN, 2014, p. 32).

“Tudo o que é ideológico possui valor semiótico” (BAKHTIN, 2014, p. 33), pois revela como o indivíduo significa tudo o que existe ao seu redor. O signo não é apenas uma sombra da sua realidade, mas também uma parte dela, já que reflete e refrata a realidade. O signo ideológico é a materialização da comunicação social, que se dá, primordialmente, através da linguagem. O meio de fazer com que o método marxista seja efetivo “consiste em partir da filosofia da linguagem concebida como filosofia do signo ideológico. E essa base deve ser traçada e elaborada pelo próprio marxismo.” (BAKHTIN, 2014, p. 39).

A filosofia idealista e a visão psicologista da cultura situam a ideologia no campo da consciência. No entanto, “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material dos signos” (BAKHTIN, 2014, p. 34). Só existe signo se e quando houver coexistência de outros signos que com ele complementem-se e interajam, num processo de interação social.

Situar a ideologia no campo da consciência revela-se temerosa, porquanto a criação ideológica é introduzida na consciência individual, privada de qualquer suporte. A consciência reside no campo social particular de signos criados pelo homem. Ainda assim, os indivíduos devem formar uma unidade social para que consigam constituir um sistema de signos.

A consciência não deriva diretamente da natureza; deriva dos signos criados por um grupo social, possuindo conteúdo semiótico e ideológico. (BAKHTIN, 2014).

Na verdade, de acordo com Bakhtin (2014, p. 98-99),

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. **A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.** É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. [grifo nosso]

O sentido da palavra é, portanto, determinado pelo seu contexto, havendo tantas significações quantas forem possíveis. Por isso, toda enunciação só existe na interação entre os interlocutores, sendo a linguagem dialógica por natureza. Cada texto é singular. Mesmo sua reprodução constitui uma nova autoria, isto é, toda enunciação para o autor é única e irrepetível.

Além disso, sob a ótica bakhtiniana, a linguagem é concebida do ponto de vista histórico, social e cultural. A linguagem possui caráter dialógico, ou seja, somente possui significado quando ocorre na interação verbal entre os interlocutores, pois não há enunciado isolado de seu contexto. Por tal fato é que a língua é social, pois ocorre de fora para dentro. “É a expressão que organiza a atividade mental” (JOBIM E SOUZA, 2008, p. 111). Só nos comunicamos, isto é, só organizamos o pensamento porque a palavra materializa-se em textos.

Para Bakhtin e seu Círculo⁷, o texto só pode ser compreendido porque há uma situação extraverbal implicada no verbal que se faz a partir de um contexto social e ideológico.

Os elementos que determinam um texto como enunciado são a ideia (intenção) e sua realização. No entanto, nessa relação há tensões, lutas, mobilizadas pela ideologia e pelo contexto em que esses enunciados estão inseridos. Por isso, todo enunciado é único e nele está presente a responsividade - a busca por uma resposta – num processo dialógico, em que o interlocutor participa como sujeito da compreensão responsiva. Isso porque a palavra quer ser ouvida. E todo sujeito está predisposto a ouvir, criando seu próprio enunciado, pois o sujeito possui uma característica inerente somente a ele, que é o conceito de alteridade.

Todo sujeito, na concepção bakhtiniana, é constituído de muitas vozes, de muitos discursos, de muitos outros, que vieram antes dele e que ecoarão com o seu expressar. Esses muitos outros dentro de um revelam os valores por ele apropriados. Os fios das vozes entrelaçam-se, constituindo o sujeito-texto, objeto das ciências humanas enquanto ação dialógica. O texto é simbólico, semiótico e também técnico, pois a presença de vozes – polifonia – constitui um de seus elementos. A esse respeito, Barros (2007, p. 32) afirma:

Se nos discursos falam vozes diversas que mostram a compreensão que cada classe ou segmento de classe tem do mundo, em um dado momento histórico os discursos são, por definição, ideológicos, marcados por coerções sociais.

Assim, cada enunciado é um elo na cadeia complexa de outros enunciados. Cada enunciado é único, sendo “concebido como unidade de comunicação, como unidade de

⁷ O chamado Círculo de Bakhtin refere-se ao grupo formado por Mikhail Bakhtin e outros intelectuais, como N. Volochinov e P.N. Medvedev, e suas formulações teóricas e obras por eles elaboradas.

significação, necessariamente contextualizado” (BRAIT; MELO, 2013, p. 63). Suas fronteiras determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. A expressividade é determinada não só pelo teor do objeto, mas pelo enunciado do outro. O enunciado daquele a quem respondo é *já-aqui*, mas sua resposta é *por-vir*. Isso porque “o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior.” (BAKHTIN, 2014, p. 116). Toda vez que expressamos algo, condicionamo-nos ao ambiente, exterior, e não à atividade mental interior.

Em um enunciado, a situação extraverbal implica na situação verbal, pois os sujeitos, muitas vezes, partilham de contextos, e valores, semelhantes, entendendo o interlocutor a avaliação feita pelo enunciador, a exemplo dos olhares dissimulados entre amigos.

Conforme entendem Brait e Melo (2013), na concepção bakhtiniana, há três fatores a serem considerados na definição de enunciado, quais sejam, o horizonte espacial comum dos interlocutores (o ambiente externo, o visível), o conhecimento comum, compartilhado e a avaliação comum. Destarte, o enunciado concreto advém da interação verbal e não verbal, em que há sempre uma parte percebida e outra presumida. O enunciado concreto é contextualizado em uma interação social (possui autor e destinatário). Por sua vez, enunciação é o que dá estrutura para que o enunciado ocorra, do exterior para o interior, é a “fronteira entre a vida e o aspecto verbal” (BRAIT; MELO, 2013, p. 67).

Todo enunciado é completo, em um processo dialético, constituído de polifonia e permeado pela alteridade, pelas outras vozes, anteriores e posteriores. Como um replicar constante e infinito, o enunciado só é completo para, após o *dixi*, dar a palavra ao outro, para que ele produza outro enunciado, em uma relação contextualizada histórica, social e culturalmente. Assim, “a possibilidade de leitura só tem sentido na articulação com outros termos” (BRAIT; MELO, 2013, p. 62). O enunciado é entendido como unidade de significação (unidade como sentido de completude) contextualizada.

Dessa forma, sob a ótica bakhtiniana, a linguagem é concebida do ponto de vista histórico, social e cultural, sendo que Bakhtin difere tema de significação, sendo esse um dos problemas mais intrincados da linguística.

Tema é o sentido da enunciação completa, é o sistema de signos único, individual, não reiterável, fruto da reação da consciência, determinado por formas linguísticas e elementos não verbais dotados de significação. O tema da enunciação não pode ser decomposto; ele é irreduzível à análise e pertence ao instante histórico no qual é expressado.

Já a significação está relacionada aos elementos da enunciação. É reiterável, abstrata, podendo ser analisada, decomposta, pois ela é composta das significações de todas as palavras que dela fazem parte.

Bakhtin (2014) ilustra a questão com a seguinte pergunta “Que horas são?”. O tema dessa enunciação não pode ser fracionado. A significação da enunciação é idêntica em todas as instâncias históricas. Então,

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. (BAKHTIN, 2014, p. 134).

A diferença entre tema e significação ganha contorno ao conectá-la com a compreensão. A compreensão é atividade mental ativa, em que há estabelecimento de um diálogo (ainda que interior) para chegar a um resultado. A compreensão é o efeito da interação do locutor e do receptor e só pode ser ativa, pois contém, nela, uma resposta que é, de certa forma, infundável, pois cada compreensão constitui-se de réplicas, de elos que já foram e que estão por vir.

Há também inter-relação entre apreciação e significação. Toda palavra possui acento de valor ou apreciativo, só existente pela fala viva. Sem esse acento, não há palavra. A entonação é sua forma mais expressiva e o tema realiza-se através dela. Constitui parte da singularidade da língua como valor apreciativo, pois podemos entender diversos sentidos de acordo com ela. Uma mesma palavra, ou enunciado, pode revelar significados diversos de acordo com a entonação, já que “é a partir do *presumido* pelos falantes na interação verbal que a entonação pode ser compreendida” (JOBIM E SOUZA, 2008, p. 106).

A filosofia marxista da linguagem deve colocar como base a enunciação como realidade da linguagem e estrutura socioideológica, como dialética do processo de contradição e construção do ser humano. A língua é um processo de evolução contínuo e ininterrupto, eminentemente social e ideológico, “que se realiza na interação verbal social dos locutores.” (BAKHTIN, 2014, p. 132)

Levando em consideração que o signo é ideológico, dialógico e que significa a partir das relações sociais, cabe ressaltar que a palavra é o signo por excelência que se materializa em um texto que, por sua vez, é materializado em um gênero discursivo; é o que discutiremos a seguir.

1.2 Os gêneros discursivos

Nas diversas esferas da atividade humana, o uso da língua dá-se através de enunciados, que são a unidade real da comunicação verbal. Os enunciados não existem isoladamente e as diversas esferas elaboram seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, denominados por Bakhtin (1997) de gêneros do discurso. Os gêneros são heterogêneos, infindáveis, “pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável” (BAKHTIN, 1997, p. 279) e podem ser reconhecidos a partir de três elementos essenciais que os constituem: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, que formam o todo do enunciado.

O conteúdo temático é aquilo que pode ser “dizível” em um gênero, dentro de um determinado contexto de produção. É qualquer situação comunicativa que pode ser expressada nas diversas esferas, com sentido definido e único para aquela situação de comunicação. Interessante perceber que as situações comunicativas definem o conteúdo temático, já que determinados temas podem, ou não, ser dizíveis em determinadas esferas de comunicação.

A construção composicional ou estrutura composicional também define o gênero como tipo relativamente estável na medida em que forma o todo enunciativo, sendo um conjunto de configurações relativamente iguais. A estrutura é uma espécie, relativamente estável, de padronização, pois, se assim não fosse, as formas totalmente livres não permitiriam a definição de um gênero. Como afirma Bakhtin (1997, p. 302), “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados”.

O estilo é vinculado a unidades temáticas determinadas, entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado e depende do modo como locutor percebe e compreende seu destinatário e do modo que ele presume uma compreensão responsiva. Nem todos os estilos são propícios ao estilo individual, pois nem todos são aptos a refletir a individualidade da língua, como aqueles que requerem uma forma padronizada. Não se pode estudar um gênero sem estudar, previamente, o estilo intrínseco àquele gênero: “quando há estilo, há gênero” (BAKHTIN, 1997, p. 286).

A título de exemplo, as redações do ENEM pertencem ao gênero dissertação escolar, sendo um tipo relativamente estável, pois possui conteúdo temático geralmente relacionado a uma questão polêmica que coaduna com os interesses governamentais, uma vez que esse exame é idealizado pelos órgãos federais. Em relação à sua construção composicional segue

um padrão relativamente estável, em que se espera que o aluno apresente uma contextualização sobre o tema, defenda uma tese, apresente argumentos coerentes com a tese defendida e uma conclusão em que haja a proposta de intervenção para o problema, respeitando os direitos humanos. Por fim, em relação ao estilo, espera-se que o aluno desenvolva o texto sob a forma do tipo argumentativo-dissertativo, em terceira ou em primeira pessoa, utilizando a norma padrão da língua.

É bom discorrer sobre a diferença de gênero discursivo/textual⁸ e tipo textual. Marcuschi (2010, p. 23-24) esclarece que, enquanto tipos textuais são “construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas”, gêneros textuais são “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas” (MARCUSCHI, 2010, p. 24). O tipo realiza-se no e por meio do gênero e são limitados: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, injuntivo; enquanto os gêneros são infinitos: carta, bula, carta, artigo de opinião, poema, crônica, conto, redação escolar, etc. No quadro abaixo, elaborado por Schneuwly e Dolz (2010), exemplificamos tais distinções:

Quadro 1 - Aspectos Tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DA COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mímeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação das tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv) Discurso de acusação (adv)

⁸ Alguns autores usam as expressões gênero textual ou gêneros de texto e outros a expressão gênero discursivo. Os seguidores de Dolz, Schneuwly, Marcuschi usam as duas primeiras expressões, enquanto aqueles pesquisadores que são fiéis a Bakhtin, como Brait, Rojo, Sobral, Barros, entre outros, usam especificamente gênero discursivo.

Transmissão e construção dos saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 121

Bakhtin (2010) diferencia gênero do discurso primário (simples, provindos de comunicação verbal espontânea, como diálogo oral, familiar, cotidiano etc.) de gênero do discurso secundário (complexo, como romance, discurso científico etc.), pois este aparece em situações comunicacionais complexas, e aquele se transmuda e se torna componente deste. A inter-relação entre eles, juntamente com o processo histórico de formação dos gêneros secundários, é que estabelece a natureza do enunciado.

A esse respeito, BAKHTIN (1997, p. 282) afirma:

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para todas as áreas da linguística e da filologia. Isto porque um trabalho de pesquisa acerca de um material linguístico concreto lida inevitavelmente com enunciados concretos que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação. [...] É deles que os pesquisadores extraem os fatos linguísticos de que necessitam. Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo.

É importante ressaltar que os gêneros discursivos são social e historicamente construídos a partir das esferas de produção a que estão relacionados e que Marcuschi (2010, p. 24) denomina domínio discursivo. Todo gênero discursivo é permeado de sentido, de significações atribuídas tanto pelos produtores como pelos interlocutores.

Para utilizar um gênero, é necessário o domínio dele, do que pode ou não ser dito, de sua estrutura, de sua forma de linguagem para as diversas esferas da atividade humana.

Nesse sentido, o gênero é utilizado no domínio do ensino e da produção dos textos orais e escritos, com o objetivo de oferecer aos sujeitos estudantes possibilidades de agir nas

mais diferentes situações de comunicação por meio dos textos, sejam eles orais ou escritos. A estruturação real dos tipos relativamente estáveis, escolhida a partir do intuito discursivo, constitui os gêneros discursivos, como uma forma padrão que se faz viva em todo processo comunicativo.

Os gêneros são dinâmicos, isto é, evoluem ou desaparecem de acordo com a sociedade. Exemplo disso é o telegrama, que antigamente era bastante utilizado, e, hoje, quase não existe mais e fora substituído pelo e-mail.

Além disso, cabe ressaltar que os gêneros discursivos são formados por enunciados que só significam no processo de interação verbal. Dessa forma, a interação constitui a realidade fundamental da língua e somente pode ser explicada em uma situação concreta. Nesse sentido, Bakhtin (2014, p. 118) entende que “O grau de consciência é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social.”.

Por essa razão, por meio de qualquer gênero, o locutor dirige-se a um interlocutor, em um contexto social e historicamente marcado. Nesse sentido, os gêneros do discurso são importantes porque organizam a nossa fala. E, por essa razão, no decorrer de nossa vida, aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero que atende às nossas intenções e objetivos. A esse respeito, o referido autor (BAKHTIN, 1997, p. 302) preleciona:

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

Sabe-se que a alternância dos sujeitos falantes é característica da interação verbal, pois pressupõe o outro. Toda vez que pensamos, pensamos para responder a um alguém. Assim, antecipamos o que o outro pode pensar e dizer. E o outro, igualmente, fará o mesmo, pensando no que dizer já antecipando o que o outro pode pensar e dizer.

A alternância dos sujeitos falantes é uma das particularidades do enunciado, o acabamento, o momento para suscitar uma resposta, isto é, a efetiva unidade da comunicação verbal. A esse respeito, Bakhtin (1997, p. 299) entende:

O acabamento do enunciado é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) *tudo* o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler, ouvimos o “dixi”, conclusivo do locutor. [grifo no original]

Como a palavra é a materialização do signo, ela possui contexto socialmente produzido pelo locutor, dentro dos variados signos à sua disposição, em uma dada época.

A palavra comporta duas facetas: procede de alguém e se dirige a alguém, constituindo a interação verbal. Ela sempre se dirige a um interlocutor, ainda que interior ou inicialmente desconhecido, dentro de uma criação ideológica de um grupo social, ao que Bakhtin denomina horizonte social, pois supomos quem possa ser nosso provável interlocutor. Na interação verbal, o processo de comunicação dá-se pela compreensão responsiva ativa – “toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.” (BAKHTIN, 1997, p. 290). Mesmo nas primeiras palavras do discurso, o interlocutor adota uma atitude em relação a ele: concorda, discorda, complementa, silencia-se.

A estrutura da enunciação e da atividade mental é de cunho social, juntamente com a interação verbal. Quando há um ouvinte em potencial, a atividade mental oscila entre a tomada de consciência e a elaboração ideológica, sendo que a atividade mental do nós é palco de grandes projeções, a partir das experiências dos locutores, adaptando a enunciação ao contexto social imediato direcionado aos interlocutores. Tal é o que ocorre com os alunos em época de exames ao se dirigirem, potencialmente, para os corretores, estabelecendo “contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano” (BAKHTIN, 2014, p. 123).

Certo é que Bakhtin possui variadas contribuições para a Linguística e para o estudo sobre a língua e sociedade ao se contrapor a Saussure, que entendia que a língua deveria ser apenas analisada por seus aspectos formais, instrumentais, separando língua e fala (objetivismo abstrato), e à teoria do subjetivismo idealista, que entendia a língua como um sistema que prioriza o interior.

É importante ressaltar que o discurso serve-se da arena para que os indivíduos, e instituições, expressem seus poderes, entendendo-os como práticas sociais; os micropoderes são “formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articulados de maneiras variadas e que são indispensáveis à sua sustentação e atuação eficaz” (GREGOLIN, 2014, p. 43).

Na escola, o gênero não só é instrumento de comunicação como também objeto de ensino-aprendizagem, constituindo uma referência para avaliação e eficácia da comunicação textual. É por meio dos gêneros que se trabalha o texto no ambiente escolar. Dessa forma, o

ensino da leitura e escrita de diferentes gêneros que circulam nas mais diversas esferas da atividade humana torna-se importante para que possamos propiciar o letramento dos estudantes a essas práticas. É o que nos propomos discutir no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

Como a linguagem constrói-se por meio de textos que se materializam em forma de gêneros, este capítulo pretende discutir como promover práticas de letramento na escola a partir do trabalho com sequências didáticas e como esses procedimentos podem contribuir para que os alunos desenvolvam suas capacidades de linguagem.

2.1. Praticar para aprender, aprender para praticar

Os estudos sobre o conceito de letramento ainda são recentes no Brasil, tendo-se iniciados na década de 1980 com o fim de “separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização” (KLEIMAN, 2008, p. 15). Ainda segundo Kleiman (2008, p. 16), Paulo Freire já utilizava o termo alfabetização com o sentido próximo do que hoje conhecemos por letramento.

Assumimos nesse trabalho a concepção de letramento que é a corrente intitulada de Novos Estudos do Letramento, cujo principal representante é Street.

Street (2010) define letramento como práticas sociais, como modelo ideológico, vinculado a contextos culturais e associado a relações de poder e ideologia, “porque há poder nessas ideias” (STREET, 2010, p. 37), não sendo práticas neutras. O letramento pode abrir espaço para transformar e negociar (ou recusar) as posições atribuídas. Isso porque há um tipo de letramento dominante em cada sociedade em dado momento histórico, relegando à marginalidade os demais tipos.

Kleiman (2005) esclarece o que não é letramento, pois esse termo já foi mal interpretado várias vezes e possui distintos significados. Segundo ela, letramento não é um método. Também não se confunde com alfabetização, que é uma prática de letramento, sendo um conjunto de saberes sobre o código escrito e o processo de aquisição das primeiras letras com vistas a uma sociedade letrada. Igualmente, letramento não é habilidade, pois envolve múltiplas capacidades, muitas das quais não têm relação direta com a leitura.

Para Kleiman (2005), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER E COLE *apud* KLEIMAN, 2008, p. 19). Não basta saber escrever, é necessário ler ou escolher, por meio de símbolos, as práticas que melhor se

adéquam ao objetivado pelo sujeito. Kleiman (2005) ainda afirma que letramento refere-se aos usos da língua e da escrita em qualquer lugar; isto porque a escrita faz parte das mais variadas situações do cotidiano nas sociedades consideradas complexas. O trabalho com os gêneros textuais na escola é uma das formas que pode contribuir para o letramento dos estudantes, uma vez que o texto circula em todas as esferas sociais. Através do trabalho com os gêneros, visando ao letramento, o ensino deve propiciar ao estudante o conhecimento para utilizar a escrita para se posicionar na sociedade em que se insere. Infelizmente, na prática docente, observamos que, na escola, uma das mais importantes agências de letramento ainda se preocupa mais com a alfabetização, em seu modelo autônomo, que se basta por si só e está desvinculado do contexto (conforme Street *apud* KLEIMAN, 2008, p. 21), do que com o ideológico, vinculado ao contexto e que leva em consideração a pluralidade e a diversidade, de modo a levar os alunos a questionar as práticas existentes. Assim, revela-se necessária a distinção entre modelo autônomo e modelo ideológico de letramento para explicitar nosso posicionamento em relação a cada um deles.

2.1.1 Modelo autônomo e modelo ideológico

Quando o aluno realiza uma atividade analítica com relação à linguagem, ele pode contextualizar o texto em relação e perceber sua função social, pois o texto desvinculado do cotidiano do sujeito não será por ele totalmente apropriado. Assim é que os alunos devem entender para que determinado texto presta-se e qual o seu uso, dentro e fora da escola.

Ademais, para o letramento ideológico, escrita e fala complementam-se nas híbridas práticas sociais, havendo relação de continuidade entre o oral e o escrito. Assim, Kleiman (2008, p.30) assevera:

Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar.

