



Evidências do ensino da escrita em textos de alunos do Ensino Médio: um olhar para o(s) impacto(s) do agir docente no trabalho com redação para a prova do ENEM

Evidences of teaching writing in high school students texts: an overview about the impact(s) of teaching on work with essay for ENEM test

Maria Izabel de Bortoli Hentz

Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
mihentz@gmail.com

Ana Maria de Mattos Guimarães

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq
anamguima2012@gmail.com

Anderson Carnin

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
anderson.carnin@gmail.com

Resumo:

Neste artigo, objetiva-se identificar evidências sobre como a concepção de ensino do professor impacta na(s) aprendizagem(ns) discentes, especialmente no que concerne ao trabalho com competências avaliadas no ENEM, importante exame de avaliação da escrita de estudantes no final da escolaridade básica brasileira. Para tanto, analisam-se os documentos do entorno precedente do agir docente e a produção escrita de alunos de uma turma de 3.º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino da região de Florianópolis (Santa Catarina/Brasil). Os textos foram analisados segundo grade de critérios elaborada, com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010), especificamente para este fim. Os resultados sugerem aproximações e distanciamentos entre as diferentes prescrições analisadas, particularmente em relação à compreensão da escrita, provocando um efeito retroativo no ensino da escrita. Esse efeito reverbera na produção dos alunos. Entendemos que o ensino da escrita com base em situações reais de uso da língua, tal como proposto nos documentos oficiais para o Ensino Médio brasileiro, possibilitaria aos concluintes da educação básica assumirem a palavra para responder à solicitação de exames que requerem esse conhecimento, sem a necessidade de serem “treinados” especificamente para tal, prática ainda existente em nosso contexto educacional.

Palavras-chave: agir docente; escrita; Ensino Médio; redação; ENEM.



Abstract:

This article aims to identify evidence on how the teacher teaching conception impacts student learning, especially with regard to work with skills assessed in ENEM, an important student writing assessment exam at the end of Brazilian basic education. For this purpose, we analyze the documents of the precedent environment of the teaching practice and the written production of students from a 3rd year High School class at a state school in Florianópolis (Santa Catarina/Brazil). The texts were analyzed based on a chart designed specifically for this purpose, based on Dolz, Gagnon and Decândio (2010). The results suggest approximations and distances among the different prescriptions analyzed, particularly in relation to the comprehension of writing, causing a retroactive effect on the teaching writing. This effect reverberates in the production of students. We understand that the teaching writing based on real language use situations, as proposed in the official documents for Brazilian high school, would enable the graduating students of basic education to take the floor to respond to the request for exams that require this knowledge without need to be “trained” specifically for this, practice still existing in our educational context.

Keywords: teaching practice; writing; high school; essay; ENEM.

Résumé :

Cet article vise à identifier les preuves de l'impact de la conception de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves, en particulier en ce qui concerne le travail avec les compétences évaluées à l'ENEM, un examen important de l'évaluation écrite des élèves à la fin de l'éducation brésilienne. Pour cela, nous analysons les documents de l'environnement précédent de l'acte pédagogique et la production écrite des élèves d'une classe de 3e année du lycée d'un système scolaire public de la région de Florianópolis (Santa Catarina / Brésil). Les textes ont été analysés selon la grille de critères élaborée, basée sur Dolz, Gagnon et Decândio (2010), spécifiquement à cet effet. Les résultats suggèrent des approximations et des distances entre les différentes prescriptions analysées, notamment par rapport à la compréhension de l'écriture, provoquant un effet rétroactif sur l'enseignement de l'écriture. Cet effet se répercute sur la production étudiante. Nous comprenons que l'enseignement de l'écriture basé sur des situations réelles d'utilisation des langues, tel que proposé dans les documents officiels du lycée brésilien, permettrait aux élèves de l'enseignement de base de prendre la parole pour répondre à la demande d'examens qui nécessitent cette connaissance sans avoir besoin d'être «formé» spécifiquement pour cela, une pratique qui existe encore dans notre contexte éducatif.

Mots-clés: agir d'enseignant; écriture; lycée; essay; ENEM.

Introdução

O ensino da escrita voltado ao atendimento de demandas de provas de redação em exames para acesso ao ensino superior não é fenômeno recente na escola brasileira. Segundo Razzini (2000), a realização dessas provas no contexto brasileiro data dos anos finais do Império, adentra a República e se mantém até hoje com a obrigatoriedade de prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, em todos os processos seletivos para ingresso no ensino superior. Atualmente, a redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – se configura como uma dessas provas.



Ainda que o ensino da escrita não deva se limitar à preparação dos estudantes para a realização de exames, a escola não pode ignorar que essa é uma prática social de uso da linguagem com a qual eles precisam estar familiarizados. Considerando essa problemática e resultados da prova de redação do ENEM de alunos de escolas públicas do Ensino Médio da região de Florianópolis (SC/BR), objetivamos, neste texto, identificar evidências sobre como a concepção de ensino do professor impacta a(s) aprendizagem(ns) discentes, especialmente no que concerne ao trabalho com competências argumentativas visando à produção de sentidos na redação do ENEM, importante exame de avaliação da escrita de estudantes no final da escolaridade básica.

Para tanto, realizamos dois movimentos principais: o primeiro deles, de análise dos documentos do entorno precedente do agir docente (cf. Bronckart, 2006): Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Matriz de Referência do Enem, Projeto Político Pedagógico das escolas participantes desta pesquisa e planos de ensino de professores de língua portuguesa.

A análise da produção escrita de alunos de uma turma de 3.º ano do Ensino Médio de uma das escolas participantes da pesquisa – foco deste trabalho – configura o segundo movimento na direção da consecução do objetivo proposto. Nessa etapa, foram analisados textos escritos pelos alunos em dois momentos distintos: antes de nossa entrada em campo e como parte de uma unidade (ou projeto) de ensino de escrita observada no contexto da geração de dados para a pesquisa acima referida, registrada em diário de campo, ao qual recorreremos quando necessário. Os textos foram analisados segundo grade de critérios elaborada, com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010), especificamente para este fim. Trata-se de uma pesquisa de base interpretativista (Moita Lopes, 1984; Creswell, 2007), fundamentada em pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2008), que consistem na análise e na interpretação dos fenômenos linguageiros em estudo pela compreensão dos seus sentidos e significados nem sempre explícitos.