O letramento ideológico reconhece os diferentes valores, as diferentes e diversas culturas existentes como patamares diversificados. Destarte, e justamente por isso, não há como comparar as diferentes culturas, estabelecendo escalas para cada uma delas. Street (2010) propõe, para perquirir o letramento, atribuição de significado no lugar da dicotomia letrado e não letrado. Nesse sentido, “somos todos “analfabetos” em provavelmente mais de

99% dos sistemas de escrita do mundo, o que nos faz lembrar que sabemos muito pouco” (STREET, 2010, p. 42-43).

O empoderamento permite ao sujeito ascender socialmente e tornar-se parte do todo. No entanto, “não existe evidência para correção entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização” (KLEIMAN, 2008, p. 37), o que faz pressupor que o letramento autônomo é apenas uma das formas em que o sujeito posiciona-se no seio social.

Todas as formas de relação entre sujeito e os símbolos constituem meios para o sujeito atuar em sociedade, pois a criticidade subjaz a instrumentalidade do ensino. “Precisamos das ferramentas para continuar aprendendo, e a leitura é a ferramenta por excelência para isso” (KLEIMAN, 2005, p. 51).

Uma das formas de promover o letramento é o trabalho com gêneros que circulam nas mais diversas situações da vida cotidiana. Por isso, os didaticistas de Genebra sugerem um procedimento didático que pode contribuir para que os alunos apropriem-se das especificidades dos gêneros e desenvolvam as capacidades de linguagem.

Antes, porém, de explicitar sobre a sequência didática e as capacidades de linguagem, é preciso minimamente entender como a escrita vem sendo ensinada na escola.

2.2 A produção de textos na e para a escola

Em que pese o aporte teórico acerca do letramento, verifica-se que tanto a distinção de seus modelos quanto seus próprios conceitos são desconhecidos por um grande número de professores que trabalham com a educação básica, no caso, o Ensino Médio, e/ou são desconsiderados.

Isso porque o aluno passa toda a sua vida escolar produzindo escritos; porém, quando chega o momento de escrever para o acesso e ingresso no ensino superior ou uma situação de produção específica, ele não consegue minimamente produzir o gênero textual solicitado e articular apresentando argumentações necessárias. Essa situação perdura talvez porque as propostas de redação a ele aplicadas são, em sua maioria, no contexto escolar, desvinculadas do contexto social, o que acaba não significando ao estudante e, conseqüentemente, desenvolvendo as capacidades de linguagem necessárias na construção de um texto.

Nesse contexto, os alunos produzem aquilo que imaginam que o professor, a escola esperam dele. É a produção sem significado, usada apenas como pretexto ou passatempo

escolar. Nesses casos, “o professor não é um produtor de textos. É um avaliador dos textos produzidos pelos alunos” (MENEGASSI, 2003, p. 55). Isso porque ele, o professor, dá um comando para o aluno produzir o texto e depois tal produção serve apenas como avaliação. Dentro desse cenário, o texto passa a estar desvinculado de seu contexto social e, conseqüentemente, sem fins interlocutivos para além da atividade entregue ao professor.

Britto entende que “é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo” (BRITTO, 1997, p. 151). Sendo assim, o interlocutor não é neutro. E os alunos têm consciência dessa questão, tanto que eles escrevem para um interlocutor em tese definido, imediato e mediato, quais sejam, o professor e o corretor dos exames vestibulares e do ENEM. Sabendo quem é esse interlocutor, eles escrevem tendo em vista o lugar de circulação de seu texto e o tipo de linguagem empregada; eles escrevem de modo a poder lhe agradar. É o que Britto chama de “serviço à la carte” (BRITTO, 1997, p. 155).

Nesse diapasão é que os aportes teóricos de Bakhtin são de extrema importância, pois, como o signo é dialógico e social, somente faz sentido se vinculado ao contexto do sujeito, no caso, o aluno. Ademais, as funções sociais que operam nas diversas esferas de circulação deveriam ser apreendidas pelos alunos, em um processo dialógico, pois é fundamental eles terem consciência do que escrever, para quem e por que escrever. Ou seja, o texto tem que ter um objetivo claro para que o aluno coloque-se na posição de quem tem o que dizer.

Em muitas práticas de sala de aula, na verdade, a escola parte do letramento autônomo, desvinculado das práticas sociais, já que parece ser um anunciador de prescrições. Nesse sentido, o aluno vê-se despedido de sua voz, não pode, por exemplo, nas dissertações escolares, discutir um tema de que goste se este não está inserido nas temáticas cobradas nos exames para ingressos nas instituições de ensino superiores.

O aluno escreve para o professor, para a escola, para um interlocutor muitas vezes desconhecido, num processo vazio de sentido para ele. Por isso, eles não conseguem se apropriar desse gênero, eminentemente escolar. Muitas vezes, as aulas de redação prestam-se para produzir o texto, em seu sentido formal: os alunos escrevem, e só. Escrevem para quê? Não há discussão da grade de correção, se se referem a algum exame em específico, quem são os interlocutores, os tipos de argumento que deveriam ser utilizáveis. Muitas vezes não há explicação sobre o que se espera, qual o objetivo a ser atingido com a produção daquele gênero, tão perto e, ao mesmo tempo, tão distante.

As aulas de Língua Portuguesa prestam-se, em sua maioria, para analisar a metalinguagem, em um processo de análise da própria. Tomando como base a metalinguagem, estamos nos distanciando da função comunicativa, inerente à linguagem, pois

não adianta o aluno conhecer a ortografia, a gramática, a sintaxe, e não conseguir entrelaçá-los para uma função específica: o endereçamento, isto é, a interlocução que se dá entre os sujeitos: locutores e interlocutores.

Todos os entes envolvidos concordam que existe discrepância entre o que está sendo ensinado e os resultados obtidos, e nesse sentido as causas devem ser investigadas, pois vão além da falta de leitura ou conhecimento. Nesse contexto de produção escolar, muitas vezes, conforme afirma Moretto (2005, p. 71),

o estudante tem a necessidade de “encher” um espaço, mostrar que disse algo, mesmo não tendo nada a dizer e para se mostrar “culto”, utiliza-se de recursos a partir da imagem que constrói de língua que seu interlocutor valoriza na situação específica em que se encontra.

Reafirmando Bakhtin (2014), o texto, qualquer espécie de texto, ocorre na interação verbal, na relação dialógica entre os interlocutores. Se os alunos não conseguirem entender a existência dessa interação, eles não se verão motivados à produção, não terão o que dizer. A seguir, apresentamos um procedimento didático que leva em consideração o contexto de produção da escrita, bem como o desenvolvimento do texto em uma determinada situação de interlocução.

2.3 A sequência didática como procedimento para o ensino de um gênero textual

Conforme discorremos anteriormente, uma das formas de promover o letramento é fazendo uso de sequências didáticas que possibilitem aos estudantes se apropriarem das especificidades de um determinado gênero textual.

Em nossa pesquisa, conforme explicitamos, visamos ao ensino do gênero dissertação escolar, texto esse tão cobrado nos exames como o ENEM. Antes de construirmos uma sequência didática sobre o respectivo gênero, construímos um modelo didático com o fim de observar as dimensões ensináveis desse gênero, isto é, das características que deveriam ser ensinadas no minicurso ministrado aos estudantes sujeitos dessa pesquisa.

Entendem Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 10) que o “modelo didático é a descrição provisória das principais características de um gênero textual com objetivo de ensiná-las”. Aqui, o professor verifica os saberes a serem mobilizados, os componentes textuais específicos com o quais se deseja trabalhar e as capacidades de linguagem.

Dolz; Gagnon e Decândio (2010, p. 11) elaboram um esquema com as principais categorias dos componentes do modelo didático:

Ilustração 1 – Modelo didático de gênero



Fonte: Dolz; Gagnon e Decândio (2010, p. 11).

Segundo referidos autores, na busca de orientar as práticas de ensino, os gêneros possuem certas categorias que fazem parte de sua estruturação. Dessa forma, integram o modelo didático de gênero: situação de comunicação, conteúdo temático, a organização, a textualização, os meios paralinguísticos e a paginação de texto. Para desenvolver esse modelo didático, em um primeiro momento, selecionamos algumas redações do ENEM, do gênero dissertação escolar. Isso porque, ao formular a proposta, o ENEM já divulga sua grade de correção, por meio da Cartilha do Estudante. Após esta seleção, analisamos o que era relativamente estável em cada um dos textos em relação ao conteúdo temático, à estrutura composicional e à linguagem a partir de um determinado contexto de produção.

Nas redações analisadas, em relação ao contexto de produção, percebemos que o enunciador é um aluno que deve estar atento à proposta de produção elaborada por um representante do Ministério da Educação e Cultura, que, através de uma instituição organizadora de exames, seleciona os textos da redação. Como entidade governamental que é, os textos geralmente são retirados de fontes governamentais que, muitas das vezes, enaltecem

o Estado, verificando o liame ideológico entre o emissor dessas propostas e o que efetivamente é solicitado (permitido) ao interlocutor/autor da redação. Igualmente, temos o interlocutor, que é a banca corretora. Em que pese estar implícito, o aluno deve escrever de acordo com o que o corretor espera, devendo seu embasamento convergir para os interesses do Estado, corroborando o entendimento de que o signo é ideológico e necessita de um contexto para se efetivar.

No contexto de produção, há também o objetivo, que é a percepção do aluno em saber argumentar, posicionar-se frente a questões de cunho social, além de oferecer propostas de intervenção para solucionar o possível problema proposto. Os textos circulam nas mais diversas esferas de comunicação, como jornais, revistas e sítios virtuais especializados, sendo o suporte pelo meio digital o mais utilizado.

Em relação à estrutura, a redação do gênero dissertativo-argumentativo sugere um tema, geralmente polêmico, o qual o aluno terá que contextualizar e defender uma tese. Para corroborar sua tese, o aluno terá que dispor de argumentos sólidos, objetivos e reais, podendo, inclusive, utilizar a contra-argumentação. Há alguns tipos de argumentação existentes, sendo que uns são mais utilizados que outros. Celant e Silva (2014) discorrem sobre alguns, a exemplo do argumento de autoridade, que consiste “na utilização de atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese. As autoridades invocadas podem ser certos cientistas, filósofos, profetas, a física, a religião, a doutrina, etc.” (CELANT; SILVA, 2014, p. 6). O argumento de autoridade é de extrema importância, pois invoca uma autoridade em determinado assunto para corroborar o posicionamento do autor. Este tipo de argumento foi muito discutido em nosso minicurso. Há também o argumento por figuratividade, em que são utilizados exemplos ou ilustrações para corroborar a tese. O argumento de senso comum é um argumento que não possui embasamento científico, mas é muito divulgado na e pela sociedade. Seu efeito persuasivo é reduzido e, por isso, ele deve ser utilizado como reforço a um argumento mais específico. Há também o argumento de fuga, que procura desviar a discussão para outras questões que não a principal. É um argumento a ser utilizado somente quando nenhum outro tipo existir para comprovar a tese do locutor. Foi explicado também que se deve ter muito cuidado para que a argumentação não se direcione contra os direitos humanos, atentando contra os valores considerados eticamente estáveis na sociedade, como o respeito e a dignidade da pessoa humana. Explicamos sucintamente a respeito do silogismo como forma de argumentação e da falácia como meio de induzir a uma conclusão errônea utilizando argumentos pressupostamente válidos. Após a argumentação, na conclusão, deve-se propor uma possível intervenção para o problema, de cunho social,

enfrentado. Nessa parte, o aluno deverá não somente explicitar a proposta de intervenção, mas também destacar estratégias que conduzem a ela e qual(is) ente(s) poderá(ão) nelas auxiliar.

Em relação à linguagem, o estudante precisará articular adequadamente os elementos coesivos e garantir a coerência. Para isso, precisará saber selecionar, organizar e interpretar fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, além de conhecer, e também selecionar, os mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Verifica-se, outrossim, que os alunos podem escrever tanto em primeira quanto em terceira pessoa.

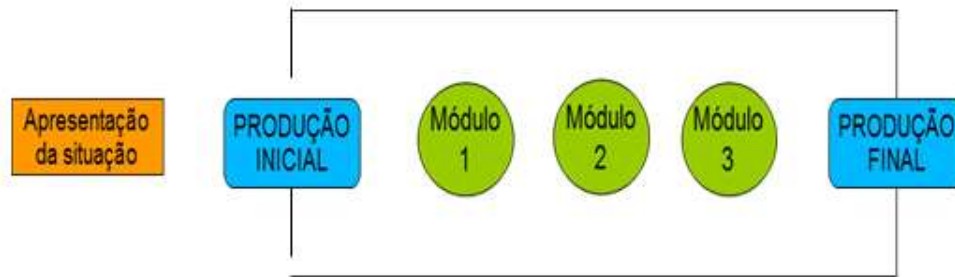
O modelo didático acima delineado responde à matriz de correção do ENEM na medida em que as redações notas mil são corrigidas com base em cinco competências, conforme exporemos mais adiante.

A partir dessas características, de acordo com Dolz; Gagnon e Decândio (2010, p. 9), podemos definir as dimensões ensináveis do gênero como “as coerções de situação, os planos dos textos, as unidades linguísticas características, as unidades de sentido etc”. A identificação das dimensões ensináveis pode gerar atividades e sequências de ensino, facilitando o desenvolvimento deste; isso ocorre quando se utiliza um modelo didático como instrumento de ensino.

A partir do momento que se conhece as dimensões ensináveis de um determinado gênero, Dolz e Schneuwly (2010) sugerem um procedimento didático intitulado sequência didática. De acordo com os autores, sequências didáticas dizem respeito às formas de como proceder nas atividades escolares em se tratando de atividades sobre gêneros textuais e que têm por objetivo preparar os alunos para dominar um respectivo gênero nas mais diversas situações comunicacionais.

De acordo com os autores, uma sequência didática permite ao professor identificar as dificuldades de um aluno na escrita de um gênero e trabalhar para minimizar tais dificuldades. Também, permite ao aluno que ele reconheça a importância da produção textual como forma de domínio cultural e que ele identifique, auxiliado pelo professor, os processos que formam os gêneros, aperfeiçoando o que ainda não domina. Os autores apresentam as seguintes etapas:

Ilustração 2 - Etapas da sequência didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2010, p. 83).

A sequência inicia-se com a apresentação da situação, momento em que o professor expõe de forma clara o projeto que será desenvolvido, oral ou escrito. Tal momento é crucial, uma vez que, com a explicação detalhada do que se propõe, o aluno, ainda que em fase prematura, pode elaborar uma produção inicial para que se possa diagnosticar as dificuldades apresentadas na escrita de um determinado gênero. Nesta etapa, apresentam-se a problematização a ser abordada e os questionamentos iniciais: qual o gênero? A quem se dirige? De que forma assumirá a produção?

Após a apresentação de uma situação definida e bem delineada, há a produção inicial. É essa primeira produção que serve de diagnóstico das dificuldades do aluno na escrita de determinado gênero e indicará o que será preciso trabalhar nos módulos.

Neles, é importante trabalhar os problemas encontrados na primeira produção e oferecer os instrumentos necessários aos alunos para que possam minimizar tais dificuldades, aquilo que ainda não dominam em relação a um determinado gênero.

A sequência didática segue até a produção final, momento em que o aluno apresenta ao professor o que conseguiu aprender com os módulos. Juntamente com a produção final, o professor deve apresentar a grade de correção aos alunos. Pode, inclusive, ser construída com eles. Essa etapa é importante porque o próprio aluno analisa, avalia sua produção, permitindo centrar-se em questões essenciais para que possa se desenvolver. Assim, para Schneuwly e Dolz (2010), “as sequências didáticas têm a função de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou, conforme apontam os autores, dificilmente domináveis” (MORETTO, 2017, p.68).

As sequências didáticas são de extrema importância para o trabalho do professor, pois através de sua aplicação o docente consegue verificar qual o conhecimento de que o aluno dispõe sobre determinado gênero para definir os módulos e, com isso, atingir o que Marcuschi denomina domínio discursivo (2010, p. 24).

A aplicação de uma sequência didática, teoricamente fundamentada e metodologicamente bem definida, é uma das formas pela qual o professor pode conduzir seu trabalho. A SD apresenta uma grade de correção bem delineada que é muito importante, para a orientação tanto do trabalho docente quanto do exercício e da percepção discentes.

Dessa forma, acreditamos que o trabalho com sequências didáticas pode contribuir para o letramento, em especial, para o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem. Abreu-Tardelli (2007, p. 76) entende capacidades de linguagem como aquelas que “mobilizamos no momento da leitura e produção de um texto”. Considera que essas capacidades se dividem em três: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

As capacidades de ação correspondem à mobilização do gênero estudado, podendo o aluno identificar um gênero, a situação e para qual função ele pode ser acionado, ou seja, quem produziu o texto, para quem, com que objetivo, onde, quando e do que se trata. Essa capacidade refere-se ao contexto de produção, de modo a identificar seus parâmetros.

As capacidades discursivas dizem respeito ao conteúdo temático e à organização desse conteúdo, pois cada gênero, na medida em que constituem tipos relativamente estáveis, possui sua estrutura composicional.

As capacidades linguístico-discursivas referem-se à seleção vocabular adequada, sendo o aspecto mais interno do gênero, ligado ao seu estilo – mecanismos de coesão e enunciativos, isto é, às múltiplas vozes que circulam em um texto.

Assim, a presente pesquisa tem por objetivo analisar quais capacidades de linguagem podem ser desenvolvidas por estudantes do 3º ano do Ensino Médio, a partir da aplicação de uma sequência didática que busca, juntamente com o ensino do gênero dissertação escolar, propiciar aos alunos o desenvolvimento de estratégias relacionadas ao movimento argumentativo do texto.

Dessa forma, exporemos no capítulo que se segue os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa: o contexto de produção em que ela se deu, a escola onde o minicurso foi ministrado, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de análise.

3.1 Contexto da pesquisa

Como fui, e sou professora particular para alunos do Ensino Médio desde 1996, alunos esses tanto de instituições educacionais privadas quanto públicas, e diante de minha experiência como professora regular do Ensino Médio de uma escola privada por um ano, tenho percebido que grande parte do alunado, ao finalizar essa etapa da educação básica, busca uma inserção nas universidades para prosseguir nos estudos. Para isso, torna-se necessário que passem por um exame de seleção – os vestibulares ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O ENEM é um exame nacional e anual que possui como finalidade principal a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio. Ele permite verificar lacunas nas áreas abarcadas para que políticas públicas possam subsidiá-las, sendo também “porta de acesso a inúmeras universidades públicas e a importantes programas de Governo, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies)”. (BRASIL, 2016, p. 5)

Além de avaliar conhecimentos específicos de cada área do saber, essas provas contam com uma produção de texto – geralmente um texto dissertativo-argumentativo – em que os alunos precisam defender uma tese de um tema geralmente polêmico e apresentar bons argumentos.

O referido exame é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC), tendo iniciado em 1998, sofrendo alterações ao longo dos anos. Esse exame possui, atualmente, 180 questões de múltipla escolha, distribuídas em dois dias de provas, além de uma redação. Das questões objetivas, são 45 questões de cada área do saber: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática

e suas Tecnologias. A redação deve ser do tipo dissertativo-argumentativo, escrita em prosa, conforme a Cartilha do Participante – Manual de Redação do ENEM (BRASIL, 2016, p. 9):

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos.

Esse exame é realizado geralmente no mês de novembro, em dois dias de prova, atualmente em dois domingos, sendo opcional. Podem dele participar qualquer pessoa que esteja concluindo ou tenha concluído o Ensino Médio. Em que pese ser facultativo, as principais instituições de ensino superior atêm-se a esse exame como meio de ingresso do aluno. Isso faz com que a grande maioria do alunado preste o ENEM.

Desde 2017, o ENEM tem sido composto por duas provas objetivas, contendo noventa questões cada dia (quarenta e cinco questões por área) e uma redação dissertativo-argumentativa. O número de inscritos estava aumentando a cada ano; porém, percebe-se uma diminuição desse número entre o ano de 2016, que contou com mais de 9 milhões, e o ano de 2017, que conta com pouco mais de 6 milhões de inscritos⁹. Um dos motivos pode ser a alta do valor da taxa de inscrição, que passou de R\$68,00 em 2016 para R\$82,00 em 2017. Outro motivo pode ser que, a partir das reformas realizadas no ENEM, pelo INEP, este exame não mais pode ser utilizado para obtenção do certificado de conclusão do ensino médio.

Diante da própria dificuldade, muitos alunos da rede pública acabam não prestando o exame, não porque não sabem, mas porque creem que não sabem. E o professor muitas vezes não consegue retirar (por vezes, pode até potencializar) essa crença.

As condições de escrita que grande parte dos alunos possui ao realizar esse exame e, conseqüentemente, para chegar ao ensino superior, são, por vezes, precárias, dadas as dificuldades que encontram para produzir bons argumentos.

Nesse sentido, percebendo que essa é a realidade de grande parte dos estudantes brasileiros, buscamos desenvolver um minicurso a ser oferecido a alunos do ensino médio, mais especificamente a alunos do 3º ano, com o intuito de levá-los a ampliar e desenvolver a

⁹ Informações disponíveis em: <http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2017-deve-ter-menor-numero-inscritos-4-anos/339131.html> [acesso em 28.05.2017] e <http://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-2016-registrou-92-milhoes-de-inscritos/> [acesso em 28.05.2017].

argumentação, para que eles sejam capazes de tomar decisões e se posicionarem frente a questões polêmicas que envolvam tal conhecimento, bem como para que saibam se posicionar e apresentar argumentos sólidos e adequados lógicos em relação a um determinado tema.

Para tanto, expomos abaixo as cinco competências do ENEM, que são sua matriz de referência¹⁰, utilizada para a correção das redações desse exame.

¹⁰ Apesar de a matriz de competência estar ancorada em outra perspectiva teórica, utilizamo-la porque essa seria a referência que os alunos precisavam conhecer, uma vez que é por meio dela que eles seriam avaliados na ocasião do exame a ser realizado no final do ano.