Os resultados indicam que as prescrições, tanto em nível nacional como local, mantêm aproximações e distanciamentos entre si, no que respeita à compreensão da escrita, particularmente na Matriz de Referência da prova de redação do ENEM. E essa compreensão tem provocado um efeito retroativo no ensino da escrita, que reverbera na produção dos alunos. Entendemos que o ensino da escrita com base em situações reais de uso da língua, tal como proposto nos PCNEM, contribui para a aprendizagem da escrita como prática social. Assim, os alunos escreveriam textos em gêneros nos quais são mobilizados conhecimentos de escrita avaliados na prova de redação do ENEM. Consequentemente, poderiam assumir a palavra e responder à solicitação desse exame, sem terem que ser “treinados” especificamente para isso, prática ainda existente em nosso contexto educacional.

Sobre ensino da escrita em perspectiva social: concepções norteadoras

Assumimos, junto a Dolz, Gagnon e Decândio (2010), que o ensino de produção escrita que pretende trabalhar com essa competência no quadro da comunicação social mais ampla deve ter como objeto de ensino os gêneros de texto. Além de destacarem que o ensino da produção textual escrita deva acontecer a partir de gêneros de texto, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) adicionam que os professores, ao desenvolverem aulas voltadas para o ensino da produção escrita,



devem considerar que esse objeto de ensino é uma atividade multifacetada, aprendida a partir “de um processo de construção em diversas situações complexas de comunicação” (Dolz, Gagnon & Decândio, 2010, p. 18). Para os autores, essa competência é aprendida progressivamente em todos os níveis de escolaridade. Portanto, não basta ensinar questões gramaticais descontextualizadas e “dicas” para escrever bem, deve-se considerar que a escrita de um texto faz parte de um processo mais amplo de interação social.

Esse processo apresenta cinco grandes operações que são centrais na produção textual. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 24), cada uma dessas operações “se refere a uma situação de comunicação que guia a escolha de uma base de orientação para a produção de um gênero textual de referência”.

A primeira operação proposta por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) é chamada de *contextualização* e tem como objetivo principal interpretar a situação de comunicação em que o texto a ser produzido está inserido a fim de adaptá-lo a esse contexto específico. A segunda operação destacada pelos autores tem relação com o gênero que está sendo produzido. Essa operação, de *elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos*, refere-se à progressão do texto e à ausência de contradições internas. A terceira operação, que diz respeito à organização do texto, é chamada de *planificação*. A *textualização*, quarta operação proposta pelos autores, diz respeito à utilização de marcas linguísticas, tais como os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais. Os autores destacam também, nessa operação, a coesão nominal e verbal do texto. Por fim, a quinta operação trata da *releitura, da revisão e da reescrita do texto*. Segundo os autores, reescrever um texto é uma forma de fazer as intervenções necessárias de forma a melhorá-lo.

Além dessas cinco operações, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) acrescentam as operações de lexicalização e sintagmatização, bem como dos componentes ortográficos e gráficos. A operação de lexicalização refere-se “ao vocabulário e à criação de novas palavras a partir de palavras de base” (Dolz, Gagnon & Decândio, 2010, p. 28). Na operação de sintagmatização, volta-se à sintaxe, ou seja, às funções entre os componentes da frase. Os componentes ortográficos referem-se às normas ortográficas e os componentes gráficos estão relacionados com “configuração geral do texto escrito, disposição espacial, paginação e repartição dos blocos do texto” (Dolz, Gagnon & Decândio, 2010, p. 28).

Barbeiro e Pereira (2007) propõem formas de colocar em prática três das operações propostas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) que foram explicitadas anteriormente. Os autores sugerem atividades de facilitação processual, escrita colaborativa e reflexão sobre escrita para a planificação do texto, a textualização e a revisão. As atividades de facilitação processual visam a auxiliar os alunos no domínio do processo de escrita. As atividades de escrita colaborativa têm como objetivo fazer com que os alunos escrevam em conjunto com os seus colegas e com o professor e, assim, aprendam a escrever, “transformando a colaboração num instrumento de aprendizagem” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10). Além da facilitação processual e da escrita colaborativa, os autores ressaltam a importância de atividades que visem à reflexão sobre os textos escritos. Nessas atividades, os alunos são incentivados a falarem sobre os seus textos e sobre seu processo de construção. Ao explicitarem os seus textos, os alunos identificam as principais características e as possíveis alternativas para melhorá-los.



Nesse sentido, Pereira (2001) defende que as aulas de escrita devem ser espaços de trabalho em que os alunos devam transpor obstáculos e o professor assumir o papel de organizador e regulador das atividades. Assim, para didatizar a escrita, devemos recorrer,

“por um lado, sistematicamente, a exercícios de “facilitação processual”, e, por outro, a modos colaborativos, de tal maneira que a cada aluno seja possível, nomeadamente através da exposição ao (seu) próprio processo genético da escrita e pela socialização dos escritos, ir atribuindo sentido e pertinência às tarefas que executa.” (Pereira, 2001, p. 39).

Quanto ao planejamento de tarefas de escrita, essas devem visar “a interlocuções efetivas e [que] vinculem o trabalho sobre a forma dos textos a seus propósitos sociointeracionais, procurando torná-los reconhecíveis e reconhecidos” (Simões *et al.*, 2012, p. 50). Além disso, devemos superar a ideia de que, para solicitar a produção de um texto, basta sugerir um tema e destinar um período para a produção. Segundo as autoras, essa atitude não colabora para o desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos, pois não considera o processo e as operações necessárias para a produção textual escrita.