Quadro 2 – Competências do ENEM

	Competência 1	Competência 2	Competência 3	Competência 4	Competência 5
	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	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.	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.
200	Demonstra <u>excelente</u> domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.	Desenvolve o tema por meio de <u>argumentação consistente</u> , a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta <u>excelente</u> domínio do texto dissertativo-argumentativo.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, <u>configurando autoria</u> , em defesa de um ponto de vista.	Articula bem as partes do texto e apresenta <u>repertório diversificado</u> de recursos coesivos.	Elabora <u>muito bem</u> <u>proposta de intervenção, detalhada</u> , relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
160	Demonstra <u>bom</u> domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com <u>poucos desvios</u> gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de <u>argumentação consistente</u> e apresenta <u>bom</u> domínio do texto dissertativo-argumentativo, <u>com proposição, argumentação e conclusão</u> .	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com <u>indícios de autoria</u> , em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto <u>com poucas inadequações</u> e apresenta <u>repertório diversificado</u> de recursos coesivos.	Elabora <u>bem</u> proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
120	Demonstra domínio <u>mediano</u> da modalidade escrita formal da Língua	Desenvolve o tema por meio de <u>argumentação</u>	Apresenta informações, fatos e opiniões	Articula as partes do texto, de forma	Elabora, de forma <u>mediana</u> , proposta de

	Portuguesa e de escolha de registro, com <u>alguns desvios gramaticais</u> e de convenções da escrita.	<u>previsível</u> e apresenta domínio <u>mediano</u> do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	relacionados ao tema, <u>limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados</u> , em defesa de um ponto de vista.	<u>mediana, com inadequações</u> e apresenta repertório <u>pouco diversificado</u> de recursos coesivos.	intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
80	Demonstra domínio <u>insuficiente</u> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com <u>muitos desvios gramaticais</u> , de escolha de registro e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema <u>recorrendo à cópia de trechos</u> dos textos motivadores ou apresenta domínio <u>insuficiente</u> do texto dissertativo-argumentativo, <u>não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão</u> .	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas <u>desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores</u> , em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma <u>insuficiente</u> , com <u>muitas inadequações</u> e apresenta <u>repertório limitado</u> de recursos coesivos.	Elabora, de forma <u>insuficiente</u> , proposta de intervenção relacionada ao tema ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
40	Demonstra domínio <u>precário</u> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com <u>diversificados e frequentes desvios gramaticais</u> , de escolha de registro e de convenções da escrita.	Apresenta o assunto, <u>tangenciando o tema</u> , ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com <u>traços constantes de outros tipos textuais</u> .	Apresenta informações, fatos e opiniões <u>pouco relacionados</u> ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto de forma <u>precária</u> .	<u>Apresenta proposta de intervenção vaga, precária</u> ou relacionada apenas ao assunto.
0	Demonstra <u>desconhecimento</u> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	<u>Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa</u> .	Apresenta informações, fatos e opiniões <u>não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista</u> .	<u>Ausência de marcas de articulação</u> , resultando em fragmentação das ideias.	<u>Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto</u> .

3.2 A escola onde o minicurso foi ministrado

A Escola Estadual Professor Júlio Brandão é uma escola centenária: a primeira, a maior e a mais importante da cidade, fundada em 29 de maio de 1910. De arquitetura de porte antiga, possui uma paineira encorpada e alta, semeada há mais de cinquenta anos, sendo referência do local e tombada pelo Patrimônio Histórico da cidade: a paineira do Júlio Brandão, que, inclusive, é nomeada de forma afetiva através do artigo definido. Em seu pátio, há uma estátua de Nossa Senhora de Fátima, como forma de proteção religiosa.

A referida instituição escolar trabalha com os níveis Fundamental I e II e Ensino Médio de educação: no turno da manhã, estudam os alunos do Ensino Médio e os alunos que se propuseram a estudar em período integral; no período da tarde estudam os alunos do Ensino Fundamental e três turmas do 1º ano do Ensino Médio; no período noturno, estudam alunos do Ensino Médio e alunos do ensino técnico, nas áreas de Administração e Recursos Humanos. A escola possui aproximadamente mil alunos, além dos discentes do ensino técnico/profissionalizante, do sexto ao nono anos, em período integral para o aluno que se interessar, e 45 professores, entre concursados e contratados.

Vale mencionar que possuo muitas memórias acerca do local, pois lá estudei da antiga quinta série até o último ano do Ensino Médio. Informo, também, que a pesquisa contou com a ampla colaboração da direção e da vice-direção da escola, cujos agentes percebem a relevância deste trabalho não só para a instituição, mas também para a sociedade como um todo.

3.3 O minicurso

Após a aprovação do projeto de pesquisa, objeto deste trabalho, pelo Comitê de Ética, dirigi-me à escola onde desejaria realizar a pesquisa, Escola Estadual Professor Júlio Brandão, em minha cidade, Jacutinga/MG, e conversei com a Diretora a respeito. A mesma, desde o primeiro contato, foi solícita em poder auxiliar no que fosse necessário, já autorizando a realização da pesquisa no estabelecimento. Ela demonstrou interesse na pesquisa, pois, sendo professora de língua portuguesa, também comentou perceber as dificuldades dos estudantes na produção escrita de textos dissertativo-argumentativos.

Com a autorização da diretora, em meados de julho de 2017, dirigi-me às salas de aula do ensino médio da escola, tanto no turno da manhã quanto no turno da noite, realizando o convite aos alunos para participarem da pesquisa, que se constituiria em um minicurso, com duração provável de dez semanas, em um dia da semana, provavelmente às terças-feiras, voltado para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e para a ampliação dos conhecimentos para realização da redação do ENEM. A proposta foi bem aceita pelos alunos em geral. Alguns, inclusive, perguntaram se o curso era pago, no que prontamente respondi negativamente, pois se tratava de uma pesquisa científica, voltada não para um fim lucrativo. Informei que, após as férias, no início de agosto, voltaria com as fichas de inscrições para que os que se interessassem pudessem preenchê-las e devolvê-las para mim na semana seguinte, pois o minicurso estava programado para iniciar em 22 de agosto para terminar em 07 de novembro de 2017. Na ficha, também constava qual seria o melhor turno para cada aluno. Uma semana depois, recolhi as fichas e verifiquei que muitos preferiram o turno da noite, porém, havia alunos que só poderiam no turno da tarde. Diante de tal quadro, resolvi realizar o minicurso nos dois turnos. Em meados de agosto, novamente ingressei nas salas de aula para informar o início das aulas e entregar aos alunos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para o aluno maior, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o aluno menor, com representação de seu representante legal.

O minicurso aconteceu como previsto e, a partir dele, tínhamos como objetivo geral analisar quais capacidades de linguagem são desenvolvidas por estudantes do 3º ano do Ensino Médio, a partir da aplicação de uma sequência didática que busca, juntamente com o ensino do gênero dissertação escolar, propiciar aos alunos o desenvolvimento de estratégias relacionadas ao movimento argumentativo do texto. E como objetivos específicos, temos:

- 1) Analisar que capacidades de linguagem os alunos já dominavam ou não na produção inicial;
- 2) Analisar os tipos de argumentos que esses estudantes passaram a utilizar após o minicurso ministrado;
- 3) Analisar as capacidades de linguagem desenvolvidas após a sequência didática aplicada.

Para que esses objetivos pudessem ser alcançados, ofereceremos entre os meses de agosto e novembro o minicurso já citado sobre o gênero redação do tipo dissertativo-argumentativo, visando, em especial, ao trabalho com a argumentação com estudantes de 3º ano do Ensino Médio. O curso foi realizado às terças-feiras, das 14h às 13h e das 19h30 às 20h30. Cada encontro tinha a duração de uma hora. Todas as aulas foram videogravadas.

Em um primeiro momento, houve a exposição do projeto aos alunos, definindo o objetivo da pesquisa e introduzindo a discussão de um tema relativo à argumentação.. Nesse primeiro encontro, expliquei-lhes o projeto de mestrado e o minicurso e como seriam as aulas. Perguntei-lhes os nomes e como viam a argumentação. Expliquei que o projeto seria participativo, ou seja, eles teriam vozes. É isso o que queremos. Percebi, em uma segunda pergunta que fiz (o que espera do minicurso?), que eles esperavam ser um curso de redação; queriam apenas serem auxiliados na elaboração das redações do ENEM. Expliquei que os procedimentos seriam paulatinamente estudados com eles e também pedi o espelho de redação quando do resultado do ENEM.

O segundo encontro prestou-se para a feitura da produção inicial, tendo uma hora para a realização, incluindo o tempo de rascunho. Sem que eu precisasse mencionar, eles já iniciaram a redação de forma silenciosa, respeitosa, embora alguns, algumas vezes, conversaram de modo baixo de forma a obter mais informações acerca do tema da redação. Os alunos terminaram antes do tempo.

A partir do terceiro encontro, já tendo as produções iniciais como diagnóstico, percebemos quão relevante era a discussão sobre argumentação e sobre algumas das questões relacionadas ao uso da norma padrão. Nesse terceiro encontro, retomamos o tema da produção inicial, com leitura de algumas redações notas mil, dispostas na Cartilha do Participante do ENEM, e discutimos com os alunos quais os problemas encontrados, que vozes existiam nas redações analisadas, como a proposta pode de fato resolver o problema. Expliquei brevemente sobre o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa – VOLP e como ele poderia auxiliar na busca de palavras para escrever corretamente. Entreguei-lhes a cópia de sua respectiva redação. No geral, observei que faltavam elementos coesivos e a maioria ainda escrevia de forma regular, com necessidade de ampliação do vocabulário e, notadamente, da argumentação. Eles perceberam que uma redação bem estruturada não requer palavras difíceis, mas simples, com sólida argumentação. Após, cada aluno recebeu um dos 3 exemplos de redação nota mil, retirados do Manual de Redação do ENEM e do site do uol educação, e lemos duas delas em aula para discussão dos elementos que envolvem esse gênero textual. Expliquei sobre os tipos textuais e, após, os gêneros textuais, definindo este termo e os três elementos que os compõem, conforme Bakhtin explicita. Os alunos eram muito atentos, não se dispersavam facilmente, mesmo com o barulho externo. Ao final, entreguei-lhes o texto “O interessante estado de direito”, de Fernando Gabeira, para ler em casa para discussão na próxima aula. No fim da aula verifiquei a correção com cada um dos alunos. Eles ficaram ansiosos e um tanto assustados com a forma com que escreveram.

Entenderam e perceberam que deveriam se apropriar melhor da estrutura em si e dos demais elementos que constituem o gênero textual em questão.

No quarto encontro, discutimos o artigo acima mencionado e como ele contribui para a construção da caracterização dos elementos do gênero redação escolar e como isso contribuiria para a concretização do gênero dissertação escolar. Também, iniciamos explicitações sobre mecanismos de coesão (organizadores textuais) e enunciativos (vozes que aparecem no texto).

Tendo verificado o modesto conhecimento dos alunos em relação aos mecanismos de coesão e a curiosidade deles em saber cada vez mais sobre, continuei com esse tópico no quinto encontro.

No sexto encontro, discutimos um artigo dado previamente para eles, de como são construídas as argumentações, quais seus tipos principais e quais devem ser mais observados no momento da escrita, para que eles tornem-se aptos a exercer a cidadania e a ampliar os conhecimentos para a escrita de gêneros que demandam a argumentação como principal característica, como relações de consumo, direção e bebida, relações familiares, aborto, pena de morte etc. Verificamos os tipos de argumentos mais utilizados em redações.

Após eles terem lido em casa, os alunos entenderam a linguagem e o conteúdo. Um aluno afirmou ser a linguagem difícil, no que confirmei, explicando tratar-se de artigo de opinião, um gênero textual típico de academia. Eles se mostraram interessados e compreenderam. Outra aluna afirmou que os argumentos são muito importantes para fundamentar um ponto de vista, pois não podemos nos basear em algo vago. Expliquei-lhes sucintamente silogismo e falácia, relacionando tais termos à redação. Após, iniciamos um pequeno debate sobre alguns temas jurídicos, a saber: redução da menoridade penal, eutanásia, pena de morte. Eles possuíam certo conhecimento dos assuntos, que seriam estendidos na próxima semana, juntamente com os meios de pesquisa.

No sétimo encontro, a previsão era trabalhar a pesquisa com os alunos, principalmente a virtual. Como a sala de informática da escola onde se deu a pesquisa estava sendo utilizada, tivemos uma conversa na própria sala de aula do minicurso, com questões como onde e como pesquisar? Questionei se Google e Wikipédia são confiáveis? Que extensões de sites são verazes? Quais os possíveis temas? O que deve ser efetivamente pesquisado?

No oitavo encontro, a poucas semanas do ENEM, perguntei-lhes sobre a grade de correção desse exame, no que me informaram saber superficialmente; não sabiam quais eram especificamente as competências e sobre o que cada uma tratava. Assim, explicitiei a grade de correção desse exame aos alunos, entregando-lhes uma cópia para compreensão e explicando

cada um dos itens bem como são realizadas as pontuações desse exame, informando da importância de se fazer a redação do ENEM tendo como base as cinco competências, explicitadas adiante, nos procedimentos de análise.

O nono encontro foi para a produção final, com o tema “Judicialização da saúde pública no Brasil”, ficando para o décimo encontro, último antes do ENEM, o feedback aos alunos, com a devolutiva do que melhoraram da primeira para a última produção e discussão do que ainda podiam avançar a partir da análise dos textos produzidos por eles. Entreguei-lhes os textos motivadores, as folhas para rascunho e redação oficial, expliquei sucintamente o tema (já discutido na aula anterior) e dei uma hora para sua feitura.

O último encontro, após o ENEM, foi para a discussão do tema de 2017, além da entrega por alguns alunos do rascunho da redação e do feedback deles em relação ao minicurso.

Para melhor compreensão da sequência didática elaborada, organizamos a descrição dos encontros no quadro abaixo para melhor visualização.

Quadro 3 – Descrição das etapas da sequência didática aplicada

Módulos	Cronograma /Data	Atividade
1	22/08	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e explicação do projeto e dos objetivos da pesquisa. Levantamento de conhecimentos prévios. Conversa, de modo informal (bate-papo). • Entrega da proposta de redação do ENEM de 2013 - textos-base iniciais para leitura e pesquisa: ‘Os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil’ (#texto 1).
2	29/08	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade diagnóstica – produção do texto inicial - redação com o tema ‘Os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil’.
3	05/09	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada do tema, com leitura de algumas redações notas mil do ENEM (#texto 2); <p>Questões a serem levantadas após produção:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o problema? 2. Por que se trata de um problema? 3. Quais as causas para tal problema? 4. Há alguma solução? 5. Como e por que colocar tal solução em prática? 6. Como essa proposta pode, de fato, resolver o problema? <p>Elementos dos gêneros textuais: O contexto de produção do gênero.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Breve explicação sobre o VOLP; • Levar um modelo estilo ENEM para analisar seus elementos:

		<ul style="list-style-type: none"> - gênero textual - contexto - autores - interlocutores - em que situação esses textos circulam? <p>Texto: ‘O interessante estado de direito’, de Fernando Gabeira. Disponível em http://gabeira.com.br/o-interessante-estado-de-direito/ (#texto 3)</p>
4	12/09	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de coesão e (organizadores textuais) e enunciativos (vozes que aparecem no texto - alteridade) • Discussão do artigo de Fernando Gabeira
5	19/09	<ul style="list-style-type: none"> • Continuidade dos mecanismos de coesão – conectivos / sequenciação e referenciação • Entrega aos alunos do artigo científico de CELANT, João Henrique Pickius e SILVA, Marcos Vinicius Viana da. Direito e Cinema: Uma Análise da Argumentação Jurídica no Filme 12 Homens e uma Sentença. ANIMA: Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPET. Curitiba PR - Brasil. Ano VI, nº 12, jul-dez/2014. ISSN 2175-7119 – pág. 5-10 - sobre argumentação. (#texto 4)
6	03/10	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do artigo dado. Como são construídas as argumentações? Quais os tipos de argumentação existentes? <p>Discussão de alguns saberes relacionados à argumentação, básicos para a vida em sociedade, tudo de forma sucinta.</p> <p>Ex: relação de consumo, direção e bebida, relações familiares e casamento.</p>
7	10/10	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa de temas de redação em foco. Utilização do laboratório de informática. • Onde e como pesquisar? • Google e Wikipedia são confiáveis? • Que extensões de sites são verazes? • Quais os possíveis temas? • O que deve ser efetivamente pesquisado? • Argumentação jurídica para os exames discursivos. <p>Construção de argumentações, com base nos tipos de argumento estudados no módulo 5, com o tema que será solicitado na produção final.</p>
8	17/10	<ul style="list-style-type: none"> • Grade de correção: as competências do ENEM • Entrega da grade de correção para os alunos (#texto 5)
9	24/10	<ul style="list-style-type: none"> • Produção final do texto • Tema: judicialização da saúde pública no Brasil. (#texto 6)
10	31/10	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro para feedback aos alunos/sujeitos da pesquisa

		Devolutiva do que melhoraram da primeira para última produção e discutir em que podem ainda avançar a partir da análise de textos produzidos por eles, utilizando a Grade de Correção.
11	07/11	• Entrega do rascunho da redação do ENEM 2017 pelos alunos e discussão da prova / redação, com feedback deles sobre o minicurso.

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras

3.4 Os sujeitos participantes

A produção dos dados fora realizada em um minicurso para aproximadamente 15 alunos do 3º ano do Ensino Médio, com 16 a 18 anos de idade, da Escola Pública Estadual Professor Júlio Brandão, da cidade de Jacutinga, Estado de Minas Gerais.

No início do minicurso, compareceram 11 alunos no turno da tarde e 21 alunos no turno da noite. Eles se mostraram um tanto apreensivos, silenciosos inicialmente, parecendo interessados. Porém, no decorrer do minicurso, os alunos foram desistindo, escasseando, vindo a findar, no último dia, com 4 alunos no turno da tarde e com 6 alunos no turno da noite. Perguntei aos que permaneceram o motivo de alguns alunos terem desistido. Eles informaram que muitos haviam desistido por cansaço, já que estudavam em um turno e trabalhavam em outro. Outros disseram que foi por falta de interesse, por não se manterem exitosos na proposta abarcada.

Os alunos eram todos do último ano do Ensino Médio, com idade entre 16 e 18 anos. Os alunos do turno da tarde são aqueles que, em sua maioria, não trabalham, sendo que os alunos do turno da noite trabalham durante o período da tarde. Um deles residia no distrito de São Luiz, a quatro quilômetros da cidade, preferindo ficar o dia todo na cidade, estudando no ensino regular na parte da manhã, descansando na própria escola na parte da tarde e retornando ao ensino técnico no período noturno (esse aluno somente faltava no curso técnico no dia do minicurso).

Todos eles, desde o início do minicurso, possuíam desejos, aspirações; a maioria pretendia ingressar em instituições educacionais públicas, embora muitos deles acreditassem não ter potencial para esse intento. Os módulos foram determinantes para que, paulatinamente, eles mudassem de opinião.

É bom esclarecer que os alunos que participaram do minicurso iriam prestar o ENEM; porém, nem todos os alunos do Ensino Médio da referida escola fazem o exame. Em especial

os alunos que estudam no turno da noite, já que suas pretensões visam ao mercado de trabalho e não ao prosseguimento dos estudos em nível superior.

Em relação aos participantes cujas produções foram analisadas nesta pesquisa, destacamos Frida, Mozart e Carmem¹¹. Os critérios de análise dos textos desses sujeitos serão esclarecidos posteriormente. Frida demonstrou ser uma aluna atenta, sempre quieta e concentrada. Durante o minicurso fazia algumas perguntas.

Já Mozart apresentou-se como um aluno que queria falar de forma esteticamente bela, porém, nem sempre com palavras que se conectavam ao universo temático da produção textual. Aos poucos, ele foi se tornando mais introspectivo, mais concentrado.

Carmem foi uma aluna silenciosa, sem questionamentos de forma externa, embora atenta, frequente e persistente.

3.5 Instrumentos utilizados na pesquisa

Considerando a pesquisa a ser realizada, foram utilizados como procedimentos:

- 1) Videograções de todos os momentos minicurso;
- 2) A produção textual inicial realizada pelos alunos;
- 3) A sequência didática produzida;
- 4) A produção final realizada pelos alunos;
- 5) O diário de campo do pesquisador.

O diário de campo é um dos instrumentos utilizados por se revelar de alta importância, pois revela o que o pesquisador observou, sentiu, experienciou em cada ato da pesquisa, no caso, em cada uma das aulas do minicurso. Bogdan e Biklein (1994, p. 150) esclarecem que “o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista”. Ao sair do minicurso, a primeira providência é escrever no diário de campo, para que as impressões não fossem esquecidas.

Segundo referidos autores, as notas de campo podem ser de dois tipos: descritiva, objetiva, captando as imagens, as palavras, as conversas, e reflexiva, captando as preocupações, as ideias do observador-pesquisador. Dessa forma, escrevemos e detalhamos não só os diálogos travados nas aulas do minicurso, como também os olhares dos alunos, seus

¹¹ Os nomes são fictícios para não divulgar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

gestos, suas esperanças e angústias, seus questionamentos, como forma de ater-nos não somente ao observável diretamente, mas também ao opaco.

3.6 Procedimentos de análise

Para a realização da seleção dos dados, primeiramente, privilegiamos o texto daqueles que estiveram presentes em todos os encontros. Assim, foram selecionadas treze redações, dos alunos que elaboraram tanto a produção inicial como a produção final, passando pelos módulos, ou seja, foram alunos assíduos e que permitiram a análise da aplicação da sequência didática e a análise das capacidades de linguagem.