Portanto, é salutar que, para as aulas de produção textual escrita na escola terem sucesso, os professores de língua portuguesa, ao planejar as atividades de escrita, considerem que escrever um texto é um processo complexo que envolve inúmeras operações, e não apenas as características mais superficiais de textualização ou ainda de ortografia ou adequação à norma culta. Desse modo, o papel do professor de língua portuguesa, nesse processo, é fundamental, uma vez que “o agir docente é em grande parte responsável pela qualidade do ensino” (Pereira, Graça & Carnin, 2014, p. 135). Ou seja: faz-se necessário compreender mais a fundo como os professores ensinam a escrever nos anos finais do Ensino Médio, especialmente pela proximidade com a prova de redação do ENEM, tópico de nossa próxima seção.

A concepção de escrita adotada na prova de redação do ENEM como direcionadora do agir docente

Atualmente, o ENEM constitui uma das avaliações em larga escala do sistema educacional brasileiro¹, cujo objetivo consiste em “aferir se aqueles que dele participam demonstram, ao final do Ensino Médio, domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (Portaria MEC n.º 468/2017, art. 2.º). Isso inclui o domínio da escrita, cujos conhecimentos são avaliados em uma prova específica – a redação do ENEM. Desde 1998, quando esta prova foi

1 Parece-nos importante destacar que, mesmo sendo um exame que avalia os conhecimentos apropriados ao final da Educação Básica, sua realização não é obrigatória aos concluintes do Ensino Médio. Ainda assim, a adesão pelos alunos é expressiva, talvez pelos processos seletivos que aproveitam a nota desse exame para o acesso ao ensino superior.



instituída no contexto do ENEM, a matriz de referência para redação² elenca as cinco competências de escrita avaliadas, a saber: I - demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; II - compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; III - selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; IV - demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, e V - elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Aponta também os níveis de conhecimento – do domínio excelente ao desconhecimento – relativo a cada uma delas.

Nesse documento, destaca-se, inicialmente, que “a proposta da Redação do ENEM é elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de uma situação-problema e de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto dissertativo-argumentativo em prosa” (anexo IV, edital ENEM 2013). Mesmo focalizando a avaliação na apropriação de determinadas capacidades de linguagem – dissertar e argumentar –, poder-se-ia pensar em propostas de escrita de textos de diferentes gêneros, organizados nos domínios do argumentar (cf. Guimarães & Kersch, 2014; Guimarães, Carnin & Kersch, 2015). No entanto, na apresentação das competências e dos níveis de conhecimento a elas associados, ambos detalhados na Cartilha do Participante³, o foco da avaliação passa a ser a dimensão textual e linguística da escrita, em uma perspectiva mais estrutural da língua.

Essa compreensão de escrita reverbera na concepção de texto, “entendido como unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para constituir a textualidade” (Cartilha do Participante, 2018, p. 13), e não como enunciado, tal como proposto nos documentos orientadores do agir docente (PCNEM, PCNEM+, OCNEM). A compreensão de texto como enunciado implica considerar o pertencimento a um gênero e, como tal, a sua relação a uma esfera da atividade humana, a uma situação de interação específica e a interlocutores situados sócio-historicamente, na relação com o conhecimento dos mecanismos discursivos, textuais e linguísticos próprios de cada gênero textual. Nesse caso, avaliar-se-iam conhecimentos relativos às diferentes dimensões que constituem a escrita, como ressaltam Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

Considerando a compreensão de texto e de escrita assumida pela prova de redação do ENEM, na competência I avalia-se o conhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa, explicitado pelo domínio das convenções da escrita e das regras gramaticais, especialmente no que se refere à construção sintática. A competência II diz respeito à compreensão da proposta de redação e aplicação de conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do tipo textual dissertativo-argumentativo, entendido com um texto “que se organiza na

2 “O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o quê e quanto o aluno realiza no contexto da avaliação” - disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/matriz-de-referencia> (acesso em 26.05.2018)

3 “Documento elaborado pelo INEP, com o objetivo de tornar o mais transparente possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas” (Cartilha do Participante, 2018, p. 3).



defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto” (Cartilha do Participante, 2018, p. 15). Dois princípios de estruturação caracterizam esse tipo textual, de acordo com a cartilha do participante: i) apresentação de introdução, desenvolvimento e conclusão, e ii) utilização de estratégias argumentativas e detalhamento dos argumentos utilizados (p.16). Na competência III, avalia-se a capacidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista “de forma organizada, em uma ordem lógica” (p. 18), de modo coerente. A construção linguística da argumentação – competência IV – é avaliada pela “estruturação lógica e formal entre as partes”, considerando os recursos linguísticos mobilizados para a construção “das relações de continuidade essenciais à elaboração de um texto coeso” (p. 20). Trata-se de demonstrar conhecimento sobre “o modo como se dá o encadeamento textual” (p. 20). Por fim, na competência V, avalia-se a capacidade de elaborar uma proposta de intervenção para a problemática abordada no texto, respeitando os direitos humanos. Para tanto, sugere-se a resposta às perguntas: o quê?, quem?, como?, qual efeito?), possíveis efeitos (para quê) e o seu detalhamento.

Como a matriz de referência para a redação do ENEM delimita os conhecimentos de escrita avaliados ao final da escolaridade básica, entendemos que este documento, em alguma medida, direciona o agir do professor. Nesse sentido, a escolha do INEP pode limitar o ensino da escrita, especialmente no Ensino Médio, como demonstram Vicentini (2014) e Monteiro e Campos (2016), entre outros, em estudos relativos ao efeito retroativo da redação do ENEM.

Entendemos que há razões para essa escolha pelo INEP, algumas delas apontadas por Monteiro e Campos (2016). No entanto, não podemos deixar de destacar os riscos dessa escolha, considerando o que propõem os documentos orientadores nacionais para o ensino de Língua, assim como esforços realizados no âmbito da formação inicial de professores e da formação continuada, a exemplo do que se desenvolve no âmbito dos Projetos Didáticos de Gênero (Guimarães & Kersch, 2012, 2014), no grupo de pesquisa *Desenvolvimento da Linguagem e Construção da Escrita*.