Dessas treze, posteriormente, selecionamos as produções dos estudantes que tiveram maior rendimento entre a produção inicial e final, o que totalizou dois estudantes que empataram nesse quesito e um que obteve menor rendimento. As produções foram analisadas de acordo com a matriz de competência do ENEM, já exposta no Quadro 3.

Para a análise dos textos e devolutiva aos alunos, utilizamos a matriz de referência do ENEM (pois o minicurso fora direcionado para esse exame). Esta grade encontrava-se na Cartilha do Participante, à disposição, via internet, para todos os interessados.

A referida grade diz respeito a cinco competências, a saber: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; 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; Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e, Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Na redação, o aluno deve “defender uma tese – opinião a respeito do tema – apoiada em argumentos consistentes, estruturados, com coerência e coesão” (BRASIL, 2017, p. 7). Também, o texto deve ser redigido de acordo com a modalidade culta da língua portuguesa. Deve haver também proposta de intervenção social para o tema abordado no desenvolvimento. A cada uma das cinco competências é atribuída nota de 0 a 200, somando-se 1.000 pontos no seu máximo. Cabe ressaltar que a nota zero é atribuída ao participante que fugir totalmente do tema, não obedecer à estrutura dissertativo-argumentativa, produzir um texto de até sete linhas, desrespeitar os direitos humanos, dentre outros.

No entanto, para essa pesquisa, como nosso objetivo é identificar as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos estudantes após a sequência didática, elaboramos um quadro que pudesse nos auxiliar na observação do desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, que se segue:

Quadro 4 - Capacidades de Linguagem dos textos analisados

	ITENS A SEREM VERIFICADOS NO TEXTO	TEXTO 1 (aluno Frida)		TEXTO 2 (aluno Mozart)		TEXTO 3 (aluno Carmem)	
		PI	PF	PI	PF	PI	PF
CAPACIDADES DE AÇÃO	1. O texto produzido está adequado a quem o produz e a quem se destina?						
	2. O texto foi produzido com o objetivo esperado?						
	3. O texto produzido trata de um texto dissertativo-argumentativo?						
	4. O texto teve como objetivo elaborar um dissertativo-argumentativo, especificamente para o ENEM?						
		PI	PF	PI	PF	PI	PF
CAPACIDADES DISCURSIVAS	1. O texto produzido remete a um texto do tipo dissertativo-argumentativo?						
	2. O texto apresenta a defesa de uma tese?						
	3. O texto apresenta argumentos consistentes à defesa do ponto de vista?						
	4. O texto apresenta uma conclusão adequada com proposta de intervenção?						
	5. O texto apresenta conteúdo temático de acordo com a proposta de produção?						
		PI	PF	PI	PF	PI	PF
CAPACIDADES LINGUÍSTICO- DISCURSIVAS	1. O texto produzido apresenta elementos coesivos?						
	2. Há ligação entre os parágrafos do texto?						
	3. O texto apresenta seleção vocabular adequada ao universo do tema solicitado?						
	4. O texto apresenta adequação à norma culta da Língua Portuguesa: acentuação, concordância, pontuação, crase, etc.?						

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras

É com base nesses critérios que, no próximo capítulo, apresentaremos nossas análises dos textos selecionados.

CAPÍTULO 4 – O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM: DA PRODUÇÃO INICIAL À FINAL

No presente capítulo, serão analisadas as produções iniciais e finais de três alunos sujeitos da pesquisa, conforme expusemos na seção anterior. Os dois primeiros alunos tiveram empate em relação ao maior rendimento obtido na turma entre a produção inicial e final, enquanto o terceiro teve o menor rendimento da turma. Decidimos nomear os sujeitos alunos de Frida, Mozart e Carmem¹², sendo Frida e Mozart os alunos que obtiveram maior rendimento e Carmem a aluna que obteve menor rendimento.

4.1. As produções iniciais realizadas pelos estudantes

A proposta para a produção inicial, conforme exposto no capítulo metodológico, fora o tema do ENEM de 2013 – Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil (ver anexo 2). Já a proposta da produção final foi acerca do tema Judicialização da saúde (ver anexo 3).

A seguir, apresentamos uma análise das produções dos sujeitos da pesquisa.

4.1.1. Produção inicial da aluna Frida

Para que possamos analisar as produções de Frida, que obteve um total de 640 na produção inicial e 800 na produção final, de acordo com a matriz de referência do ENEM, apresentamos abaixo sua produção inicial.

¹² Os nomes são fictícios para não divulgar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Ilustração 3 – Produção inicial de Frida

29.08.17

Consumos excessivos

O consumo de bebidas alcoólicas é algo muito constante e normal, vivenciado em nossos dias a dia mesmo que não diretamente.

Porém, esse uso excessivo dessa droga é um grande mal em nossa sociedade. Além de trazer inúmeras malefícios para a saúde, é também perigoso podendo trazer muitos riscos. Seja em uma festa, alguma ocasião ou até aquela "conquinha" básica de dia, sabemos de alguém que seja um consumidor constante e, que com esse ato made de humor se tornando alguém mais agressivo e faz de si fazendo mal a alguém desde verbalmente até fisicamente, dentre muitos outros males.

O número de mortes causadas por alguém sob efeitos alcoólicos vem aumentando drasticamente com o passar dos anos, o que é horrível. Dessas vítimas, pode ser qualquer pessoa, mais em especial as mulheres que sofrem agressões e em muitos casos perdem a vida também. Outro fator é o consumo de bebidas enquanto dirige que, além de colocar a si mesmo em risco, coloca também muitas outras vidas. O número de mortes por acidentes e outras que vem aumentando drasticamente em nossos tempos.

Por mais que hoje haja a "Lei Seca" e testes de bafômetros, ainda parece não ser suficiente para abater o consumo, e por isso deveria ser um assunto levado mais a sério do que já é, alertando mais, conversando mais, tratando mais este assunto desde jovens até pessoas mais velhas. Pois de que adianta ter o trabalho com leis e bafômetros se nos mercados de TV tudo se mostra o mesmo só com coisas boas? As pessoas são facilmente influenciáveis, o que dificulta o trabalho de conscientização. Talvez as pessoas mais jovens vem aderindo a este consumo, se esquecendo que álcool também é droga e também mata.

Concl.

Consumos excessivos

O consumo de bebidas alcoólicas é algo muito constante e normal vivenciado em nosso dia a dia mesmo que não diretamente.

Porém, esse uso excessivo dessa droga é um grande male em nossa sociedade. Além de trazer inúmeros malefícios para a saúde, é também perigoso, podendo trazer muitos riscos. Seja em uma festa, alguma social ou até aquela “cervejinha” básica do dia, sabemos de alguém que seja um consumidor constante e, que com esse ato mude de humor se tornando alguém mais agressivo e fora de si fazendo mal a alguém desde verbalmente até fisicamente, dentre muitos outros males.

O número de mortes causado por alguém sob efeito alcoólico vem aumentando drasticamente com o passar dos anos, o que é horrível. Dessas vítimas, pode ser qualquer pessoa, mas em especial as mulheres que sofrem agressões e em muitos casos perdem a vida também. Outro fator é o consumo de bebidas enquanto dirige que, além de colocar a si mesmo em risco, coloca também muitas outras vidas. O numero de mortos por acidente é outra que vem aumentando drasticamente em nossos tempos.

Por mais que hoje haja a “Lei Seca” e testes de bafômetros, ainda parece não ser suficiente para alertar o consuminte, e por isso deveria ser um assunto levado mais a sério do que já é, alertando mais, conversando mais, tratando mais este assunto desde jovens até pessoas mais velhas. Pois de que adianta todo o trabalho com leis e bafômetros se nos comerciais de TV tudo de mostra o oposto só com coisas boas? As pessoas são facilmente influenciadas, o que dificulta o trabalho de compreensão. Cada dia pessoas mais jovens vem aderindo a este consumo, se esquecendo que álcool também é droga e também mata.

Na produção inicial, o sujeito participante revela ter certo conhecimento sobre o domínio da norma culta. Considerando a grade de correção, na competência 1 – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa – o sujeito demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita, a exemplo de ‘consuminte’, no lugar de consumidor, a concordância verbal, em ‘o número de mortes causadas’, a inserção da palavra ‘coisa’, com um sentido vago, e a forma ‘se’ proclítica, quando na verdade trata-se de ênclise. Também, o aluno faz uso muito uso da forma verbal nominal gerúndio, caracterizando como o vício de linguagem denominado gerundismo, obtendo, na nossa análise, a nota 120.

Em relação à competência 2 - compreender a proposta de redação dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa – o sujeito desenvolve o tema por

meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão, obtendo 120 pontos. O título fora colocado de forma centralizada e sublinhada, além de ter um espaço de uma linha entre este e o início da produção. Embora tal estrutura seja recorrente, o título pode ser escrito de forma paragrafada e sem o espaço entre ele e o início da produção, uma vez que ele não é avaliado nas produções realizadas nesse exame.

Na competência 3 – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista – o aluno soube selecionar e organizar fatos e dados, de acordo com a coletânea, apresentando informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista, constituindo uma nota 160. É importante mencionar que o aluno apresentou dados constantes nos textos motivadores, como o aumento do número de mortes em decorrência da ingestão de bebidas ao volante, que consta no texto motivador número 1, embora a estrutura dissertativo-argumentativa ainda precisasse ser aperfeiçoada.

Na competência 4 - demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, o sujeito articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos, obtendo nota 120. Os recursos coesivos, fundamentais para a ligação entre as várias partes do texto de modo a formar um todo completo, foram pouco explorados.

Na competência 5 - elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos, o sujeito elabora proposta de intervenção de forma mediana, embora articulada à discussão desenvolvida no texto, obtendo nota 120, segundo nossa análise, já que pouco ofertou a título de proposta de intervenção, seus agentes e estratégias para concretização.

Percebe-se que o aluno pautou-se por escrever o texto em terceira pessoa, para conferir credibilidade ao seu posicionamento. Mas, diante da análise de cada uma das competências, obteve o total de 640 pontos, conforme observamos abaixo:

Tabela 1 - Notas da produção inicial de Frida

Competências	Valoração
1	120
2	120

3	160
4	120
5	120
Total	640

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras

Em relação às capacidades de linguagem, verifica-se que as capacidades de ação, que se referem à consciência do gênero em questão e ao contexto de produção do texto, não foram ainda totalmente compreendidas, pois o aluno não conhecia efetivamente o gênero em questão, não tinha ainda clareza das minúcias desse exame, de como era o processo de correção e de como ele deveria se posicionar considerando seus interlocutores potenciais: a banca corretora.

Em relação às capacidades discursivas, o aluno revela que conhece apenas uma estrutura parcial do gênero, organizando-o da forma que se espera, mas não com uma argumentação consistente que consiga convencer seus interlocutores acerca de seu posicionamento. Percebe-se que esse aluno escreveu uma redação voltada para um interlocutor geral, como ente governamental, mas não dispõe de conhecimento suficiente para estruturar uma redação dissertativo-argumentativa, tanto na estrutura externa quanto na estrutura interna, em relação aos argumentos apresentados.

As capacidades linguístico-discursivas, que dizem respeito ao vocabulário apropriado, aos mecanismos de textualização (coesão) e mecanismos enunciativos (vozes no texto) revelaram-se insuficientes. No texto, além da pouca exploração dos recursos coesivos, há o uso de marcas de oralidade e expressões populares – algo não muito adequado em textos que servem a esse exame. Outras expressões marcam esse distanciamento da linguagem formal, dentre elas: ‘cervejinha’ (embora venha entre aspas, o que sugere que o sujeito tem conhecimento de que a forma diminutiva não pode ser utilizada na linguagem formal), ‘básica’ (no sentido de rotineira), ‘mal’, ‘levado mais a sério’, ‘coisas boas’.

As modalizações são percebidas no uso de adjetivos, já destacados, verificando que o sujeito autor entende que o uso de álcool é algo maléfico, associando-o às drogas em geral. Verbos no presente do indicativo e na forma nominal gerúndio – “é”, “sabendo”, “tornando”, “coloca”, dentre outros - sugerem que o ato de consumir bebida alcoólica é uma constante e um problema a obter mais atenção do Estado e da população, já que, “as pessoas são facilmente influenciadas, o que dificulta o trabalho de compreensão” (linhas 21 a 24 da produção inicial).

Por outro lado, é interessante a percepção do aluno de que o consumo de bebidas alcoólicas, embora sendo considerado uma ‘droga’ (l. 23), é algo ‘normal’ (l. 2), ou seja, esse aluno verifica que as bebidas alcoólicas fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas. Também é relevante a percepção deste aluno quanto à ausência de empoderamento das mulheres no que tange ao consumo de referidas bebidas, pois se tornam, segundo ele, vítimas fáceis e frágeis.

Em sua conclusão, ele entende como paradoxal a relação entre bebida, jovialidade e felicidade, porquanto as mídias apresentam-na como algo benéfico, enquanto não o é. Ou seja, esse aluno sabe dos malefícios que o excesso de bebida alcoólica pode trazer, sabe que os mais jovens estão consumindo cada vez mais, mas entende que sem iniciativas o trabalho de conscientização é dificultoso.

4.1.2 Produção inicial de Mozart

Consideremos, agora, o texto de Mozart que teve o mesmo desempenho de Frida da produção inicial a final.

Ilustração 4 – produção inicial de Mozart

Como diria Henri: Cômico porem mortal

Trazendo como proposta diminuir o contingente de acidentes de trânsito causado pelas bebidas alcoólicas, a lei seca surge a partir de uma tentativa de amenizar, ou ao menos diminuir, os riscos à vida jovens e adultos que passam do limite com o copo a disposição e

aqueles que ultrapassam os limites não se colocam nessa vida em risco como também a de terceiros em meio as estradas não é ser penalizado, mas somente das oportunidades perdidas as famílias pelo risco de passar dos limites.

1) Trazendo em trinta pontos para generalizar melhor, a lei seca forma um país a partir da abstração da mecânica, milhares de fatores podem levar à imprudência no trânsito, porém que trazer isso a um país que surge por razões, a indiferença governamental e a cidade através a conscientização das pessoas e como

15) uma prova de quarenta para geração.

Cabe a cada um que assegure nos para se antever a expressão típica da lei e procurar uma maneira alternativa, estatísticas os exemplos em crises e levando a um grupo familiar sendo

20) tendo de reconhecer os problemas por base em base, deixando de lado o orgulho da tradição que por muitas vezes prejudica a nova vida e aqueles que tanto amamos.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Como diria Henri: Cômico porem mortal

Trazendo como proposta diminuir o contingente de acidentes de trânsito causado pelas bebidas alcoólicas, a Lei seca surge a partir de uma tentativa de amenizar, ou ao menos diminuir os riscos a vida jovens e adultos que passam do limite com o copo a disposição.

Aqueles que extrapolam nas festas não só colocam suas vidas em risco como também a de terceiros em meio as entradas, não é ser prudente, mas consciente das enfermidades causadas as famílias pelo único ato de passar dos limites.

Focada em trinta pessoas para generalizar milhões, a lei transforma um país a partir da sobreposição da mecânica, milhares de fatores podem levar a imprudência no trânsito, porém ao trazer isso a um país que carrega por séculos a indiferença governamental, e nítido observar a comunicação das massas e como isso passa de geração para geração.

Cabe a cada um que exagera nos bares se antenar a repartição da lei e procurar uma maneira alternativa, evitando os exemplos as crianças e levando a um globo familiar onde haverá uma conscientização das massas seja por meios alternativos de reprodução ou passando por boca em boca, deixando de lado o orgulho da tradição que por muitas vezes prejudicar a nossa vida e a daqueles que tanto amamos.

Na produção inicial, o sujeito participante revela ter certo conhecimento sobre o domínio da norma culta, embora apresente alguns desvios e seu texto apresente algumas expressões populares.

Em relação à matriz de competência do referido exame, na competência 1 – modalidade escrita formal da língua – o sujeito demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com algumas expressões populares, a exemplo de “o copo à disposição” (l. 5), “extrapolam” (l. 6), “se antenar” (l.16) e “por boca em boca” (l. 20), obtendo, na nossa análise, a nota 120.

Em relação à competência 2 - compreender a proposta de redação dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa – o sujeito desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão, obtendo nota 120. O aluno procura posicionar-se a favor da implantação da Lei Seca no país, mas seleciona argumentos previsíveis.

Na competência 3 – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista – o aluno apresenta algumas informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, em defesa de seu ponto de vista, mas estes estão limitados aos argumentos dos textos motivadores, estando pouco organizados, constituindo uma nota 120.

Na competência 4 - demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, o aluno articula as partes do texto de forma insuficiente, com repertório limitado de recursos coesivos, obtendo nota 80. Isto porque,

como já mencionado, os recursos coesivos vinculam as partes do texto, formando um todo constituído de sentido.

Na competência 5 - elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos, o sujeito elabora proposta de intervenção de forma mediana, embora articulada à discussão desenvolvida no texto, obtendo nota 120, segundo nossa análise. Embora ele tenha ofertado uma proposta de intervenção, não informou quais seriam os agentes e as estratégias para concretização.

Mozart optou por escrever o texto em terceira pessoa, para conferir credibilidade ao seu posicionamento. Assim, obteve, na nossa análise, nota total de 560.

Por outro lado, o título dado pelo aluno é atrativo, “Como diria Henri: cômico, porém mortal”, e ele utiliza vocabulário relativamente culto. Em relação à temática, o aluno apresenta seu posicionamento ideológico em relação à combinação entre direção e bebida alcoólica, entendendo ele que não se deve passar “dos limites” (l. 6) para não “extrapolar” (l. 8); ou seja, ele admite a ingestão de bebida alcoólica, desde que seja de forma moderada. Acredita também que tal combinação é imprudente. Outra marca de ideológica bastante presente em seu texto é a de nosso “país carrega por séculos a indiferença governamental” (l. 13). Em suas palavras, verifica que, para esse aluno, o Estado não é provedor, tal como deveria ser. Contudo, e apesar de o aluno perceber as mazelas do Estado, não deixa apenas a seu alvedrio a responsabilidade pelo todo do trânsito; isso é confirmado quando ele escreve que “cabe a cada um que exagera nos bares se antenar a representação da lei e procurar uma maneira alternativa, evitando os exemplos às crianças” (l. 16-17).

É interessante o fato de que o aluno utiliza, de certa forma, na linha 10, dedução para generalizar o fato de que a lei transforma as atitudes de um país (e não o contrário), constituindo um processo histórico.

Apontar a tradição como meio de vida retrógrado sugere que o aluno pode entender esse conceito como solidificação de valores (no caso, antigos). Abaixo, uma tabela com as notas de cada competência da produção inicial de Mozart.

Tabela 2 - Notas da produção inicial de Mozart

Competências	Valoração
1	120
2	120

3	120
4	80
5	120
Total	560

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras

Em relação às capacidades de linguagem, verifica-se que as capacidades de ação já estavam parcialmente compreendidas, de certa forma, pelo aluno, pois ele procurou estruturar seu texto na forma dissertativo-argumentativa, inclusive no que tange à proposta de intervenção, ainda que de forma precária. Contudo, no início do curso, também não tinha conhecimento de como as redações no referido exame eram corrigidas e nem tinha refletido sobre quem seriam seus interlocutores potenciais: a banca de correção, devendo, pois, seu discurso ser direcionado pensando nela.

Em relação às capacidades discursivas, o aluno revela uma estrutura parcial do texto dissertativo-argumentativo, organizando-o da forma que se espera, mas não apresentando uma argumentação tão consistente em relação a seu ponto de vista.

As capacidades linguístico-discursivas, que dizem respeito ao vocabulário apropriado, aos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos revelaram-se insuficientes, posto haver marcas de oralidade e expressões populares, conforme mencionado anteriormente. No entanto, o aluno faz uso de vários tempos verbais, iniciando a redação com a forma nominal gerúndio, sugerindo que a proposta de diminuir os acidentes de trânsito é uma constante e que culminou com a publicação da Lei Seca. O uso de verbos no pretérito fora utilizado para introduzir fatos que costumam ocorrer com os motoristas por acidentes de trânsito. O aluno também utiliza verbos no presente e no infinitivo, com o sentido de constância.

4.1.3 Produção inicial de Carmem

Carmem foi a aluna que obteve menor desenvolvimento entre a produção inicial e final. Por isso, resolvemos analisar suas propostas e tentar compreender os indícios que a levaram a obter tal resultado.

Ilustração 5 – Produção inicial de Carmem

Lei Seca

A Lei Seca foi implantada em 2008, como uma forma para evitar devidos acidentes e teve como requisito informar e alertar a sociedade para os perigos da bebida alcoólica ao volante.

Florida é um consumo em excesso de bebidas alcoólicas, responsável pela maioria dos acidentes de trânsito. Com a utilização de bebidas alcoólicas responsável por 30% dos acidentes no Trânsito.

Em princípio, o número de morte devidos ao consumo de bebida alcoólica ao dirigir vem tendo um aumento, os atendimentos hospitalares vêm recebendo 13% da sociedade, e foi vítimas de acidente na Grande Rio vem sendo de 47% e a média nacional de vítimas fatais foi de 4,2%.

Para que possamos evitar os acidentes de trânsito, poderíamos anunciar em rede sociais, cartazes, revistas, tv e jornais.

É mostrar que o consumo em excesso não só prejudica a vida delas, mas podem tirar a vida de pessoas inocentes.

Com tudo isso, podemos parar e pensar que não podemos deixar a bebida mudar o nosso destino, consumo de bebida alcoólica ao dirigir é crime e pode levar a prisão.

Lei Seca

A Lei Seca foi implantada em 2008, como uma forma para evitar devidos acidentes e teve como requisito informar e alertar a sociedade para os perigos da bebida alcoolicas ao volante.

Devido à esse consumo em excesso de bebidas alcoolicas, responsavel pela maioria dos acidentes de trânsito. Com a utilização de bebidas alcoólicas responsavel por 30% dos acidentes no trânsito.

Em principio, o número de morte devido ao consumo de bebida alcoólica ao dirigir vem tendo um aumento, os atendimentos hospitalares vem recebendo 13% da sociedade, e já vítimas de acidente na Grande Rio vem sendo de 47% e a média nacional de vitimas fatais foi de 4,2%.

Para que possamos evitar os acidentes de trânsito, poderíamos anunciar em rede sociais, cartazes, revistas, TV e jornais.

E mostrar que o consumo em excesso não so prejudica a vida delas mais podem tirar as vida de pessoas inocentes.

Com tudo isso podemos parar e pensar que não podemos deixar a bebida mudar o nosso destino, consumo de bebida alcoolica ao dirigir é crime e pode levar a prisão.

Na produção inicial, o sujeito participante revela ter um conhecimento mediano sobre a norma culta. Considerando a grade de correção, na competência 1 – modalidade escrita formal da língua – o sujeito demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais, como “à esse”, “levar a prisão” (l.30-31) e “mais” (l. 25), quando na verdade é ‘mas’, ausência de acentuação, como (l. 8), “alcoolicas” (l. 9), “responsavel” (l. 12), “numero” (l. 14), “vem” (l. 17), “poderíamos” (l. 22), desvios de concordância, como em “em princípios” (l.14), obtendo, na nossa análise, a nota 120.

Em relação à competência 2 - compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa, o sujeito desenvolve o tema por meio de argumentação previsível, atendo-se aos textos motivadores, e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão, obtendo nota 120.

Na competência 3 – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista – o aluno apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, porém, limitados aos argumentos dos textos motivadores, em

defesa de um ponto de vista, obtendo a nota 120. O aluno apresentou dados constantes nos textos motivadores; contudo, limitou-se a eles para defender seu posicionamento.

Na competência 4 - demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, o sujeito articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos, obtendo nota 120, ainda que tenha utilizado alguns desses recursos.

Na competência 5 - elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos, o sujeito elabora proposta de intervenção de forma insuficiente, já que oferta uma proposta de intervenção vaga, sem se referir aos entes e às estratégias para sua concretização, obtendo nota 80.

Carmem optou por escrever em terceira pessoa, procurando não se utilizar de adjetivos. No entanto, durante o texto, ela alterna a pessoa do discurso, como podemos observar em “possamos” (l. 21) e “podemos” (l. 27). O total de sua produção foi de 560.

O título fora colocado de forma paragrafada, além de ter um espaço de uma linha entre este e o início da produção. Abaixo, apresentamos uma tabela com a nota de cada competência da produção inicial de Carmem.

Tabela 3 - Notas da produção inicial de Carmem

Competências	Valoração
1	120
2	120
3	120
4	120
5	80
Total	560

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras

Em relação às capacidades de linguagem, verifica-se que as capacidades de ação, que se referem à consciência do gênero em questão e ao contexto de produção, estavam parcialmente apropriadas pela aluna, uma vez que, embora o conteúdo temático pudesse ser expandido e aperfeiçoado no sentido de incluir alguns tipos de argumentos para comprovar o posicionamento do aluno, ela também no início do curso desconhecia as características e especificidades do exame: como eram as correções das produções, de que forma deveria posicionar-se considerando que, naquele momento, escreveria para uma banca constituída por

professores que levariam em conta a matriz de referência, etc., como a pontuação era atribuída, etc.

No que tange às capacidades discursivas, Carmem revela ter ciência da estrutura do gênero, organizando-o da forma que se espera. No entanto, precisa desenvolver melhor a argumentação, uma vez que, nesse primeiro texto, recorre aos textos motivadores para sustentar seu ponto de vista.

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, que dizem respeito ao vocabulário apropriado, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos, foram utilizadas de forma mediana pelo aluno, havendo marcas de oralidade como “podemos parar para pensar”, uso limitado de recursos coesivos e pouca exploração das diversas vozes que poderiam unir-se às dela para sustentar a argumentação apresentada.

4.2. O trabalho com os módulos

Levando em consideração a análise da produção inicial apresentada pelos estudantes, desenvolvemos uma sequência de atividades que pudesse trabalhar as capacidades de linguagem que até então não eram dominadas por eles.

Dessa forma, durante os módulos foram discutidos aspectos relacionados ao contexto de produção desse texto, ao conteúdo temático veiculado em propostas do ENEM, à estrutura do texto e aos aspectos linguísticos desse gênero de texto.

4.2.1. Trabalhando o contexto de produção das redações do ENEM e o desenvolvimento das capacidades de ação

Os alunos que participaram da pesquisa, incluindo os alunos cujos textos foram selecionados para o presente trabalho, são alunos de classe média a média baixa, da única escola pública estadual que contempla o ensino médio na cidade de Jacutinga/MG.

São alunos que, pelo fato de ter desejado participar e efetivamente participarem do minicurso, já denotam um anseio por ampliar seus conhecimentos, aprimorando seu repertório cultural. Desde o início, eles entenderam que o contexto de produção a que estavam expostos era o uso da palavra para a produção do gênero dissertação escolar, notadamente para a

dissertação argumentativa do ENEM, embora não tivessem ainda percepção clara do seu interlocutor e das regras, bem como das matrizes de correção deste exame.

Data: 22/08/2017

Aluno H: *“A argumentação da redação é simplesmente para você dar o seu ponto de vista e deixar o mais claro possível com argumentos e comprovar com uma tese forte”*

Aluno I: *“Quanto mais você sabe do assunto, mais argumentos você tem para isso”*.

Quando o aluno menciona a tese forte, acreditamos que ele considera que, nesse tipo de exame, as teses devam ser bem construídas e que o texto deva apresentar argumentos baseados na lógica, no real, em dados, entre outros.

Em seguida, eles se pronunciaram sobre como tem sido o trabalho com esse gênero dissertação escolar em sala de aula.

Data: 22/08/2017

Pesquisadora: *“Falem em linhas gerais para mim o que vocês aprenderam. [sobre redação nas aulas regulares de Língua Portuguesa e de Redação]*

Aluno A: *“Ela coloca as regras: introdução, argumentação e conclusão.”*

Aluno B: *“Um texto-base. Ela sempre dá um texto-base pra gente fazer.”*

Aluno A: *“E não ferir, não ir contra os direitos humanos, essas coisas. Mas você não sabe o que escrever. Aí você fica: argumentação que comprove as suas ideias, uma coisa por cima, bem leve”*

Aluno B: *“É muito pouca aula”*

Pesquisadora: *“É muito pouca aula? Qual a periodicidade da aula?”*

Aluno A: *“Toda sexta-feira, mas nem toda sexta ela dá, tem muito feriado”*

Nesse momento, eles informam ter ciência de que não podem ir contra os direitos humanos, o que constitui a competência n. 5 da matriz de referência do ENEM, e também tecem aqui uma crítica ao sistema de ensino regular, na medida em que expressam que o professor não consegue ensinar esse gênero de forma adequada. Por outro lado, H. tentou justificar essas lacunas apresentadas nas aulas de Língua Portuguesa.

Data: 22/08/2017

Aluno H: *“Ela [a professora de Língua Portuguesa do ensino regular] costuma contar que o filho dela, ele passou pra Medicina, ele demorou três anos, e a primeira vez que ele fez a redação do ENEM ele tirou 960, se não estou enganada, foi uma nota alta, se não foi 60 foi 40. A segunda vez ele fez com uma professora de português de fora, que não era ela, e ela dava muito opinião sobre a redação dele, falando que tava faltando algo. Ele foi fazer de novo e tirou setecentos e pouco. E o terceiro ano, que foi agora que ele conseguiu entrar pra Medicina, ela pediu para ele escrever da forma dele, dando liberdade para ele escrever. Então ela fala que não vai se meter demais na nossa redação. Ela se estrutura, dá um texto-base e a gente tem que fazer.”*

Aluno E: *“Eu acho que ela faz isso pra não desanimar o aluno de escrever.”*

Aqui, o aluno procura justificar que, embora não tenham muitas intervenções nos textos feitas pela professora, ela realmente não o faz para não prejudicá-los ainda mais. Tal fato comprova a artificialidade com que os textos são produzidos na escola, em que não há muitas intervenções e, muito menos, o trabalho com o desenvolvimento das capacidades de linguagem, no que propõem Schneuwly e Dolz (2010).

Percebemos, durante os encontros, que eles não tinham ciência da existência da Cartilha do Participante do ENEM, que é o manual de redação do ENEM, que contém toda a matriz de referência e apresenta as competências exigidas de modo detalhado e algumas redações notas mil para análise.

Ao fazê-los ler algumas dessas redações notas mil, eles perceberam a complexidade do texto e o quanto a correção é rigorosa. Também discutimos sobre o contexto de produção de textos como esse:

Data: 05/09/2017

EPISÓDIO: Discutindo o contexto de produção das redações do ENEM

Pesquisadora: *“A gente está discutindo a estrutura de uma redação a partir de um tema. Qual foi a problematização desse tema?”*

Aluno A: *“A eficácia da Lei Seca”.*

Pesquisadora: *“Toda vez que vocês verificarem um tema, vocês devem perceber a problematização. Todo tema tem uma problematização. Algo que na conclusão você vai apontar dados para sugerir soluções. Se não tiver problematização, você vai defender que ponto de vista?”. O contexto de produção, todo gênero textual tem um*

contexto de produção. É assim: você tem toda uma história, todo um ambiente, um objetivo, tudo isso faz com que você seja direcionado para determinados gêneros textuais. Em sala de aula vocês escrevem: é um gênero textual. Vocês não escrevem aqui, na lousa? Agora, numa redação, qual o contexto de vocês: o contexto de aluno, que está se posicionando como um possível candidato para alguma faculdade, de preferência uma faculdade que atribua uma nota valorosa, uma nota alta no ENEM, porque vocês precisam se sair bem nas questões objetivas e na redação. E vocês têm se adequar a esse contexto, porque existem estas regras. Quem são autores das suas redações? Vocês. Quem são os interlocutores? Para quem vocês escrevem?”

Aluno A: *“Pra quem vai corrigir”*.

Pesquisadora: *“Para os corretores, e como eu falei são dois corretores que nós não conhecemos”*.

Aluno A: *“Tem que impressionar, né”*

Pesquisadora: *“Sim, impressionadas; se conseguir ser criativos ou alguma percepção diferente. Existem alunos que têm visões que nós não imaginamos”*.

Pesquisadora: *“Onde circulam esses textos que vocês leram, essas redações, elas circulam onde? Onde elas estavam?”*

Aluno A: *“Na internet”*.

Pesquisadora: *“Na internet, num banco de dados. Então, cuidado, o gênero textual, eles têm um autor, um interlocutor, que pode ser uma pessoa só ou várias, geral, e também o momento de produção. Para quem foi produzido? Com que objetivo?”*

Vocês escrevem outros textos, escrita mesmo, sem ser a redação do ENEM? Eu estou falando de qualquer texto”.

Aluno A: *“Eu escrevo bastante sobre minha vida.”*

Pesquisadora: *“Tipo um diário. Muito bem. Mozart, você lê? Quer dizer, ler eu seu que você lê. O que você escreve?”*

Mozart: *“Várias coisas”*

Pesquisadora: *“Aluno F.”*

Aluno F: *“Mensagens de whastapp”*

A partir dessa conversa, informei-lhes de que todo texto é algo que você direciona para alguém e tem sentido. Por conseguinte, eles leram o modelo de texto dissertativo apresentado, ‘O interessante estado de direito’, e discutimos o contexto de produção, os

interlocutores, o emissor, qual o objetivo. Após essa análise do contexto, foi apresentada aos alunos a grade de correção do ENEM.

Data: 10/10/17:

Pesquisadora: *“Primeiro, o que é uma grade de correção.”*

Mozart: *“Uma série de normas que eles têm que seguir.”*

Pesquisadora: *“Uma série de normas que eles têm que seguir para corrigir. Então são o que, são critérios para avaliar a nota do ENEM, certo?”*

Mozart: *“Rigorosa.”*

Pesquisadora: *“Muito rigorosa.”*

Aqui, o pronome utilizado pelo aluno Mozart na frase ‘eles têm que seguir’ refere-se aos corretores que, por sua vez, são subordinados ao órgão responsável pela organização e elaboração da prova. Ele também entende como rigorosa a grade. Nesse momento, expliquei sobre cada uma das competências.

4.2.2. Uma discussão sobre o conteúdo temático e a estrutura composicional do texto dissertativo-argumentativo: explorando as capacidades discursivas

Após o estudo sobre o contexto de produção, expliquei sobre os tipos textuais e gêneros textuais, definindo este último a partir dos três elementos que os compõem, conforme Bakhtin (1997): conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

Iniciamos o módulo que trabalho com os aspectos discursivos – conteúdo temático e estrutura.

Data: 22/08/17

EPISÓDIO: Discutindo o conteúdo temático das provas do ENEM

Pesquisadora: *“tudo que tiver de atualidades, num site de notícias, na televisão, assistam. Nós estamos falando muito essas semanas, por exemplo, toda semana a gente pode abrir um espaço, uns cinco minutos.”*

Aluno A: *“Só de assuntos novos do Brasil, né”*

Pesquisadora: *“do Brasil e do mundo, porque, apesar de ser do Brasil, e o ENEM cobra muito”*

Aluno A: *“Cobra muito do Brasil”*

Pesquisadora: *“Eu acho que é bom a gente ampliar, tudo é bom a gente ampliar.”*

Aluno B: *“Porque acaba caindo nas outras matérias também sobre o mundo”*

Pesquisadora: *“Na verdade é assim: não é só o ENEM, os vestibulares em geral têm o exame, a redação, só que a redação do ENEM são temas atuais do Brasil, só que muito do que vocês sabem podem servir de quê, podem servir de repertório.”*

Aluno B: *“Muitas vezes temos que perceber a ideologia do Estado”.*

Após discutirmos sobre o conteúdo temático das provas do ENEM, passamos a discutir sobre a estrutura composicional da redação do ENEM.

O próximo passo foi trabalhar a pesquisa com os alunos, principalmente a virtual. Mas como a sala de informática da escola onde se deu a pesquisa estava sendo utilizada, tanto no turno da tarde quanto no turno da noite, tivemos apenas uma conversa na própria sala de aula do minicurso, com questões como onde e como pesquisar: Google e Wikipédia são confiáveis? Que extensões de sites são verazes? Quais os possíveis temas? O que deve ser efetivamente pesquisado? No dia dessa aula, não utilizamos a nossa costumeira sala de Informática no turno da tarde, posto haver uma turma ocupando-a (já que a sala original desta turma está sendo reformada). Assim, uma professora muito solícita, percebendo minha reação (pois fiquei confusa, já que não há mais salas disponíveis no período da tarde), levou-me até uma pequena sala de recursos. Ela é pequena, com uma pequena mesa circular e poucas cadeiras (tivemos que pegar duas cadeiras de outro local). O local prestou-se à aula; porém, é extremamente pequena, quente e que recebe o ruído dos alunos da escola. Todos nós ficamos um tanto incomodados, e isso refletiu na aula em si, que, já que eles dispersaram mais.

Já que a aula tratava-se da estrutura da redação escolar, uma aluna perguntou sobre a possibilidade de colocar título na redação; expliquei-lhe que no ENEM é opcional. Esse assunto (título) gerou um certo debate.

Data: 03/10/2017

EPISÓDIO: Discutindo a estrutura composicional dos textos dissertativo-argumentativos: o título

Pesquisadora: *“Primeira questão: título, é obrigatório na redação do ENEM?”*

Aluno A: *“Não”*

Aluno B: *“Tinha uns anos que pedia, né”*

Pesquisadora: *“Há muito tempo atrás, acho que no começo, 98, 99”*

Aluno C: *“Era obrigatório”*

Pesquisadora: “*É, agora só se pedir*”

Aluno D: “*Mas, vamos supor, se eu quiser colocar, eu ganho ponto?*”

Pesquisadora: “*Não*”

Aluno C: “*Não, mas chama atenção se o título for criativo.*”

Pesquisadora: “*Se o título for criativo*”

Aluno C: “*Porque, tipo assim, a maioria das redações que eu vi que tem nota mil tem título*”

Aluno B: “*Eu coloco*”

Pesquisadora: “*E na verdade, olha só, a maioria das redações notas mil*”

Aluno C: “*Não vi nenhuma com título*”

Pesquisadora: “*Vocês estão com elas aí?, vocês lembram que eu entreguei algumas para vocês?*”

Discutimos também sobre a argumentação e as informações a serem apresentadas no texto dissertativo-argumentativo. Verificamos os tipos de argumentos mais utilizados em redações. Após eles terem lido em casa um artigo que apresentava os tipos de argumentos, os alunos entenderam a linguagem e o conteúdo.

Um aluno afirmou ser a linguagem difícil, no que confirmei, explicando tratar-se de artigo científico, um gênero textual típico de academia. Eles se mostraram interessados e entenderam. Outro aluno afirmou que os argumentos são muito importantes para fundamentar um ponto de vista, pois não podemos nos basear em algo vago.

Data: 03/10/17

EPISÓDIO: Discutindo a estrutura composicional dos textos dissertativo-argumentativos: a argumentação

Pesquisadora: “*Vocês precisam utilizar alguma coisa da coletânea. Coletânea são os textos motivadores. No ENEM, tem os textos motivadores, inclusive imagens. Essas imagens, esses textos motivadores, alguma coisa você vai ter que usar para fundamentar a sua argumentação. Não pode simplesmente falar só no geral. Ah, pressupõe-se que eu li, mas pressupõe-se que você leu, só que..*”

Aluno A: “*Tem que usar algo do texto-base*”

Pesquisadora: “*Sim, falar, nem que for mencionar.*”

Aluno A: “*Eu posso utilizar informações dos textos?*”

Pesquisadora: “*Sim, você poderia mencionar, segundo dados, vocês estão com ela aí? [a redação do ENEM, objeto da proposta de produção inicial]*”

[...]

Pesquisadora: “*Então, o que vocês entenderam? [do artigo dado na outra semana]. Antes de começarmos a discutir; hoje nós vamos discutir algumas relações*”

Aluno A: “*Eu senti que os argumentos dão mais autenticidade*”

Pesquisadora: “*Mais peso*”

Aluno A: “*Isso, algo de verdade*”

Aluno B: “*É bastante usado, mas muitas vezes nós não usamos de forma correta e para tudo a gente usa*”

Aluno C: “*Eu achei a linguagem difícil*”

Aluno A: “*E ele [o artigo] dá vários tipos de argumento: o argumento de autoridade, o argumento figurativo, por imagens, tudo*”

Aluno D: “*Eu acho que a gente usa bastante o argumento do senso comum*”

Aluno E: “*Eu achei que é muito fácil quebrar uma argumentação sem fundamento e também que para construir uma argumentação, ela tem que ter muitos dados*”

Pesquisadora: “*Começamos com o primeiro, que é o argumento de autoridade. Mesmo não tendo lido [alguns não leram o artigo], vocês imaginam o que seja*”

Aluno A: “*É usar, citar frases de filósofos, Thomas Hobbes*”

Pesquisadora: “*Todo mundo, Thomas Hobbes, Aristóteles, penso, logo, existo, do René Descartes. Então, o que é o argumento de autoridade. É uma frase de autoridade, de alguma representatividade no assunto. Então, se eu falar alguma frase de Einstein, foi o Einstein que falou. Dependendo do tema da redação vocês podem usar, mas dependendo do tema não pode. A frase tem que se relacionar com o tema. Então, se eu estiver falando, por exemplo, de qualquer tipo de violência a direitos humanos, eu posso usar Thomas Hobbes, porque violência a direitos humanos é um ser humano querendo prejudicar outro. Ai eu posso dizer que o homem é o lobo do homem. Então o argumento de autoridade é muito utilizado, principalmente quando uso frases de autores, conhecidos, e que possam dizer respeito ao tema.*

O outro tipo de argumento é por figuratividade, é quando dou exemplos para basear a minha posição sobre aquele assunto. Por exemplo, na Lei Seca, que vocês fizeram a redação, o que poderia ser um exemplo para basear a minha posição, se eu por exemplo quisesse me basear que a Lei Seca foi eficaz?

Aluno B: “*dados estatísticos*”

Pesquisadora: *“Isso, são dados estatísticos, são exemplos para fundamentar minha posição; eu tenho que tentar fundamentar minha posição para ele [corretor]. Essa posição foi bem fundamentada, foi conectada, tinha conectivo, tinha uma conclusão viável? A argumentação faz parte de qual daquelas três estruturas? Introdução, desenvolvimento e conclusão?”*

Aluno E: *“No desenvolvimento”*

Pesquisadora: *“No desenvolvimento, porque é quando eu desenvolvo o tema. Na próxima página, vou ler o segundo e o terceiro parágrafo”* [ilustração, por exemplos]

Conforme pode-se ver no episódio, os principais tipos de argumentos discutidos em aula foram: 1) argumento de autoridade, que “consiste na utilização de atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese.” (CELANT E SILVA, 2014, p. 6). Expliquei para eles que esse é o principal tipo de argumento, pela sua força de precedentes, pois somente um conhecedor da área pode tecer considerações sólidas sobre ela. Como exemplos, têm-se as provas e as falas de autoridades do assunto; 2) argumento por figuratividade, consistente em expor exemplos, ilustrações, para corroborar seu posicionamento. “É um argumento de caráter persuasivo, o ouvinte guarda na memória a ilustração, captando todos os seus elementos periféricos” (CELANT E SILVA, 2014, p. 7); 3) argumento *ad hominem*, que significa atacar a pessoa por meio de um argumento subjetivo, no lugar de utilizar a lógica e a razão para atacar os fatos. Expliquei aos alunos que esse tipo de argumento não deve ser utilizado, pois fere não somente a ética como também, e principalmente, é destituído de liame lógico; 4) argumento do senso comum, que se aproveita de uma informação que goza de consenso geral. É um tipo de argumento a ser evitado, porquanto muitas das vezes não há relação lógica para sua afirmação; 5) argumento de fuga, “utilizado para desviar a discussão para outras questões diversas daquela que de fato se está discutindo” (CELANT E SILVA, 2014, p. 9). É um último recurso, também a ser evitado, pois desvia o foco do recorte temático.