Método: contexto de pesquisa e critérios de análise

Entre as prescrições para o trabalho do professor no ensino da escrita, muitas delas advindas de documentos do entorno precedente do agir docente, e a aprendizagem evidenciada nos textos dos alunos, estão as situações de ensino. Ainda que nosso objetivo não seja o de analisar o agir docente nesse processo, entendemos que escola, professor, alunos e situações de ensino configuram o contexto de produção, uma das camadas que constituem os textos, conforme os princípios de análise propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999). E, nesse contexto, podem se situar elementos significativos para compreender a produção dos alunos, daí a importância de conhecê-lo, ainda que brevemente.

Os textos a serem analisados na próxima seção foram produzidos pelos alunos da turma do 3.º ano do Ensino Médio vespertino de uma escola da rede estadual de ensino de Santa Catarina, da Grande Florianópolis (SC/BR), onde estudavam 639 alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental ao 3.º ano do Ensino Médio, em 2018. A turma era composta por 17 alunos, com idade entre 17 e 19 anos, a maioria (64,7%) estudava nessa instituição desde os anos iniciais e 35,3% deles



já atuavam no mercado de trabalho. O professor de português da turma possuía formação em Direito, licenciatura em Letras-Português e especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e atuava em mais duas outras instituições.

O ensino da língua portuguesa (e nele o ensino da escrita) se efetiva em 3 horas semanais, de 45 minutos cada uma. Nesse tempo, o professor trabalha (ou deveria fazê-lo) com conteúdos relativos às práticas de uso da língua – fala e escuta, leitura e escrita –, materializadas em textos de diferentes gêneros textuais – unidade e objeto do ensino –, à literatura e à gramática, em uma perspectiva reflexiva a partir do uso, conforme preveem os PCNEM (Brasil, 1999).

Acompanhamos 10 aulas de português nessa turma, entre os dias 26 de outubro a 5 de dezembro de 2018, às quartas e quintas-feiras. Também entrevistamos o professor sobre suas práticas antes do período de gravação das aulas. A tabela 1 sintetiza o processo de ensino das aulas observadas:

Tabela 1: Síntese dos conteúdos das aulas de português observadas

DATA	AULAS	CONTEÚDO TRABALHADO
26.10.2018	1h/a	Produção escrita de texto dissertativo-argumentativo.
31.10.2018	2h/a	Revisão do texto dissertativo-argumentativo; Ditado ortográfico; Regras de uso de crase.
01.11.2018	1h/a	Continuidade do estudo das regras de uso de crase.
22.11.2018	1h/a	Participação em palestra relativa ao dia da consciência negra.
28.11.2018	2h/a	Produção escrita de resenha; Leitura e interpretação de resenha.
29.11.2018	1h/a	Leitura e interpretação de resenha.
05.12.2018	2h/a	Leitura oral de poema; Jogo sobre acentuação gráfica.

A ideia inicial era acompanhar uma unidade de ensino da escrita, mas como o quadro demonstra, este não se organiza em torno das práticas de uso da língua, cuja unidade deveria ser o texto, como proposto nos PCNEM. No entanto, há momentos em que a escrita se constitui no objeto de ensino, como é o caso de três das dez aulas observadas. Dessas, vamos nos referir às duas diretamente relacionadas ao objetivo deste artigo (aulas de 26 e 31 de outubro de 2018).

A primeira delas, de 26 de outubro, propõe a escrita de texto dissertativo-argumentativo. Depois de breve discussão sobre possíveis temas de redação dos vestibulares de 2018, leitura de uma redação avaliada com nota máxima e breve debate sobre o tema nela abordado e esclarecimento de dúvidas sobre o tipo textual dissertativo-argumentativo, retomando brevemente a questão dos direitos humanos na elaboração da proposta de intervenção, o professor apresentou a atividade do dia. Tratava-se da produção de uma redação sobre o tema “Padrões de beleza e distúrbios alimentares: como enfrentar este problema”, com base na proposta do livro didático adotado pela classe (Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016).

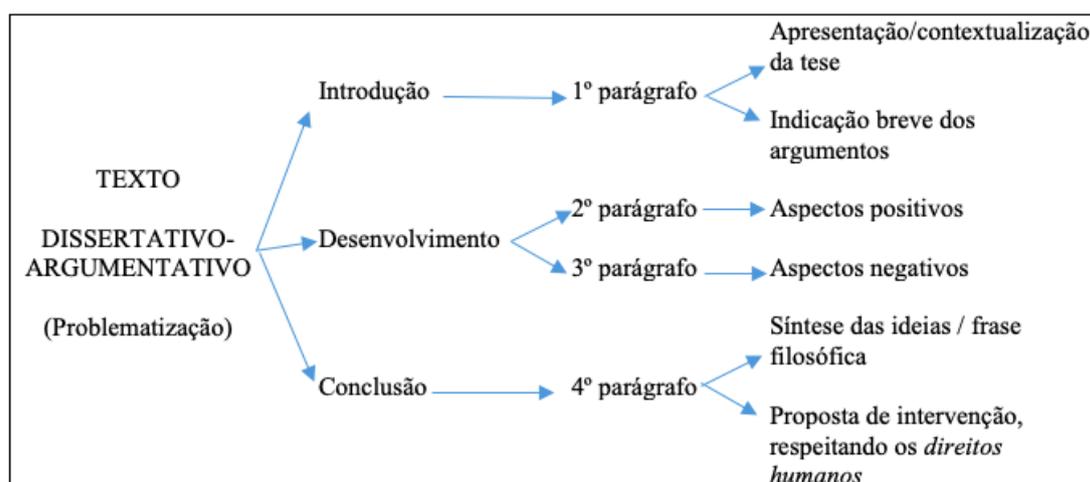


Inicialmente, o professor questionou os alunos sobre o tema em questão, mas poucos responderam, apesar de suas provocações. Depois desse momento inicial, leu os textos motivadores (eram quatro: charge, depoimento e adaptações de matérias da internet) que constavam da proposta de redação apresentada no livro, intercalando com comentários pessoais sobre dietas da moda. Finalizada a leitura, o professor explicou sobre dietas com base na experiência de uma amiga e, então, solicitou a escrita do texto pelos alunos, o qual foi entregue na aula seguinte.