Vê-se que o principal tipo de argumento é o de autoridade, sendo nele que mais nos ativemos nas aulas e o que mais aparece nas redações nota mil. Porém, o repertório cultural do aluno é que vai construir, em seu texto, o argumento de autoridade, pois isso depende das práticas de leitura e culturais a que está exposto.

Após as discussões sobre título e argumentação, foi o momento de discutir como elaborar a proposta de intervenção. Então, formulei para eles um esboço de uma possível proposta de intervenção (na estrutura conclusão): iniciar a frase com um conectivo

conclusivo, reafirmar a tese, atribuir a autoria das P.I. (quem? - Estado, instituições e indivíduo), as estratégias para afirmá-la (como fazer?). Se possível, no fim elaborar uma frase final, de fechamento sem fazer uso de clichê.

Quadro 5 – Esboço de Conclusão e Proposta de Intervenção

<ul style="list-style-type: none"> - Conjunção conclusiva, de preferência - retomar brevemente a tese - Construção das propostas de intervenção: Quem? Por quê? Quando? - Agentes / atores – quem?: - nível macro: - Poder Público <ul style="list-style-type: none"> - sociedade / instituições - nível micro: indivíduo - Estratégias – como?: como chegar ao objetivo almejado - O quê? Objetivos, intervenção esperada - Finalizar com frase de efeito, de impacto, relacionada ao tema.
--

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras

O quadro, que fora elaborado na lousa, gerou a seguinte discussão:

Data: 22/08/17

EPISÓDIO: Discutindo a estrutura composicional dos textos dissertativo-argumentativos: a proposta de solução

Aluno A: *”Quero reforçar o que eu já vi na escola; normalmente a gente aprende a redação desde pequeno, às vezes, mas não fica aquela coisa reforçada, aquela coisa, não fica na cabeça. Então, quero aprender conceitos, conceitos novos e aprender a melhorar minha argumentação e minha conclusão. A solução para mim é a coisa mais difícil do mundo. Tudo é o governo, o governo. Mas ele não está sem dinheiro? (risos)”*

Aluno B: *“O governo é sempre o culpado. Ainda mais no ENEM, que o governo, governo não quer que a gente coloque que ele é o culpado”*

Aluno A: *“que ele é o culpado. Temos que escrever sobre ajuda social, mas isso é um tema mais difícil, falar sobre ajuda social. Para mim, foge das ideias; argumento, para mim, é você ter que saber convencer. Agora, solução.”*

Aluno C: *”Você tem que saber argumentar sem criticar.”*

Aluno A: *“Isso”*

Aluno B: *“Sem criticar, sem copiar”*

Pesquisadora: *“Exatamente, não copiar, não citar”*

Aluno A: *“Tipo, citar, eu cito informação de números, de dados, mas o resto? Muda lei, muda muita coisa”*.

Nesse momento, eu assenti com um gesto.

Os alunos têm percepção de que o Estado possui relação ideológica direta com a produção e a avaliação da prova do ENEM. Principalmente, ao afirmarem, no excerto acima, que “tudo é o governo”, sugerindo que o Estado permeia os meandros de todas as atividades dentro do território nacional. Ao entenderem que “o governo está sem dinheiro”, inferem que o Brasil é um país considerado defasado economicamente e que, por consequência, não conseguiria efetivar as políticas públicas que para si assume.

Quando, no último excerto acima, o aluno afirma que “muda lei”, sabe que as normas em nosso país alteram-se ao longo do tempo como fruto da evolução social. Então, esse aluno sabe que deve se ater a alguns dados a título de repertório cultural, embora não possa fazer o mesmo em relação às leis; estas, ele deve estudar constante e continuamente.

O homem cria textos. Cada texto é singular; mesmo sua reprodução, e compreensão, constitui nova autoria. O texto é simbólico, semiótico e possui polifonia. Os elementos que determinam um texto como enunciado são a ideia (intenção) e sua realização. Nessa relação, há tensões, lutas, em um processo dialógico, no que Bakhtin chama de sujeito textológico. O sistema de signos pode ser decodificado, existindo um potencial único/comum, mas o texto não pode, já que inexistente potencial único nos textos.

Em discussão, os alunos também argumentaram que “o governo é sempre o culpado”, igualmente entendendo que a responsabilidade pela condução da teia das atividades nacionais é do ente maior, reputado legal e legitimamente provedor. É a tensão no processo dialógico e ideológico que os alunos travam no texto.

Na afirmação acima, “Ainda mais no ENEM, que o governo não quer que a gente coloque que ele é o culpado”, os alunos identificam o Estado como interlocutor indireto, posto que os corretores desse exame são por ele contratados. Como o interlocutor pode ser um locutor imaginário, sem visibilidade direta para os alunos, eles escrevem para um alguém que irá avaliá-los. Contudo, os alunos sabem que devem escrever para alguém que se relaciona a um determinado contexto de produção, uma vez que “todo enunciado responde a enunciados anteriores” (BAKHTIN, 1997, p. 320), como uma réplica.

Eles detêm uma noção de recusa em se opor ao Estado na produção textual, já que isso pode lhes servir como espécie de “punição”, como se tais argumentações fossem intervir no somatório da nota final. Esse discurso reflete na voz dos alunos e nas produções textuais.

Isso significa que as vozes dos outros aparecem, nesse caso, claramente, nos discursos e nas produções textuais, e eles sabem que as vozes que permeiam os textos, principalmente os textos motivadores, fazem parte da alteridade discursiva, o que foi trabalhado com eles nos módulos.

Como todo enunciado é único, há a responsividade - a capacidade de definir a resposta – num processo dialógico, em que um “terceiro invisivelmente presente” (BAKTHIN, 1997, p. 333) participa como sujeito da compreensão responsiva. Isso porque a palavra quer ser ouvida. E todo sujeito está predisposto a ouvir, criando seu próprio enunciado.

Mesmo no início do minicurso, eles já discutiam sobre essa relação, pois têm ciência de que o Estado abarca o encargo de agir e entender o que melhor lhe aprouver. Isso ficou patente nas produções dos alunos, pois, embora eles tivessem tecido críticas ao agir estatal, ofertaram propostas de intervenção que abrangessem as lacunas existentes na temática solicitada. Como a palavra quer ser ouvida, o sujeito dispõe do texto, nesse caso escrito, para ser ouvido; então o que os alunos realmente desejam é serem ouvidos, para dispor de sua voz e que o interlocutor ouça-os não só com o respeito inerente à dignidade da pessoa humana, mas com a concreta neutralidade – e isso pode parecer paradoxal, mas não o é – da avaliação da grade de correção.

Em outra passagem, mencionada na página 79, um dos alunos aduz sobre a imposição de regras, coerção social esta legítima. Porém, se não “impressionar” (p. 80), eles imaginam não obter sucesso. Desse ato de impressionar surge a pergunta: impressionar quem? Sugere-se como resposta não somente o professor, mas, e aqui principalmente, os corretores e o próprio Estado.

Aqui, há um jogo de imagens sobre o papel e a posição que cada sujeito assume no contexto de produção, procurando o aluno legitimar seu discurso frente ao outro por meio de diversos recursos, a exemplo dos argumentos de autoridade.

4.2.3 Uma discussão sobre os conectivos e usos da linguagem: explorando as capacidades linguístico-discursivas

No módulo em que discorremos sobre os aspectos linguístico-discursivos, privilegiamos o trabalho com os elementos coesivos, haja vista a dificuldade dos alunos demonstrada na produção inicial.

Expliquei que havia, em quase todas as redações, falta de elementos coesivos, e iniciei a explicação sobre esses elementos apresentando-lhes as conjunções. Indaguei também sobre a definição de coerência, no que eles prontamente souberam responder. Alguns entenderam o sentido dos elementos de coesão, enquanto outros se mantiveram silenciosos, mas ativos. Iniciamos, então, as explicações sobre mecanismos de coesão (organizadores textuais) e enunciativos (vozes que aparecem no texto).

Verificando o parco conhecimento dos alunos em recursos coesivos, continuamos a expor, no quinto módulo, os conectivos e os elementos de referenciação. Percebi que os alunos tinham noção sobre o assunto, mas ainda não sabiam utilizar esses recursos de forma eficaz. Expliquei-lhes, então, principalmente, acerca das conjunções e como elas fazem sentido em uma redação. Uma aluna perguntou sobre vários conectivos (como *outrossim* e *não obstante*), o que muito contribuiu para a aula.

Data: 12/09/17

EPISÓDIO: O trabalho com os elementos coesivos

Aluno E: *“Tem um filósofo que fala isso [conexões entre as palavras], Windginstein, sobre um jogo de palavras, ele falava que se as palavras não tivesse conexão não faria sentido, seriam jogadas ao vento”*

Pesquisadora: *“Eu posso dizer que a coesão, ela se liga a uma sequência lógica que faça sentido.”*

Aluna H: *“Posso fazer uma pergunta: eu já vi redação com a palavra ‘outrossim’”*

Aluno C: *“Eu vi essa palavra”*

Aluna H: *“Mas ela é uma conjunção?”*

Pesquisadora: *“Ela é um conectivo, significa também, igualmente, igualmente, ademais.”*

Aluna I: *“Ô, Dona, dá exemplo de uma frase.”*

Aluno Je: *“Caiu um poema no ano passado só com ‘outrossim’: comigo outrossim, não sei o que lá outrossim.”*

Pesquisadora: *“E o não obstante?. O outrossim significa igualmente. Sabe o que significa não obstante, ou inobstante, a mesma coisa? Apesar de. Vou fazer frases aqui para vocês.”*

Aluno L: *“Seria algo equivalente a não refutável?”*

Pesquisadora: *“Sim.”*

Aluna H: *“Mas eu posso começar um parágrafo com outrossim?”*

Pesquisadora: *“Sim, só que geralmente vai ser o meio. Vamos supor: já fiz a introdução e estou na parte do desenvolvimento. Vamos falar do aborto, sou contra ou a favor. Faço a introdução do aborto, faço um desenvolvimento dos benefícios da política de descriminalizar o aborto. Aí eu quero falar mais. Aí eu uso outrossim.”*

Conforme o episódio acima, nota-se que ela deseja, assim como os outros alunos, entender o sentido desses conectivos nas redações.

A poucas semanas do ENEM, explicitarei a grade de correção desse exame aos alunos, entregando-lhes uma cópia para compreensão. Foram apenas dois alunos no turno da tarde, pois os demais tinham compromissos diversos. Sentamo-nos nas mesas normalmente, entreguei-lhes o Quadro de Competências do ENEM – grade de correção. Após a explicação da grade, perguntei sobre o rendimento deles nas aulas regulares, notadamente as de Língua Portuguesa, no que me responderam que agora eles sabem como bem elaborar uma redação, estruturá-la e utilizar os recursos coesivos. Um outro aluno observou que o fato de não depender somente dos textos-base o faz se sentir mais seguro para elaborar a redação.

Logo em seguida fomos para as mesas dos computadores, já ligados, em que ambos os alunos pesquisaram sobre o tema da próxima produção: judicialização da saúde. Informei-lhes que na próxima semana iríamos realizar nossa produção final com este último tema.

O nono encontro, então, dera-se para a produção final. No turno da tarde, utilizamos a Sala de Recursos, que fica logo atrás da sala de vídeo. Foram todos os alunos frequentes, exceto um, que estava adoentado. Entreguei-lhes os textos motivadores, as folhas para rascunho e redação oficial, expliquei sucintamente o tema (já discutido na aula anterior) e dei uma hora para sua feitura. Todos fizeram a redação de forma silenciosa, sem recorrer a mim, que estava presente, e até o horário previsto. No início da aula, a sala de vídeo estava sendo utilizada para um filme com outra turma, gerando um alto som que, mesmo pedindo para abaixar, continuou ruidoso, até o término do filme, após aproximadamente vinte minutos. Isso (o barulho) me incomodou, se fosse eu a realizar a redação teria, talvez, comentado. Mas nenhum aluno se pronunciou sobre, inclusive porque, após o término do filme, houve silêncio

no entorno da nossa sala. Entregaram-me a redação, aguardando a próxima semana para discussão das produções finais.

O último encontro, após o ENEM, foi para a discussão do tema de 2017, além da entrega por alguns alunos do rascunho da redação e do feedback deles em relação ao minicurso. Apenas quatro alunos compareceram; os demais avisaram, por meio dos colegas, que não poderiam estar presentes por vários motivos. Nesse encontro, analisei com cada aluno, de forma isolada e individual suas produções.

No décimo primeiro encontro do turno da tarde, somente uma aluna compareceu. Ela disse que ano passado [no caso, 2016] fizera 28 linhas na redação do ENEM, mas, como não tinha as habilidades necessárias, sem ideia e sem estruturação, tirou 380. Ela entende que fora bem melhor na redação desse ano, pois disse ter sentido segurança ao fazer a prova. Aliás, contou-me que estava sentindo maior segurança na escrita em geral. Entendeu também que melhorou na estrutura, na organização das ideias. “Eu me superei”. Também relatou que, quando eu convidei os alunos a participarem da pesquisa, ela sentiu certa dificuldade em conciliar o trabalho com as aulas, pensou até em sair do ofício, mas conseguiu um acordo com o empregador, iniciando o curso e com ele se comprometendo. Já no turno da noite compareceram três alunos, que me entregaram o rascunho de suas redações. Desses rascunhos, percebi que os alunos, em geral, avançaram nas capacidades de linguagem e também tendo em vista a grade de correção do ENEM, posto já estarem familiarizados com ela.

4.3 As produções finais realizadas pelos estudantes

4.3.1 Produção final de Frida

Para melhor compreensão dos avanços dos alunos em relação à escrita, analisemos, a seguir, a produção final de Frida.

Ilustração 6 – Produção final de Frida

Sistema brasileiro de saúde, exemplar?

O sistema de saúde brasileiro tem características melhores por parte do mundo, fornecendo a cada cidadão a carteira da SUS como de direito e sendo um, portanto, por melhor que seja o "ideal" do plano de saúde, de não faltar com a falta que deveria e não planejada para ser. A maior questão neste problema é a precária situação que impede o plano de saúde como deveria, mesmo sendo de direito do cidadão como dito anteriormente.

10. Todos os dias mães e filhos recorrem à justiça para lutar pela vida de seus entes queridos muitas vezes com doenças raras que podem ser curadas com medicamentos que não têm condições para manter. Muitas famílias recorrem à justiça para obter ajuda com medicamentos ou cirurgias que não são feitas no país ou mantidas pela SUS. Diante à justiça pelo direito de direito não deveria existir pois saúde e vida é coisa de todos e também porque é dever do Estado em manter esse papel de seu compromisso. Portanto, de acordo com a Constituição de 1988 "Vale a pena" que não há como manter em a tal.

20. Inexistente de uma ideia de sistema exemplar, sua maior funcionalidade faz por descer e nos faz ver o que vemos hoje. Não depende apenas de lutas dos cidadãos, mas principalmente de lutas de cada um em obter os pontos falhos e corrigir.

É comum hoje encontrar exemplares na internet.

25. Não "vulgar" ou outros meios de ajuda. É a forma encontrada de em últimos casos quando há mais uma vez falhas no sistema. Esperar o governo resolver seus pontos falhos e se corrigir em um sistema que tinha tudo para ser excepcional no mundo e uma ideia um tanto quanto absurda e portanto de direito justo assim de acordo com todos os outros meios de ajuda sendo ainda assim, errada e contra um direito humano, principalmente quando não há certeza de sucesso.

Sistema brasileiro de saúde, exemplar?

O sistema de saúde brasileiro tem uma das melhores propostas do mundo, fornecendo a cada cidadão o cartão SUS como de direitos a cada um. Entretanto, por melhor que seja a “idéia” do plano de saúde, ele não funciona da forma que deveria e fora planejado para ser. A maior questão neste problema é o próprio Estado que impede o plano de agir como deveria, mesmo sendo de direito do cidadão como dito anteriormente.

Todos os dias, mães e filhos decorrem à justiça para lutar pela vida de seus entes queridos muitas vezes com doenças que pedem por remédios caríssimos e que não têm condições para manter. Essas famílias decorrem à justiça para obter ajuda com medicamentos ou cirurgias que não são feitas no país ou mantidas pelo SUS. Decorrem à justiça pela obtenção de seus direitos não deveria existir, pois saúde é vida é para todos e também porque é dever do Estado em manter esse papel de seu comando. Portanto, decorrente as coisas, o líder de poder “alegam” que não há como manterem o tal.

Inobstante de uma ideia de sistema exemplar, sua mãe funcionalidade faz por desejar e nos faz ver o que vemos hoje. Não depende apesar de lutas dos cidadãos, mas principalmente de ação do poder em resolver os pontos falhos e corrigir.

É comum hoje encontrar campanhas na internet para “vakinhas” ou outros meios de ajuda. É a forma encontrada em últimos casos quando há (mais uma vez) falhas na justiça. Esperar o governo resolver seus pontos falhos e se corrigir em um sistema que tinha tudo para ser excepcional no mundo é uma idéia um tanto quanto absurda, é portanto, de direito justo sim decorrer de todos os outros meios de ajuda sendo ainda assim, errado e contra um direito humano, principalmente quando não há certeza de sucesso.

Na produção final, Frida demonstra ter desenvolvido as capacidades de linguagem. Já no título percebe-se que o mesmo fora apostado de forma paragrafada, como mencionado em aula, sem o espaço entre ele e o início da produção, além de ser um título criativo e original.

Na competência 1 - demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, a escrita foi bem elaborada, do ponto de vista normativo, com poucas inadequações, atingindo a nota 160. Tais inadequações são o uso de “decorrem”, no lugar de “recorem” (l. 10), concordância verbal do sujeito ‘líder’ com o verbo ‘alegam’ (l. 19), de ‘vakinhas’, expressão popular e oral, (l. 25).

Na competência 2 - compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa, a aluna desenvolveu o tema por meio de argumentação consistente, apresentando bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição,

argumentação e conclusão, obtendo a nota 160 pela nossa análise. Aqui, ele já internalizou a estrutura dissertativo-argumentativa e conseguiu articulá-la com a coerência textual.

A competência 3 - selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista - manteve-se estável em relação à produção inicial, com pontuação 160, apresentando informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.

Em relação à competência 4 - demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, Frida articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos, a exemplo de ‘entretanto’ (l. 4), ‘portanto’ (l. 18), ‘inobstante’ (l. 20), ‘essas’ (l. 13), logrando a nota 160. Este é um recurso deveras utilizado pelos alunos, diante do que fora trabalhado nos módulos.

Em relação à competência 5 - elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos, o aluno soube explorar bem a proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto, respondendo às perguntas feitas nos módulos para essa parte da estrutura, quais sejam: o quê? Quem? Como? Assim, atinge 160 pontos. Finaliza a redação com uma frase de efeito, um fecho.

É interessante notar marcas de subjetivação na redação (‘melhores’ (l. 2), ‘queridos’ (l. 11), ‘caríssimos’ (l. 12), ‘exemplar’ (l. 20), ‘falhas’ (l. 26), ‘absurda’ (l. 29), ainda que o texto tenha sido escrito em terceira pessoa, denotando o posicionamento do sujeito autor do texto.

O texto como um todo revela que Frida soube se posicionar diante do tema proposto, apresentando indícios de autoria, embora tenha recorrido aos textos motivadores. Revela também a relação ideológica entre o tema e o posicionamento do autor, na medida em que ele sugere uma melhor adequação do Estado para solucionar a proposta. O aluno entende que o maior entrave à solução do problema abordado é o próprio Estado, embora saiba que todos os cidadãos podem, e devem, lutar pelos seus direitos. Segundo ele, um direito cuja obtenção não deveria ser forçada à guisa da justiça, pois trata-se de “um sistema que tinha tudo para ser excepcional” (l. 28). O uso de parêntesis na conclusão (l. 26) aponta a ciência do autor para falhas estatais e como elas se repetem.

Abaixo, apresentamos uma tabela com as notas de cada competência da produção final de Frida:

Tabela 4 - Notas da produção final de Frida

Competências	Valoração
1	160
2	160
3	160
4	160
5	160
Total	800

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras

Conforme já exposto no quadro das etapas da sequência didática, nos módulos foram trabalhadas as capacidades de linguagem, de acordo com as cinco competências do ENEM, bem como demais questões a ele relativas.