Cabe ressaltar que as discussões em torno do tema proposto se fundamentaram em experiências individuais e conhecimentos do senso comum, ainda que, no livro didático, houvesse a indicação de *sites* para aprofundamento. Essa superficialidade reverbera nos textos analisados. Fazemos esta ressalva, pois espera-se que, ao final da escolaridade básica, os alunos apliquem conceitos das várias áreas de conhecimento nos textos que escrevem e desenvolvam reflexões por meio de argumentação consistente, conforme indicado na competência II.

Na aula de 31 de outubro, o docente fez uma revisão do texto dissertativo-argumentativo. Inicialmente, recolheu os textos iniciados na aula anterior e, em seguida, devolveu outros dois, produzidos anteriormente. A revisão consistiu na elaboração de um esquema no quadro, sintetizando a estrutura desse tipo textual – introdução, desenvolvimento e conclusão – e as características de cada uma dessas partes, conforme apresentado na tabela a seguir. Além disso, reforçou a necessidade de usar sempre o presente do indicativo.

Tabela 2: Características do texto dissertativo-argumentativo com base nos critérios do ENEM



Como se depreende do movimento desta aula, houve três momentos distintos de escrita do texto dissertativo-argumentativo, no entanto, as produções foram devolvidas aos alunos apenas nesse dia, quando da revisão do conteúdo, e véspera da prova de redação do ENEM. Isso significa que, a cada atividade de escrita, os alunos não sabiam quais aprendizagens já estavam consolidadas e quais ainda precisavam se efetivar em relação a essa tipologia textual, ou seja, se precisavam



melhorar seus textos para responder às expectativas da avaliação dos conhecimentos de escrita ao final da escolaridade básica.

Diferentemente do que propõem os PCNEM, o ensino da escrita nessas duas aulas, aparentemente, não se desenvolve com base em práticas sociais de uso da linguagem que requeiram esses conhecimentos. Também não é o texto que se constitui na unidade de ensino e nem é o gênero textual o objeto de ensino, mas uma determinada sequência tipológica, como se ela existisse em si mesma, sem relação aos gêneros nos quais esses aspectos tipológicos e essas capacidades de linguagem são dominantes, como discutido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Essa nossa percepção se evidencia na fala do professor, quando lhe é perguntado sobre o lugar dos gêneros textuais no ensino da língua e como seria este trabalho:

Professor: O que eu faço também, quando eu explico algum gênero textual, eu faço uma prova do gênero textual, por exemplo.

Entrevistador: Como assim?

Professor: Sobre as características.

Entrevistador: Ah tá.

Professor: Por exemplo, “sobre o texto dissertativo-argumentativo é fundamental que”, aí as alternativas “que contenha tal coisa que não contenha”.

Nessa síntese que o professor faz sobre o seu trabalho, a dimensão tipológica é tomada como gênero, assim como quando ele afirma que as competências avaliadas na prova de redação do ENEM não se limitam ao texto dissertativo-argumentativo:

Professor: Dá pra aplicar em outros [outros] gêneros sim, com certeza. Até numa narração, numa descrição.

Pode-se entender que essa compreensão, em alguma medida, pode ser provocada pela própria matriz de referência de redação do ENEM, que, contrariamente ao que propõem os PCNEM, faz a opção pelo tipo textual e não pelos gêneros textuais que materializam as ações de linguagem que se produzem nos mais diversos campos da atividade humana. O risco que se corre é o de limitar o ensino da escrita à dimensão tipológica de que se constituem os textos e de, “pouco a pouco, promover a ideia de que dominar a modalidade escrita da língua portuguesa corresponde a ser capaz de produzir um texto argumentativo” (Monteiro & Campos, 2016, p. 3) em um movimento de retorno ou de perpetuação da antiga prática da redação escolar (Bunzen, 2006).

A partir do processo de ensino descrito e tendo no horizonte as orientações do ENEM, passaremos a analisar textos dos alunos. Seleccionamos para tal três alunos, os únicos da classe que entregaram as três atividades de escrita propostas pelo professor, totalizando nove textos em nosso *corpus* de análise.

Para a análise dos textos, elaboramos uma grade de avaliação com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Passarelli (2012); e no detalhamento da matriz de referência da redação do ENEM, constante na cartilha do participante (2018) e no esquema da revisão realizada na aula do dia 31 de outubro.



Tabela 3: Conhecimentos de escrita: texto dissertativo-argumentativo

Níveis de análise	Variáveis	Crítérios
PLANIFICAÇÃO	Tipo textual dissertativo-argumentativo	Apresentação clara do ponto de vista
		Apresentação de argumentos
		Presença das partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão)
	Projeto de texto	Seleção de argumentos
		Organização estratégica dos argumentos
		Desenvolvimento dos argumentos
		Utilização de estratégias argumentativas
	Repertório sociocultural	Mobilização de conceitos de várias áreas de conhecimento
		Utilização produtiva do repertório
		Articulação do repertório à discussão desenvolvida no texto
	Proposta de intervenção	Apresentação de proposta de intervenção
		Respeito aos direitos humanos
TEXTUALIZAÇÃO	Construção linguística da argumentação	Presença de organizadores lógico-argumentativos e enumerativos
		Presença de expressões que sustentam a argumentação do enunciador
		Presença de marcas modais para dar sua opinião / modalizações
	Construção linguística da proposta de intervenção	Ação interventiva
		Ator social para executá-la
		Modo/meio de execução
		Efeito pretendido
	Coesão textual	Estruturação e articulação entre parágrafos
		Estruturação e articulação dos períodos
		Emprego de conectores
		Utilização de referenciação
MODALIDADE ESCRITA FORMAL (Dimensão Transversal)	Convenções da escrita	Emprego adequado das regras de ortografia e acentuação
	Convenções gramaticais	Emprego adequado das regras de concordância, regência, colocação pronominal, pontuação e paralelismo
	Construção sintática	Presença de períodos e orações completas que contribuem para a fluidez da leitura
	Escolha de registro	Ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade
	Escolha vocabular	Seleção de palavras apropriadas para o texto e usadas em seu sentido correto)