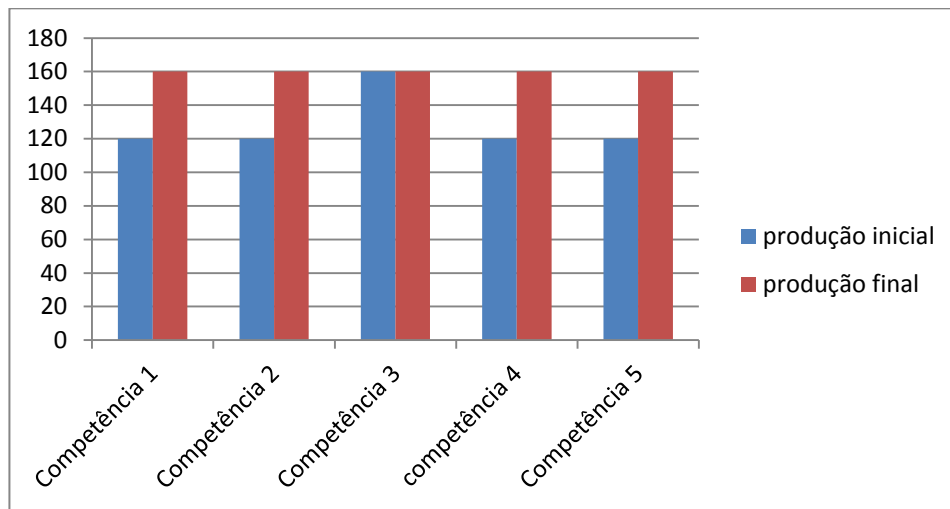
As capacidades de ação foram trabalhadas nos módulos, de modo que o aluno pudesse ter contato com o contexto de produção, identificando o gênero em questão, e sua situação comunicativa. Isso se revela quando o sujeito objeto da presente análise elabora, na produção final, uma redação adequada para o gênero requerido, o que não ocorre de forma plena na produção inicial, e tem consciência do papel social desse texto no referido exame.

Em relação às capacidades discursivas, o aluno revela entender melhor a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e traçar o recorte temático, organizando-o como se espera de referido gênero, com introdução, desenvolvimento (onde estarão expostos os argumentos) e conclusão, com proposta de intervenção, no caso da redação do ENEM.

As capacidades linguístico-discursivas foram utilizadas de modo que o aluno soube, ainda que não de forma plena, utilizar melhor o vocabulário. Palavras como ‘SUS’, ‘justiça’, ‘plano de saúde’, encontradas na redação, referem-se ao universo vocabular do tema proposto, além de um avanço significativo no que diz respeito ao uso de conectivos.

Abaixo, apresentamos um gráfico com a pontuação da produção inicial e final de Frida.

Gráfico 1 - Gráfico comparativo da análise da produção inicial e final de Frida

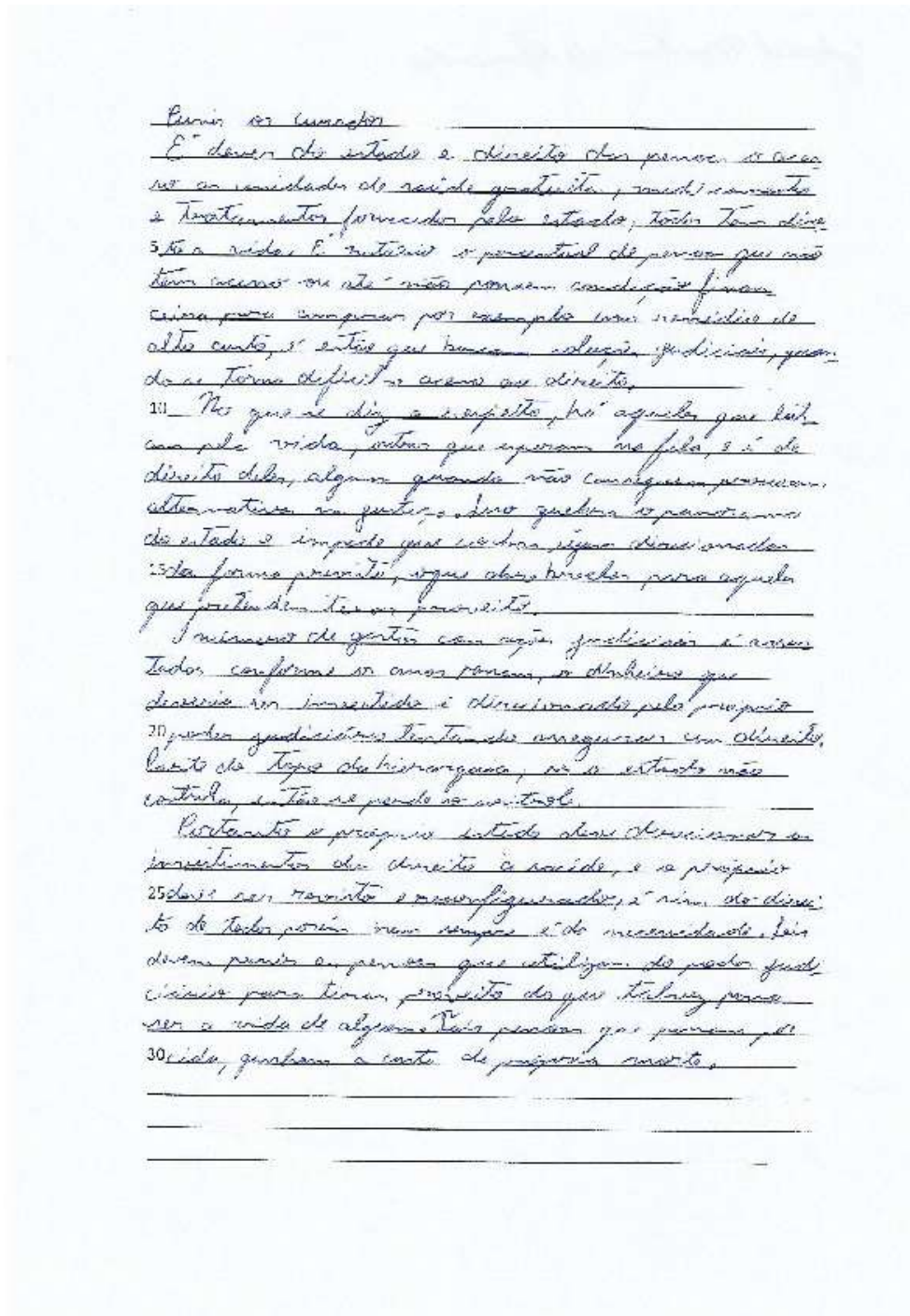


Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

4.3.2 Produção final de Mozart

Abaixo, apresentamos a produção final de Mozart que também teve o mesmo desempenho de Frida e um avanço significativo nas capacidades de linguagem.

Ilustração 7 – produção final de Mozart



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Punir os curados

É dever do estado e direito das pessoas o acesso as unidades de saúde gratuitas, medicamentos e tratamentos fornecidos pelo estado, todos tem direito a vida. É notório o percentual de pessoas que não tem acesso

ou até não possuem condição financeira para comprar por exemplo um remédio de alto custo, é então que buscam soluções judiciais, quando se torna difícil o acesso ao direito.

No que diz respeito, há aqueles que lutam pela vida, outros que esperam na fila, e é de direito deles, alguns quando não conseguem procuram alternativas na justiça. Isso quebra o panorama do estado e impede que verbas sejam direcionadas da forma prevista, o que abre brechas para aqueles que pretendem tirar proveito.

O número de gastos com ações judiciais é assustador conforme os anos passam, o dinheiro que deveria ser investido é direcionado pelo próprio poder judiciário tentando assegurar um direito. Parte do topo da hierarquia, se o estado não controla, então se perde o controle.

Portanto, o próprio estado deve direcionar os investimentos do direito à saúde, e o próprio deve ser revisto e reconfigurado, é sim do direito de todos porém nem sempre é da necessidade. Leis devem punir as pessoas que utilizam do poder judiciário para tirar proveito do que talvez possa ser a vida de alguém. Tais pessoas que passam por isso ganham a custa da própria morte.

Na produção final, observa-se que Mozart também já dispõe de maiores capacidades de linguagem. Já no título, “punir os curados”, ocorre a atração para o texto, revelando-se original. A legibilidade da letra também fora melhorada, o que ressaltamos ao aluno logo após a produção inicial. O próprio título já revela a relação ideológica do aluno com o tema, já que a punição dos curados sugere negligência (no caso, por parte do Estado principalmente) para os que mais necessitam do provimento aludido.

Em relação à grade de correção do ENEM, na competência 1 – modalidade escrita padrão, a escrita foi bem elaborada, do ponto de vista do domínio da linguagem padrão, com poucas inadequações, atingindo a nota 160. As inadequações que não levaram o aluno a atingir a pontuação máxima nesse critério devem-se à palavra “estado” com letra minúscula (l. 2), quando deveria ser com letra maiúscula, por se tratar de ente governamental central; outro ponto fora a ausência de crase em “as unidades” (l. 2), além da repetição da palavra “estado” (l. 4), quando um elemento anafórico poderia ter sido utilizado. Outra inadequação refere-se à utilização do verbo ‘ter’ no singular, quando deveria ter utilizado no plural (l. 4 e 6), além da repetição da palavra “próprio” (l. 23-24), o que empobrece o texto. Igualmente, o aluno separou erroneamente a sílaba de lutam (l. 10-11) e fez uso inadequado de vírgula antes e depois de alguns conectivos.

Na competência 2 - compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa, Mozart desenvolveu o tema por meio de argumentação

consistente, apresentando bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão, sendo pontuado com 160 pontos. Aqui, ele já internalizou a estrutura dissertativo-argumentativa e conseguiu articulá-la com a coerência textual.

A competência 3 - selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista - manteve-se estável em relação à produção inicial, apresentando informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, embora limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista, sendo pontuado com 120.

Em relação à competência 4 - demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, o aluno melhorou significativamente, apresentando repertório diversificado de recursos coesivos e conectivos variados, como “no que diz respeito” (l. 10), “isso” (l. 13), “portanto” (l.23). Isso fez com que seu texto tivesse mais sentido com relação ao todo.

Na competência 5 - elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos, Mozart elaborou proposta de intervenção mediana, ainda que relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto, ofertando uma proposta de intervenção e seu agente, além de traçar algumas poucas estratégias para sua concretização.

Interessante o aluno fazer uso de um jogo de palavras no texto, “se o estado não controla, então se perde o controle” (l. 21-22), atrelando ao sentido que desejou dar e causando impacto na pesquisadora.

Apesar de o texto ter sido escrito em terceira pessoa, para conferir maior credibilidade ao discurso proferido, o aluno faz uso de subjetivações, denotando seu posicionamento quanto aos limites do Estado provedor, o que revelou na sua produção inicial, e quanto à responsabilidade da iniciativa civil, quando argumenta que, da forma como está, “abre brechas para aqueles que pretendem tirar proveito” (l.16).

O texto como um todo revela que o sujeito soube se posicionar diante do tema proposto, com indícios de autoria, embora tenha recorrido, em alguns momentos, aos textos motivadores. O aluno mantém seu posicionamento, da produção inicial, quanto aos limites estatais na responsabilidade social.

Abaixo, apresentamos uma tabela com as notas de cada competência da produção final de Mozart:

Tabela 5 - Notas da produção final de Mozart

Competências	Valoração
1	160
2	160
3	120
4	160
5	120
Total	720

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras

As capacidades de ação foram trabalhadas nos módulos, de modo que o aluno pudesse ter contato com o contexto de produção, identificando o gênero em questão, e sua situação comunicativa. Isso se revela quando o sujeito objeto do presente recorte elabora, na produção final, uma redação adequada para o gênero requerido, destinado ao ente corretor e com o objetivo esperado, o que não ocorre de forma plena na produção inicial.

Em relação às capacidades discursivas, o aluno revela entender melhor a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e traçar o recorte temático, organizando-o como se espera de referido gênero.

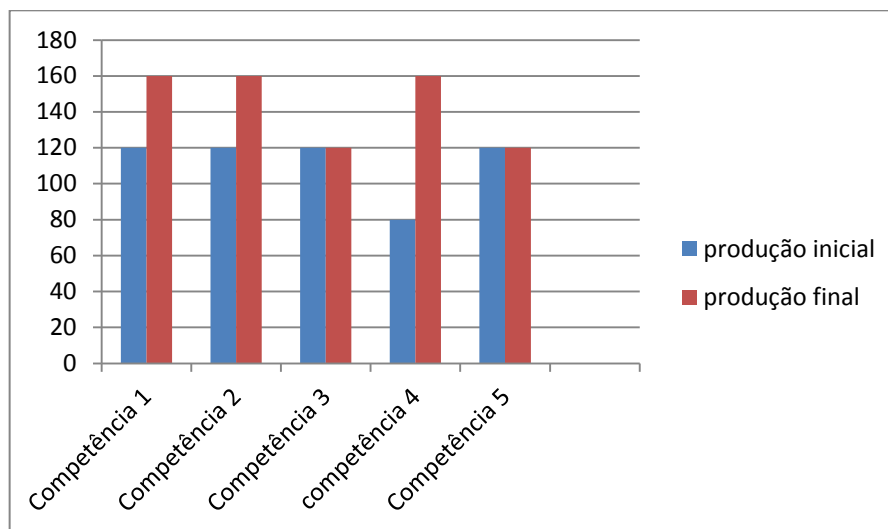
As capacidades linguístico-discursivas foram utilizadas de modo que o aluno soube, ainda que não de forma plena, utilizar melhor o vocabulário, além dos elementos coesivos, tão importantes para esse gênero textual. Palavras como ‘estado’, ‘medicamentos’, encontradas na redação, referem-se ao universo vocabular do tema proposto.

Há marcas de ideologia, como quando o aluno entende que a maioria da população brasileira não possui acesso a meios de saúde de alta qualidade, já que pressupõe ser isso notório (l. 5). Igualmente, revela seu posicionamento ao perceber que há brechas na legislação que possibilitam desvio de verbas públicas.

É bom informar que, ao longo do curso, percebemos que esse aluno ficara mais contido, expondo menos suas posições. Talvez por receio do que irá falar, já que, conforme lhes explicamos, devemos ter muito cuidado para não argumentar e ir contra os direitos humanos.

Abaixo, o gráfico com a pontuação das produções inicial e final de Mozart.

Gráfico 2 - Gráfico comparativo da análise da produção inicial e final de Mozart



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

4.3.3 Produção final de Carmem

Abaixo, segue a produção final de Carmem, a aluna que teve menor desempenho entre a produção inicial e final dentre todos os alunos que frequentaram o curso.

Judicialização da saúde é o nome que se dá para a tendência de se obter acesso a vagas para internações, medicamentos para tratamentos.

Os críticos afirmam que o a Judicialização diminui o poder dos gestores de controlar o direcionamento dos gastos e beneficiar a quem tem maior poder aquisitivo e é capaz de controlar advogados para passar a filha do SUS.

Dentre essa proteção legal, como se pode afirmar, que não se atinge efetivamente a todos e, para fazer valer seu direito, é crescente o número de cidadãos que recorrem ao poder jurídico e é o que tem gerado bastantes debates.

Com tudo isso, me identifico pelo caso do meu avô de consideração ele ficou por nove anos em uma cama se alimentando por sonda e ele dependia de um remédio que por sua vez era muito caro nos primeiros anos meus tios foram comprando até chegar um ponto que não dava mais para eles comprarem, e resolveram ir na justiça para conseguirem o remédio e ver se o Estado iria liberar, foram varias tentativas até conseguirem o remédio mais com tudo isso e com a demora dos remédios foram perdidos por que já era tarde e meu avô veio a falecer no dia seguinte quando foram recebidos os remédios.

A Constituição do Brasil determina explicitamente que “a saúde é direito de todos e dever do Estado”.

Na produção final, Carmem demonstra ter desenvolvido suas capacidades de linguagem, embora tenha desenvolvido menos em relação às competências do ENEM.

Na competência 1 - demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, a modalidade escrita formal manteve-se mediana, já que há alguns desvios da norma, como em “numeros” (l.14), a forma proclítica, quando deveria ser enclítica, “com tudo isso me identifico” (l. 17), “varias” (l. 26). Ademais, a continuidade dos argumentos, sem segmentações divididas por recursos coesivos, torna-se um entrave à efetiva compreensão do texto, notadamente na linha 21, entre “nos” e “caro”, e na linha 16, entre “liberar” e “foram”. É necessário esclarecer que o aluno fez pouco uso de expressões típicas da oralidade.

Na competência 2 - compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa, a aluna desenvolveu o tema por meio de argumentação previsível e apresentou domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão, mantendo a nota deste critério de correção da produção inicial, qual seja, 120.

Na competência 3 - selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, Carmem apresenta informações, fatos

e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista, recebendo a nota 160.

Em relação à competência 4 - demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, ela articula as partes do texto de forma mediana, com algumas inadequações e repertório pouco diversificado de recursos coesivos, mantendo a nota da produção inicial, ou seja, 120.

Na competência 5 - elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos, Carmem regrediu em relação à produção inicial, por esse mesmo critério, posto apresentar proposta de intervenção vaga. Isto porque o desenvolvimento de seu texto confundiu-se com a parte conclusiva, apresentando um caso real (o que pode ser interessante), mas limitou-se apenas a esse caso, sem ofertar proposta de intervenção que interviesse na problemática solicitada. Por tal, recebeu a nota 40.

Abaixo, apresentamos a tabela com as notas de cada competência da produção final de Carmem:

Tabela 6 - Notas da produção final de Carmem

Competências	Valoração
1	120
2	120
3	160
4	120
5	40
Total	560

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras

Em relação às capacidades de linguagem, Carmem produziu um texto pertencente ao gênero solicitado, mas apresentou dificuldades de adequar esse gênero ao contexto de produção a que esse texto se destina.

Em relação às capacidades discursivas, revela entender melhor a estrutura do texto e traçar o recorte temático, porém, não a estrutura da forma esperada e que fora trabalhada nos módulos.

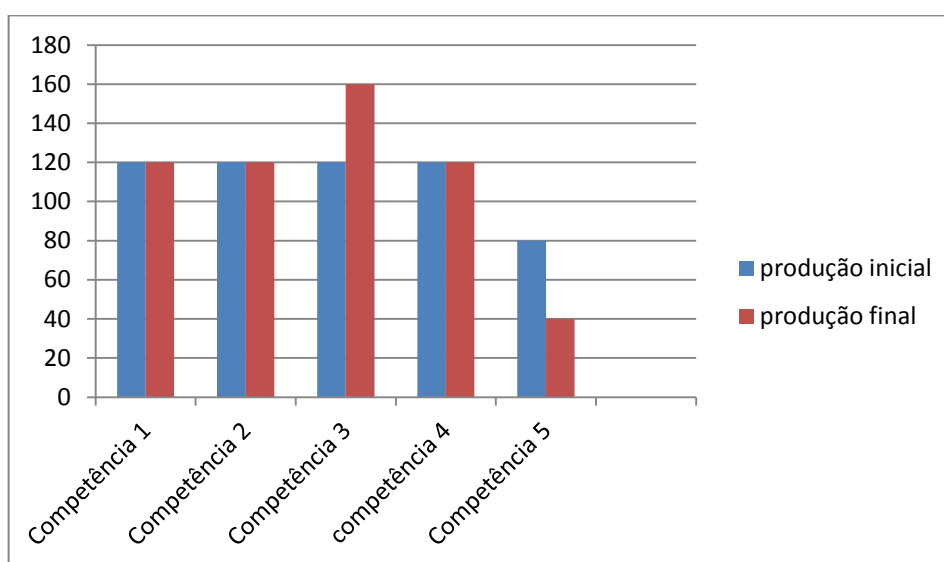
As capacidades linguístico-discursivas foram utilizadas de modo que a aluna soube, ainda que não de forma plena, utilizar melhor o vocabulário afeito. Palavras como “SUS” (l.

10), “poder judiciário” (l. 15), “remédio” (l. 27), encontradas na redação, referem-se ao universo vocabular do tema proposto.

Da produção inicial à produção final, passando pelos módulos aplicados por meio da sequência didática, Carmem desenvolveu-se na seleção, organização de fatos e informações para corroborar seu posicionamento, embora tenha regredido no que diz respeito à proposta de intervenção. O texto contém correta paragrafação, letra legível e estilo individual, nos moldes da organização do gênero sob a ótica bakhtiniana. Ela expôs um caso concreto a título de ilustração; porém, alongou-se muito nessa exposição/argumentação, relegando outras informações, como as dos textos motivadores, que pudessem melhor contribuir para a sustentação de sua tese. Em que pese tal crítica, verifica-se a indignação do aluno com o tema proposto ao expor um fato semelhante e que realmente ocorreu em sua família, vindo a findar de forma trágica, o que revela a proximidade do aluno com o tema. Também, no final da redação o aluno Carmem revela a própria letra da lei, como um fecho, informando ser um direito de todos e dever do Estado, conforme consta na Constituição Federal do Brasil.

Abaixo, o gráfico com a pontuação das produções inicial e final de Carmem.

Gráfico 3 - Gráfico comparativo da análise da produção inicial e final de Carmem



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Nota-se que, embora Carmem, tenha avançado no que diz respeito à competência 3, permanece com o mesmo desempenho nas demais competências e na competência 5 sua produção teve uma queda.

Embora os resultados de Carmem não sejam os esperados, devemos considerar o processo e respeitar as singularidades de cada sujeito, seu momento de aprendizagem e seu processo.

4.4 As capacidades de linguagem desenvolvidas X as competências do ENEM

Pelos dados analisados, verifica-se os três alunos ampliaram suas capacidades de linguagem, e também se desenvolveram em relação às competências do ENEM.

Sabe-se que todos possuem repertório cultural, constituído por suas vivências, o que auxilia no processo construtivo da escrita argumentativa. Dessa forma, através dos módulos, verificamos que os alunos expunham suas experiências e algumas outras trabalhadas com eles, notadamente temas correlacionados ao tipo dissertativo-argumentativo do gênero redação escolar, que foi nosso objeto de estudo. A experiência humana conduz à cultura: “A cultura é um modo humano de estar no mundo” (SMOLKA, 2006, p. 105).