Embora a grade esteja apresentada na íntegra, discutiremos na seção seguinte apenas o resultado da análise de critérios das variáveis relativas ao tipo textual dissertativo-argumentativo e à proposta de intervenção, no nível da planificação. Para essas variáveis, consideramos se os critérios que as constituem estavam presentes ou não no texto. Outra variável analisada foi a construção linguística da proposta de intervenção, no nível da textualização. Para essa variável, consideramos as marcas linguísticas utilizadas pelos autores dos textos para indicarem a ação sugerida, os atores responsáveis por executá-las, a forma de execução, assim como os resultados decorrentes dessa ação.

Nos textos dos alunos, evidências do ensino de escrita: resultados

Uma vez conhecido o contexto da pesquisa, o ensino da escrita que nele se desenvolve e os critérios de análise elaborados para este estudo, apresentamos os resultados acerca de como este ensino se evidencia nos textos dos alunos. Como indicado na seção anterior, focalizamos apenas três variáveis, por duas razões principais: a primeira delas diz respeito ao que constitui o objeto de ensino sistemático por nós acompanhado, considerando nosso objetivo; e a segunda diz respeito aos limites próprios de um texto desta natureza.

No que diz respeito aos critérios da variável tipo textual dissertativo-argumentativo, relativa ao nível da planificação, constatamos que os textos analisados configuram esse tipo textual, na medida em que apresentam o ponto de vista defendido e os argumentos que o sustentam na introdução, desenvolvem os argumentos nos parágrafos seguintes e concluem o texto com a proposta de intervenção, configurando as três partes textuais, como ilustramos na tabela 2.

Dos nove textos, oito se organizam em quatro parágrafos: no primeiro deles, contextualiza-se o tema a ser discutido e apresenta-se o ponto de vista a ser defendido. No segundo e no terceiro parágrafos, apresentam-se os argumentos (em geral, aspectos positivos e aspectos negativos) que sustentam o ponto de vista; e, no quarto parágrafo, a proposta de intervenção para o problema abordado. Aparentemente, os alunos preenchem um plano textual predefinido, usado independentemente da proposta de redação (Rodrigues, 2015), como ilustrado com excertos do texto 3⁴, da aluna Beatriz.

“Transtorno alimentar é qualquer tipo de alteração relacionada à alimentação de alguma pessoa. Um dos principais fatores que contribuem para essa mudança são os socioculturais que, hodiernamente, tem uma grande valorização à magreza, estabelecendo um “padrão de beleza” que é impossível de ser atingido por muitas pessoas.” (1.º parágrafo)

Nesse excerto, que corresponde à introdução, a aluna contextualiza o tema, apresenta brevemente os argumentos a serem desenvolvidos e marca sua posição em relação a ele, valendo-se de frase afirmativa, como que respondendo à pergunta implícita na proposta de redação (Rodrigues, 2015), com base nas discussões realizadas em aula, como constatamos no encaminhamento da escrita do texto, cujas aulas acompanhamos.

4 Para a identificação dos textos, seguimos a ordem em que foram produzidos. Os excertos serão transcritos tal como foram redigidos pelos seus autores, cujos nomes são fictícios, a fim de preservar suas identidades.



Seguindo o esquema apresentado pelo professor,

“o desenvolvimento é a parte em que o assunto será debatido, os argumentos serão apresentados e se defenderá a tese, podendo usar exemplos, dados estatísticos, breves citações, comparações [...] para dar consistência à defesa. Geralmente, utiliza-se um parágrafo para cada argumento.”
(excerto transcrito de caderno de aluno)

Nos textos analisados, os alunos desenvolvem seus argumentos nos 2.º e 3.º parágrafos, a exemplo do que faz Beatriz.

“Em primeira instância, é importante ressaltar que a mídia e os meios de comunicação veiculam imagens de corpos perfeitos através dos mais variados formatos de programas, revistas, novelas, filmes, entre outros. Isso leva as pessoas a pensarem que a imagem da “eterna” juventude está associada ao corpo perfeito e ideal. (2.º parágrafo)
Outrossim, para atingir esse padrão de corpo, muitas pessoas agem de maneira exagerada e obsessiva, fazendo dietas extremamente restritivas, em função disso, a faixa etária mais atingida é a adolescência, por serem mais suscetíveis à influência da mídia. (3.º parágrafo)”

Como se constata nesses excertos, a exemplo dos demais textos analisados, a aluna desenvolve cada argumento em um parágrafo, seguindo as indicações do professor. Como estratégia de organização, os alunos geralmente privilegiam aspectos positivos da problemática em questão em um parágrafo, e negativos em outro, como exemplificado no esquema de revisão da tabela 2. Apesar da orientação sobre a utilização de estratégias argumentativas, apenas dois textos fazem referência genérica a dados estatísticos, no entanto, sem indicação das fontes. No conjunto, os argumentos referem-se mais a experiências individuais e compreensões do senso comum do que a conceitos de diferentes áreas do conhecimento (aspecto avaliado na competência II da redação do ENEM), assim como não verificamos significativa progressão entre eles.

Em relação à conclusão, a orientação aos alunos é a de que se trata “*da apresentação de uma solução para o problema proposto, principalmente quando isso for solicitado, como ocorre explicitamente nos exames do ENEM*” (excerto transcrito de caderno de aluno). E é exatamente o que os alunos fazem no quarto parágrafo:

“Portanto, medidas são necessárias para resolver o impasse dos padrões de beleza e distúrbios alimentares. Desse modo, é imprescindível que o Ministério da Educação faça campanhas socioeducativas com o objetivo de desenvolver o senso crítico das pessoas, para que elas não sejam influenciadas pela mídia. O Estado deve promover uma vez ao mês palestras educativas nas escolas para crianças, adolescentes e adultos com a finalidade de instruí-los, para que não sejam influenciados pelos meios de comunicação.” (4.º parágrafo; grifos nossos)

Dos nove textos analisados, todos apresentam proposta de intervenção para o problema abordado (outra variável do nível da planificação aqui em análise); e, em oito deles, ela é constituída pelo 4.º parágrafo, que corresponde à conclusão. A exigência dessa proposta é um diferencial da prova de redação do ENEM, e essa competência representa 200 pontos de um



total de 1000, na composição da nota final desse exame. Nas aulas acompanhadas, constatamos grande preocupação do professor em relação a esta variável, particularmente no que se refere aos direitos humanos e à presença de diferentes atores para a execução da ação proposta. Tal preocupação fica evidente nos textos dos alunos, pois todas as propostas respeitam os direitos humanos naquilo que propõem e a maioria delas indica explicitamente os elementos que as constituem, como mostraremos na análise de sua textualização.

Assim como identificado no nível da planificação, a construção linguística da proposta de intervenção também sugere o preenchimento de estrutura pré-definida, independentemente da problemática em questão, como exemplificado a seguir:

“Portanto, medidas são necessárias para resolver o impasse de como frear a violência contra professores no país. É imprescindível que o Ministério da Educação, juntamente com o Governo Federal, faça campanhas socioeducativas para instruir pais e alunos sobre os problemas que a violência pode causar. Deve haver periodicamente nas escolas palestras educativas, ministradas por profissionais da educação, para incentivar os pais a participarem da vida escolar dos filhos.” (4.º parágrafo, Texto 1, Beatriz; grifos nossos)

Os excertos do 4.º parágrafo de dois dos três textos produzidos por Beatriz são ilustrativos do preenchimento de um esquema prévio (Rodrigues, 2015), tanto se considerarmos a construção linguística da proposta (praticamente as mesmas expressões, em especial, as modalizações), quanto se analisarmos o que se propõe, a quem cabe executar, como a ação proposta será realizada e para quê. Parece-nos importante retomar que eles foram produzidos em momentos diferentes e abordam problemáticas distintas. No entanto, as ações propostas – campanhas e palestras –, os responsáveis para realizá-las – Governo Federal, Ministério da Educação, Estado –, representados pelos profissionais que atuam nas escolas, e o efeito esperado com tal medida – instruir – se repetem nos três textos dessa aluna. Isso acontece também com outros textos dos demais alunos, nos quais os aprendizes fazem uso de estruturas praticamente idênticas, como fórmulas a serem seguidas.

As propostas de intervenção apresentadas em outros quatro textos se diferenciam das exemplificadas anteriormente, em termos do que propõem e de quem realizará as ações previstas, mas elas mantêm a configuração de resposta a um esquema prévio – o quê, quem, como, para quê –, inclusive pela utilização de estruturas linguísticas semelhantes:

*[...] para a diminuição da violência nas escolas [...]
Para acabar com essa violência contra os professores [...]
Para evitar qualquer tipo de problema [...]
[...] são medidas consideráveis [...]
[...] tomar algumas medidas cautelares [...]*

Identificamos ainda que, na textualização das propostas de intervenção, a exemplo do que ocorre na introdução, os alunos valem-se de palavras da frase temática, “recorrendo quer à paráfrase, quer à acomodação das expressões literais numa nova construção sintática” (Rodrigues, 2015).



A análise do conjunto dos textos denota que, nas diferentes atividades de escrita, os alunos assumem a palavra para cumprirem uma tarefa, demonstrando seu conhecimento acerca de um esquema que “facilita” a identificação do texto dissertativo-argumentativo solicitado na prova de redação do ENEM. Conforme Geraldi (1997), trata-se de uma escrita para a escola, ou melhor, nos casos analisados, para a prova do ENEM. Nesse sentido, ao final da escolaridade básica, esses alunos produzem “um texto que apresenta uma estrutura específica [...], fixa [...], de acordo com um plano considerado, em contexto escolar, adequado ao exercício de produção escrita proposto e treinado exaustivamente”. A sua produção reflete “uma hipervalorização da forma em detrimento do conteúdo” (Rodrigues, 2015, p. 12), no ensino da escrita.

Essa postura diante do ensino da escrita responde, em parte, ao que se avalia na prova de redação do ENEM, mas desconsidera a natureza dialógica e interativa da linguagem, como propõem os PCNEM. Poderíamos levantar hipóteses que justificam esse tipo de ensino nas escolas, incluindo as condições de trabalho do professor, mas este não é objetivo deste artigo. O que parece cada vez mais necessário, e até urgente, é que os alunos escrevam:

“Textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal.” (Bunzen, 2006, p. 149 - grifo do autor)

Na perspectiva de escrita como processo, os alunos poderiam assumir a palavra na escola para agir no mundo, posicionando-se em um artigo de opinião para o jornal local acerca de uma situação vivida na própria comunidade, ou em uma carta de leitor sobre matéria publicada no blogue da escola, para citar alguns gêneros que se organizam em torno do domínio do argumentar (Dolz & Schneuwly, 2004; Guimarães & Kersch, 2014), e assim desenvolveriam capacidades avaliadas na prova de redação do ENEM com base em situações reais de comunicação, mas não se limitariam a aprender a escrever para responder provas.

Considerações finais

A análise dos textos dos alunos demonstra, ao mesmo tempo, aproximações e distanciamentos entre o que se espera como conhecimentos em relação à escrita na conclusão da escolaridade básica e o que se evidencia como aprendizagem nos textos dos alunos. Quando tomamos como parâmetro os PCNEM e a matriz de referência do ENEM para a área de linguagens, os distanciamentos são mais evidentes, pois o texto produzido cumpre função burocrática do sistema de ensino – realizar a tarefa de escrita proposta pelo professor para obter uma nota. As atividades de escrita não são propostas para que os alunos possam assumir a palavra em uma situação real de interação, o que implicaria considerar a contrapalavra, ou, no dizer de Volochinov (2017), a compreensão responsiva ativa do interlocutor.