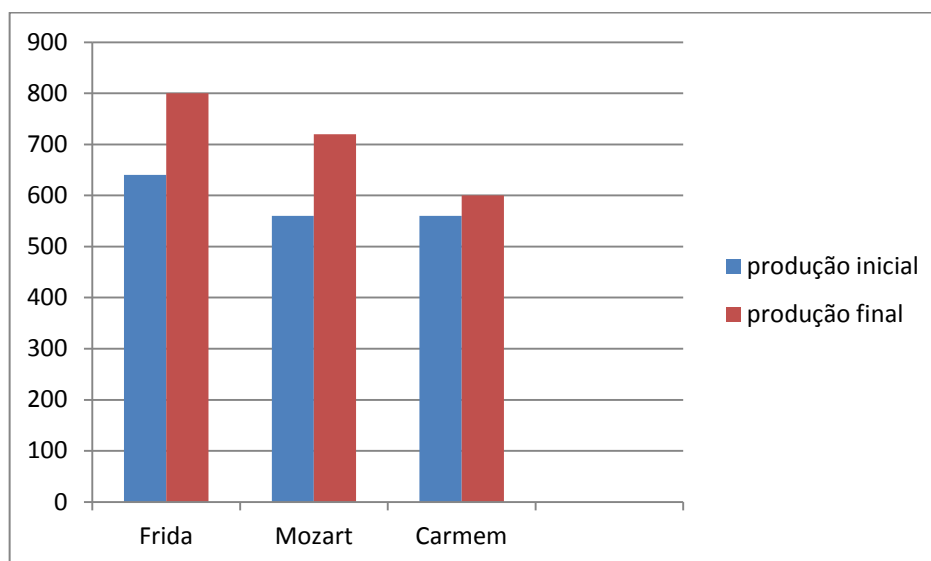
Percebemos, através das análises dos quadros sobre as capacidades de linguagem e da grade de correção do ENEM, haver um distanciamento entre as capacidades de linguagem e a matriz de referência. Isso porque, mesmo os alunos ampliando as capacidades de linguagem, não conseguem atingir o esperado para uma redação do ENEM, principalmente se estivermos diante de um posicionamento, do aluno, contrário à ideologia estatal. Essa percepção confirma o entendimento de Bakhtin no que respeita ao caráter ideológico do signo. Isso significa que o ENEM é um exame de partida excludente, por desconsiderar as capacidades dos alunos, nivelando todos na mesma régua de pontuação.

Acreditamos que, ao avaliarmos os textos a partir do desenvolvimento das capacidades de linguagem, estamos respeitando o desenvolvimento de cada estudante e considerando o que ele avançou em um processo a partir das condições concretas de um trabalho realizado, o que não observamos nas correções de provas de grande escala.

É importante consignar que a pesquisa trabalhou com todos os alunos, verificamos e analisamos os gestos, os olhares, de todos; a escolha pelos textos dos três sujeitos para a análise fora fundamental, embora não tenham sido abarcadas somente suas vivências.

Abaixo, exemplificamos, com um gráfico síntese das produções iniciais e finais dos três alunos analisados a partir da grade de correção do ENEM.

Gráfico 4 – Gráfico Síntese de análise das produções iniciais e finais dos alunos



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Embora todos tenham apresentado uma melhora, percebe-se que as redações dos alunos Frida e Mozart tiveram rendimento igual, sendo a redação de Carmem teve menor rendimento, conforme quadro abaixo.

Quadro 6 – Diferença de rendimento entre os alunos analisados

Aluno	Produção inicial (pontuação total)	Produção final (pontuação total)	Diferença de Rendimento
Frida	640	800	160
Mozart	560	720	160
Carmem	560	560	0

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Gostaríamos de enfatizar que competência diferencia-se de capacidades em termos teóricos pela primeira ser mais relacionada à teoria cognitivista, isto é, transfere apenas para o sujeito a responsabilidade de saber escrever, por exemplo, enquanto que na perspectiva que assumimos – das capacidades de linguagem - o sujeito é constituído por relações sociais. O que ele sabe ou não sabe é resultado das experiências escolares e não escolares que já teve. E isso influencia seu modo de viver, suas práticas sociais e, conseqüentemente, afeta-o nos modos de escrita.

Diante do que foi exposto, ressalta-se que, embora a redação de Carmem tenha tido um desempenho não tão satisfatório como o esperado para esse exame em análise, diante de

sua grade de correção, devemos respeitar o processo, e não (somente) o produto em si, posto ela ter avançado a partir de sua participação no minicurso.

Após a aplicação dos módulos, com base na produção inicial, percebemos que todos os alunos desenvolveram-se, desde a paragrafação, legibilidade da letra, até o estilo e a construção argumentativa. Essa constatação sugere que a aplicação da sequência didática bem planejada e elaborada consegue atingir seus reais objetivos, principalmente no que se refere à competência de n. 03 do ENEM, qual seja, selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

O quadro com as capacidades de linguagem analisadas nos textos dos três alunos mostram o desenvolvimento destes entre a PI e PF.

Quadro 7 - Capacidades de linguagem analisadas

	ITENS A SEREM VERIFICADOS NO TEXTO	TEXTO 1 (aluno Frida)		TEXTO 2 (aluno Mozart)		TEXTO 3 (aluno Carmem)	
		PI	PF	PI	PF	PI	PF
CAPACIDADES DE AÇÃO	1. O texto produzido está adequado a quem o produz e a quem se destina?	N	S	N	S	N	S
	2. O texto foi produzido com o objetivo esperado?	N	S	S	S	N	N
	3. O texto produzido trata de um texto dissertativo-argumentativo?	N	S	S	S	N	N
	4. O texto teve como objetivo elaborar um dissertativo-argumentativo, especificamente para o ENEM?	S	S	S	S	N	S
		PI	PF	PI	PF	PI	PF
CAPACIDADES DISCURSIVAS	1. O texto produzido remete a um texto do tipo dissertativo-argumentativo?	N	S	S	S	N	S
	2. O texto apresenta a defesa de uma tese?	S	S	N	S	N	N
	3. O texto apresenta argumentos consistentes à defesa do ponto de vista?	N	S	N	S	N	N
	4. O texto apresenta uma conclusão adequada com proposta de intervenção?	N	S	N	S	N	N
	5. O texto apresenta conteúdo temático de acordo com a proposta de produção?	S	S	S	S	S	S
		PI	PF	PI	PF	PI	PF
CAPACIDADES LINGUÍSTICO- DISCURSIVAS	1. O texto produzido apresenta elementos coesivos?	N	S	N	S	N	S
	2. Há ligação entre os parágrafos do texto?	S	S	N	S	N	S
	3. O texto apresenta seleção vocabular adequada ao universo do tema solicitado?	S	S	S	S	S	S
	4. O texto apresenta adequação à norma culta da Língua Portuguesa: acentuação, concordância, pontuação, crase, etc.?	N	S	S	S	N	S

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Apesar das divergências teóricas que envolvem as competências do ENEM e as capacidades de linguagem, buscamos tentar associá-las. Tal associação somente foi realizada com a intenção de demonstrar que é possível, a partir da sequência didática, trabalhar de forma mais adequada e processual aquilo que comumente é exigido nos exames de larga escala.

Quadro 8 - Quadro comparativo entre competências descritas na matriz de referência e as capacidades de linguagem

CAPACIDADES DE LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS DO ENEM		
Capacidades de Ação	-		
Capacidades Discursivas	2 Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema , dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	3 Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	5 Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.
Capacidades Linguístico-discursivas	1 Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa 1	4 Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

As competências do ENEM de números 2, 3 e 5 vinculam-se às capacidades discursivas, na medida em que os alunos devem entender a organização do conteúdo temático e sua estrutura composicional.

As competências do ENEM de número 1 e 4 vinculam-se às capacidades linguístico-discursivas, referentes à norma padrão e aos mecanismos coesivos.

Observa-se que a capacidade de ação não é considerada pelo exame, mas é o contexto de produção que dita as formas de dizer e organizar determinado gênero textual.

Conforme assinala Jobim e Souza (2008, p. 97):

As regras da língua naturalmente existem, mas seu domínio é limitado e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo. Se explicassem, não haveria espaço para as pessoas criarem a si próprias e ao mundo. Existem sempre modos muito diferentes de falar, muitas *linguagens* refletindo a diversidade da experiência social.

Nesse mesmo sentido, Morilhe (2017, p. 95) assevera:

Por esse prisma, pode-se afirmar que o vestibulando se compromete a fazer sua redação conforme as expectativas da instituição. Assim sendo, torna-se modalizado pelo querer e pelo dever, escreve de modo a agradar e mostrar-se solidário aos valores disseminados pelos temas e figuras no enunciado da proposta na qual o direito tem papel fundamental.

Tendo em vista referido quadro, de n. 8, as competências do ENEM não se referem de todo às capacidades de linguagem, haja vista suas diferenças teóricas¹³, mas ainda que não de modo pleno, auxiliam os estudantes a produzirem os textos e saberem como serão avaliados.

Em nossa pesquisa, procuramos entrelaçar a matriz de correção do ENEM com as capacidades de linguagem, mesmo que pertençam a perspectivas distintas, notadamente porque o ENEM é um exame nacional e utilizado por muitas instituições de ensino superior como meio de ingresso. Além do mais, a sequência didática, nos moldes que propuseram os didaticistas de Genebra, apresenta no final uma grade de correção que pode auxiliar estudantes e professores no que estes se desenvolveram no processo de trabalho. O problema não se deve, portanto, em aplicar a matriz de referência – de ordem mais cognitivista – mas em utilizá-la sem que tenha havido um processo de trabalho e de ensino do respectivo gênero textual como fizemos com a sequência didática. Para que os alunos se apropriem do que a matriz apresenta, é necessário o ensino, isto é, é necessário discutir sobre o contexto de produção dos textos com os alunos e levá-los a desenvolver as capacidades de linguagem relacionadas aos aspectos discursivos e linguísticos do gênero a ser produzido.

¹³ A matriz de referência do ENEM, como discute sobre competências, está numa perspectiva mais cognitivista que considera o desempenho individual do sujeito, diferente do termo capacidades de linguagem que leva em consideração o desenvolvimento social e cultural.

No quadro de n. 7, verificamos que as capacidades de linguagem foram desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, por meio da aplicação da sequência didática, pois eles entenderam como é o contexto de produção, a seleção vocabular e a efetiva estrutura do gênero em questão.

Dessa forma, embora a matriz de referência esteja associada a uma teoria mais cognitivista, é importante considerar como essa grade é importante tanto para o professor quanto para o aluno, porque é nela que os estudantes se orientam para buscar uma boa nota no exame e, conseqüentemente, atingir seus objetivos: alcançar uma boa nota no ENEM e conquistar um lugar nos bancos universitários.

Aqui, reiteramos, sob a perspectiva bakhtiniana, não só a dialogicidade envolvida na interação verbal, como também o caráter social e ideológico do signo, pois saber como será avaliado um exame a partir de sua matriz de correção é fundamental para o êxito da empreitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem é o primeiro passo para a socialização do ser humano. Socializar implica interação entre os seres. Assim, a presente pesquisa tematiza o aprendizado do aluno de ensino médio frente ao gênero textual dissertação escolar, já que, retomando o que fora mencionado no memorial, várias foram as vezes, em minha experiência como professora, que percebi a dificuldade dos alunos em desenvolver um texto dissertativo-argumentativo no âmbito escolar.

Diante desse cenário, o objetivo geral da presente pesquisa foi analisar quais capacidades de linguagem poderiam ser desenvolvidas por estudantes do 3º ano do Ensino Médio, a partir da aplicação de uma sequência didática que buscava, juntamente com o ensino do gênero dissertação escolar, propiciar aos alunos o desenvolvimento de estratégias relacionadas ao movimento argumentativo do texto. Tivemos ainda como objetivos específicos: 1) Analisar que capacidades de linguagem os alunos já dominavam ou não na produção inicial; 2) Analisar os tipos de argumentos que esses estudantes passaram a utilizar após o minicurso ministrado; 3) Analisar as capacidades de linguagem desenvolvidas após a sequência didática aplicada.

Constatamos que, ao iniciarem o minicurso e produzirem um primeiro texto, denominado, neste trabalho, de produção inicial, as capacidades de linguagem dos estudantes eram bem limitadas, principalmente, no tocante às capacidades de ação e discursivas. No entanto, após a aplicação da sequência didática, percebemos que os alunos conseguiram se apropriar do contexto de produção em que esses textos são produzidos, refletir sobre o conteúdo temático que pode (ou não) ser apresentado nos textos, obedecer à estrutura do gênero dissertação escolar, bem como escolher as formas de dizer que poderiam ser utilizadas para o texto ser considerado formal e adequar-se a um dos critérios de correção do exame tão esperado por eles: o ENEM. Nesse contexto, também mostraram a apropriação dos principais tipos de argumentação existentes na esfera de produção do gênero redação escolar, quais sejam, argumento de autoridade e argumento por figuratividade. Eles já possuíam noção de como era o tipo de argumento de autoridade, o mais comum e utilizado, embora não soubessem defini-lo. Também entenderam que alguns tipos de argumentos devem ser evitados, como o argumento do senso comum, o *ad hominem* e o de fuga. Nesse diapasão, os alunos conseguiram perceber que os argumentos utilizados são tão importantes quanto a própria construção formal do texto.

Se, portanto, a princípio, os alunos não conseguiam produzir um texto completo, com coerência, coesão, seleção vocabular adequada, argumentação consistente, o que suscitou a pesquisa e as análises, após a aplicação da sequência didática, consubstanciada no minicurso, os alunos conseguiram desenvolver as capacidades de linguagem, além de conhecer de modo eficaz as competências do ENEM para a realização de sua prova.

No entanto, conforme explicitamos após nossas análises, de nada adianta uma matriz de referência que mostre como o estudante será avaliado se não houver um processo de ensino antes. Conforme constatamos, a sequência didática pode ser um dos modos de levar os alunos a se apropriarem do que será exigido deles nos exames externos.

Nesse sentido, desde o início de nossa pesquisa, por meio da construção do minicurso com a aplicação da sequência didática, percebemos quão importante é o processo e não somente o produto.

O que se verifica, e o que se verificou com a presente pesquisa, realizada em uma escola pública estadual, é apenas as competências, base da grade de correção do ENEM, por si só não são suficientes para possibilitar a escrita de um texto dissertativo-argumentativo adequado. É preciso um trabalho sistematizado para empoderar o aluno. Acreditamos que a sequência didática é uma das formas de desenvolver esse trabalho. É necessário que ele compreenda não só *o que* utilizar, mas *como* utilizar, inclusive porque as competências determinam a responsabilidade do sujeito produtor do texto. Por isso que o signo é social: abarca o exterior, para ir em direção ao interior. Um texto não é somente um emaranhado de palavras, sem conexão alguma; o texto é um entrelaçado ideológico em que os elementos fundem-se para formar um todo coeso, de modo que o sentido seja comunicado, em um processo dialógico de interação verbal.

Acreditamos que o presente trabalho não se finda aqui porque a pesquisa realizada suscitou muitas outras questões, dentre elas: como possibilitar nas formações continuada de professores um trabalho que empodere o docente a produzir seu próprio material didático de acordo com as reais necessidades dos estudantes? Como levar os professores a se apropriarem de referenciais teórico-metodológicos que possibilitam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes?

Diante dessas questões, a presente pesquisa está ainda em busca de respostas, uma vez que, conforme Bakhtin (2014), os enunciados fazem parte de uma cadeia ininterrupta de comunicação verbal. Não há início ou fim. Não há um produto pronto e acabado. Ao contrário, o que há é um processo em que qualquer sujeito – professores, alunos, pesquisadores, etc. - a partir da interação social, do diálogo, da alteridade e responsividade,

vai se apropriando, refletindo sobre as vozes de outros e, ao mesmo tempo, se constituindo até tornar essas vozes suas.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa.** In: Material didático: elaboração e avaliação. 2007, p. 73-85.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 16ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

_____. **Estética da criação verbal.** 2ª ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; IEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (org). **Diálogos com Bakhtin.** 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEIN, Sari Knopp. Notas de campo. In: BOGDAN, Robert C.; BIKLEIN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora: Portugal, 1994.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin - conceitos-chave.** 5ª ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013, p. 61-78.

BRASIL, MEC. **Redação do ENEM 2016.** Cartilha do Participante. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf Acesso em 23.04.2017

BRITTO, L. P. L. Em terras de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. IN: Geraldi, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

CELANT, João Henrique Pickius; SILVA, Marcos Vinicius Viana da. **Direito e Cinema: Uma Análise da Argumentação Jurídica no Filme 12 Homens e uma Sentença.** ANIMA: Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPET. Curitiba PR - Brasil. Ano VI, nº 12, jul-dez/2014

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ; Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Os gêneros textuais como unidade de trabalho. In: **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. Os dispositivos de ensino. In: **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, Beth. (org.) **Brakhtin: outros conceitos-chave.** 2ª ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

JOBIM E SOUZA, Solange. Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In: **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygostky e Benjamin**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 96-120

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** MEC, Brasília, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. IN: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. n. 42. Campinas: Unicamp, jul/dez, 2003.

MORILHE, Leonardo Francisco Antônio. **A importância do direito como tema das redações**. Horizontes, v. 35, n. 2, p. 89-97, mai./ago. 2017.

MORETTO, Milena. **O trabalho com o texto na universidade: uma análise discursiva**. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 22(1):65-76, jan./abr., 2017

MORETTO, Milena. **A produção de textos na escola e o processo de interlocução**. 2005. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010

SMOLKA, Ana Luiza B. **Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns**. Revista Pro-Prosições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006, p. 99-118.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 - Proposta de produção inicial

2.1 REDAÇÕES DO ENEM 2013



PROPOSTA DE REDAÇÃO

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

Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.706/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para atenuar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: [www.dpf.gov.br/Anexo enr 2013](http://www.dpf.gov.br/Anexo%20enr%202013).



Disponível em: [www.dpf.gov.br/Anexo enr 2013](http://www.dpf.gov.br/Anexo%20enr%202013).



Disponível em: [www.pensamentocriativo.com.br/Anexo enr 2013](http://www.pensamentocriativo.com.br/Anexo%20enr%202013) (adaptado).

Repulsão magnética e beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulpas de chope e bolachas de papélio não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Imãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada pacote, há uma opção para o cliente: *dirigir ou chamar um táxi* depois de beber. Ao mesmo tempo, tulpas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção *dirigir* virada para cima, os imãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: [www.pensamentocriativo.com.br/Anexo enr 2013](http://www.pensamentocriativo.com.br/Anexo%20enr%202013) (adaptado).

INSTRUÇÕES:

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

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

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



ANEXO 2 - Proposta de produção final



Parte 2

PRODUÇÃO TEXTUAL



Proposta de redação

“Judicialização da saúde” é o nome que se dá para a tendência de se obter acesso a vagas para internação, medicamentos para tratamentos ou mesmo próteses por meio de ações judiciais. O caminho jurídico pode ser utilizado tanto para se obter serviços dos planos de saúde privados quanto públicos.

Críticos afirmam que a judicialização diminui o poder dos gestores de controlar o direcionamento dos gastos e beneficia quem tem maior poder aquisitivo e é capaz de contratar advogados para “furar a fila” do SUS (Sistema Único de Saúde).

Dados do Ministério da Saúde apontam que uma proporção crescente da verba tem sido gasta atendendo a determinações da Justiça.

FÁBIO, André Cabette. “Quem perde e quem ganha com ações judiciais na área da saúde”. *Nexo Jornal*, 18/07/2016. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/07/18/Quem-perde-e-quem-ganha-com-a%C3%A7%C3%B5es-judiciais-na-%C3%A1rea-da-sa%C3%BAde>

Tiago tem 22 anos. Há três, depois de uma luxação no cristalino de um dos olhos e de passar por vários médicos, entre geneticistas e oftalmologistas, foi diagnosticado que ele tem homocistinúria - uma doença considerada rara decorrente de um erro inato no metabolismo. Os testes Instituto de Genética e Erros Inatos do Metabolismo (Igeim), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), mostraram que ele não respondia adequadamente a um dos medicamentos mais baratos, a peridoxina e que ele deveria tomar uma fórmula de complementos alimentares. De acordo com a mãe, Simone Allan Arede, cada lata do medicamento custa R\$ 1 mil. Por mês, Tiago - que por causa da doença não pode comer pão, nem carne, entre outros alimentos - consome sete latas da fórmula. Ainda em 2006, a família entrou na Justiça para conseguir que o Sistema Único de Saúde (SUS) fornecesse a medicação, já que a homocistinúria ainda não tem um protocolo clínico definido e, conseqüentemente, os remédios para o seu tratamento não estão na lista do Ministério da Saúde. No entanto, mesmo com a tutela antecipada de uma juíza, o fornecimento da fórmula ainda não foi garantido para Tiago.

ZENKER, Ana Luiza. “Paciente com doença rara tem dificuldade para conseguir medicação do SUS”. *Agência Brasil*, 03/03/2009. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2009-03-04/paciente-com-doenca-rara-tem-dificuldade-para-conseguir-medicao-do-sus>. Acesso em 19/09/2016.

O metalúrgico aposentado que conta os trocados ganhos no bar decadente levou um susto quando foi intimado a dar explicações na delegacia. Lá, soube que havia obrigado o SUS a fornecer a ele um remédio importado para baixar o colesterol. Cada cápsula de Juxtapid (Iomitapida), da empresa americana Aegerion Pharmaceuticals, custa cerca de US\$ 1.000 por dia. São US\$ 30 mil por mês e US\$ 360 mil por ano. Mais de R\$ 1 milhão por paciente. “Não sabia que tinha processado o Estado”, disse Reis a ÉPOCA. “Minha consciência está limpa.” O depoimento dele e de outros cidadãos convenceu as autoridades. No Estado de São Paulo, 46 pessoas exigiram o fornecimento do Juxtapid. “A maioria não sabia que havia entrado com ação judicial e nem sequer tinha a doença”,