Quando a referência para analisar é a matriz de redação do ENEM e o plano de ensino do professor, as aproximações se explicitam. Das cinco competências avaliadas na prova de redação desse exame, os alunos demonstram familiaridade com três delas. Em outras duas, há necessidade de aprimoramento. Se compararmos o que se espera como conhecimento de escrita nessas competências com o ensino, constatamos que os argumentos e a proposta de intervenção são muito parecidos, constituindo-se como paráfrases dos textos motivadores e das discussões realizadas. Tanto no nível da planificação como da textualização, as estratégias de escrita denotam muito mais a sequência de um esquema pré-definido do que propriamente o exercício da autoria, da singularidade, pois não observamos diferenças significativas entre um texto e outro. A ausência da voz dos alunos e de outras vozes nos textos sugerem maior preocupação com “a forma de dizer” do que com “o que dizer”.

Parece-nos importante destacar que a escrita tem lugar na aula de português dessa turma e que o fazer docente reverbera nos textos dos alunos, considerando a apropriação do que lhes foi ensinado evidenciada nos textos analisados. Entendemos, porém, que se trata de um ensino que promove um “regresso ao passado” (Pereira, 2002) e o que precisamos, segundo a autora, é de um “regresso ao futuro”. Trata-se de ensinar a escrita como prática de interação com o outro e não apenas como forma de manifestação da língua, assim como considerá-la na complexidade que lhe é própria, pois, como apontam Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a escrita de um texto envolve muito mais do que características superficiais de textualização ou ainda de ortografia ou adequação à norma culta.

Ao envolverem-se em um projeto de dizer, tal como proposto nos projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar (Guimarães & Kersch, 2014), os alunos aprenderiam que, ao assumirem a palavra para se posicionar acerca de um problema que afeta a todos e cobrar a solução a quem compete, através de uma carta de reivindicação, podem contribuir para mudar o mundo à sua volta. Ao fazerem isso, aprenderão conhecimentos relativos a esse tipo textual e à estrutura da língua, avaliados na prova de redação do ENEM, mas principalmente que a escrita é uma ferramenta para que possam agir no mundo e, em um determinado momento, a ação linguageira pode ser a realização de uma prova, mas não se limita a ela.

Reconhecemos que esta pesquisa ainda pode ser aprofundada, ampliando seu *corpus* de pesquisa e comparando os resultados aqui obtidos com o de outros contextos de ensino, permitindo que avancemos no conhecimento sobre como potencializar o ensino da escrita além das provas em que os alunos são submetidos. Nossa expectativa é a de que, a partir deste trabalho, outros mais possam ser realizados e ecoem a concepção aqui defendida: a de escrita como prática social, e a escola como *locus* potencial para o desenvolvimento de competências a ela ligadas.

Referências bibliográficas

- Abaurre, M. L. M., Abaurre M. B. M., & Pontara, M. (2016). *Português: contexto interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.



- Brasil - Secretaria de Educação Média e Tecnológica (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil (2002). *Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil - Secretaria de Educação Básica (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Edital nº 16, de 20 de março de 2018 - Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2018*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2018/edital_enem_2018.pdf.
- Brasil - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Matriz de Referência ENEM*. Recuperado a 9 de setembro de 2019 de http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf.
- Brasil - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Redação no Enem 2018: cartilha do participante*. Recuperado a 9 de setembro de 2019 de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf.
- Bronckart, J. P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo* (Tradução: Anna Rachel Machado, & Pericles Cunha). São Paulo: EDUC.
- Bunzen, C. (2006). Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de texto no ensino médio. In Bunzen, C., Mendonça, M. (org.) *Português no ensino médio e formação do professor* (pp. 139-161). São Paulo: Parábola Editorial.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Geraldi, J. W. (1997). Da redação à produção de textos. In Chiapini, L. (ed.), *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez.
- Guimarães, A. M. M., & Kersch, D. F. (2012). A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In Guimarães, A. M. M., & Kersch, D. F. (org.). *Projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa: caminhos da construção* (pp. 21-44). Campinas: Mercado de Letras.
- Guimarães, A. M. M., & Kersch, D. F. (2014). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Guimarães, A. M. M., Carnin, A., & Kersch, D. F. (org.) (2015). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Moita Lopes, L. P. (1994). Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Revista Delta*, 10 (2), 329-38.
- Monteiro, N. P., & Campos, M. (2019). O efeito retroativo da prova de redação do Enem e dos vestibulares: o problema da preferência pelo texto dissertativo. 5.º Seminário pesquisar. Recuperado a 10 de setembro de 2019 de http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/Pesquisar_5/21-11-2016-22.25.52.pdf.
- Passarelli, L. M. G. (2012). *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez.
- Pereira, L. A. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In Sim-Sim, I., *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Caderno de Formação de Professores* (p.35-48).



Indagatio Didactica, vol. 12 (2), junho 2020
<https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17457>

ISSN: 1647-3582

- Pereira, L. A. (2002). Das palavras aos actos: ensaios sobre a escrita na escola. – (Temas de investigação; 22). Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Pereira, L. A, Graça, L., & Carnin A. (2014). *Modelos de formação para o ensino da escrita em Portugal e no Brasil*. *FAEEBA*, 23 (41), 129-137.
- Razzini, M. de P. G. (2000). *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas.
- Rodrigues, R. H. (2008). Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 30(2), 169-175.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Simões, L. J. et al. (2012). *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra.
- Vicentini, M. P. O efeito retroativo da redação do Enem: uma análise das práticas de duas professoras do terceiro ano do Ensino Médio. *Anais do SIELP*, 2014. Recuperado a 10 de setembro de 2019 de <https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/208.pdf>.
- Volóchinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34.