

As competências nas redações do Enem: ensino e avaliação em turmas do 3º ano do ensino médio na perspectiva da avaliação formativa¹

*Talita Barroso da Silva*²
*Myriam Crestian Cunha*³

RESUMO

Este artigo tem por tema o ensino da produção escrita na preparação dos alunos ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A avaliação da redação exigida nesse certame pauta-se em uma matriz de competências que também está sendo usada para direcionar o processo de ensino e de aprendizagem. O estudo – empreendido junto a uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Belém – tem por objetivo investigar as práticas de ensino da escrita visando à preparação dos futuros examinandos. Pretende-se descrever e caracterizar essas práticas do ponto de vista formativo, evidenciando seu potencial regulatório para a aprendizagem. Com base em uma pesquisa bibliográfica e documental, são apresentados os fundamentos da produção escrita e de sua avaliação no Enem, relacionando-os com os da avaliação formativa, enquanto processo que favorece a aprendizagem e a autonomia do aprendente. Esse estudo permitiu evidenciar que a avaliação da produção escrita tem tido o propósito predominante de classificar os alunos em função da qualidade de seu desempenho, não havendo a busca por estratégias que desenvolvam as competências que os aprendentes ainda não atingiram.

Palavras-chave: Redação. Matriz de competências do Enem. Avaliação formativa.

The skills in Enem's essays: teaching and evaluation in classes of the 3rd year of high school in the perspective of formative evaluation

ABSTRACT

This article has as its theme the teaching of written production in the preparation of students who will be submitted to the National High School Examination (Enem). The evaluation of the required essay in this exam is based on a skills matrix that is also being used to guide the teaching and learning process. The study – carried out together with a third year high school class from a public school in Belem – aims to investigate teaching practices of writing in order to prepare future students. It is intended to describe and characterize these practices from the formative point of view, evidencing their regulatory potential for learning. Based on a bibliographical and documentary research, the fundamentals of written production and its evaluation in Enem are presented, linking them with the formative assessment, while process that promotes learning and learner autonomy. This study allowed evidence that the assessment of written work has the predominant function of classifying students depending on the quality of their performance, not going on the search for strategies to develop the competences learners have not yet reached.

¹ Trabalho desenvolvido com o apoio do Programa PIBIC- UFPA.

² Graduanda no curso de Letras_habilitação em Língua portuguesa, no Instituto de Letras e comunicação, da Universidade Federal do Pará. E-mail: talitabarroso@outlook.com.

³ Doutorado em ciências da linguagem pela Université de Toulouse II. Professora da Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas e Programa de Pós-Graduação em Letras. E-mail: mycunha@gmail.com.

Keywords: Writing. Skills matrix of the Enem. Formative Assessment.

1 INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (doravante Enem) tem sido um dos processos seletivos mais importantes para quem quer ingressar em uma Instituição de Ensino Superior, no Brasil. Nos últimos anos, o aumento da importância proporcional da pontuação atribuída à redação, na nota final do exame, levou escolas e cursinhos do país a dedicarem crescente atenção ao desenvolvimento das competências exigidas na redação.

A apropriação dessas competências, que constituem verdadeiros critérios de avaliação, é considerada agora como a chave do sucesso na redação e está norteando o trabalho realizado em sala de aula. Os professores passaram a trabalhar sistematicamente em sala de aula com essa grade de competências/critérios.

Todavia, adotar uma grade de avaliação não garante que haja a apropriação correspondente dos critérios pelos alunos. Além do mais, o desenvolvimento das competências necessárias à produção textual é uma tarefa complexa que não resulta da simples exposição, pelo professor, de roteiros procedimentais e, menos ainda, da apresentação de conteúdos conceituais relativos aos tópicos avaliados (“o que é coesão”, “como escrever uma boa conclusão” etc.).

Autores que trabalham na perspectiva da avaliação formativa têm ressaltado que os procedimentos que a leitura e compreensão dos critérios não bastam para que o texto produzido tenha a qualidade esperada. Como já comentava Nunziati (1990 apud BONNIOL; VIAL, 1997, p. 285), “Como noção instrumental, o critério depende de uma construção ativa do aprendiz, e o discurso do professor não pode permitir a economia desse procedimento”. Em outras palavras, não se trata apenas de saberes a serem entendidos e sim de *savoir faire* complexos a serem desenvolvidos. Dentre outros, saber (auto)avaliar se os critérios são cumpridos.

Embora pareça óbvia a inter-relação entre ensino, aprendizagem e avaliação da escrita, possivelmente, não seja é encarada de modo tão natural nas práticas cotidianas da sala de aula de Português. Diante dos desafios postos pelo ensino da produção escrita, nas séries em que a ênfase nas exigências do Enem se torna mais premente, surgem, então, as seguintes perguntas: Como se ensinam as competências previstas como parâmetros de avaliação? Será que a ênfase na avaliação por competências favorece a regulação dos textos, por parte do

professor e do próprio aprendente (autorregulação)? É possível, no contexto de preparação ao Enem assumido pelo Ensino Médio, praticar uma avaliação de natureza formativa, permitindo um trabalho processual e instalando um diálogo entre professor e aprendentes?

Procurando responder a esses questionamentos, nosso estudo tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa no ensino e na aprendizagem da produção textual em Português Língua Materna. Mais especificamente, pretende-se: a) sistematizar as bases teóricas e documentais da produção escrita e de sua avaliação no Enem; b) relacionar essas bases com as da avaliação formativa enquanto processo que favorece a aprendizagem e a autonomia do aprendente; c) investigar as práticas de ensino da escrita que visam à preparação dos futuros examinandos, em escola(s) do Ensino Médio; d) descrever e caracterizar essas práticas do ponto de vista formativo, evidenciando seu potencial regulatório para a aprendizagem.

Seguiremos descrevendo a prova de redação exigida nesse exame e como é realizada sua avaliação, antes de apresentar as bases teóricas do ensino-aprendizagem da produção textual e as da avaliação formativa para, em seguida, indicar como foi realizada a pesquisa que realizamos em uma sala de aula de 3º anos do ensino médio.

2 A REDAÇÃO DO ENEM E SUA AVALIAÇÃO

O Enem, criado em 1998, pelo Ministério da Educação, é definido como “um exame individual e de caráter voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio”. (BRASIL, 2005).

Em 2009, além de um processo avaliativo que procurava avaliar o nível de aprendizagem dos alunos concluintes do ensino médio, o Enem passou a ser adotado como processo seletivo para quem quer ingressar no ensino superior. Sendo assim, assumiu a função de modelo norteador da avaliação nas salas de aula: em muitas escolas, especialmente nos programas do ensino médio, a matriz de referência do Enem transformou-se no guia do ensino, em particular na disciplina de redação, em que os professores trabalham com as competências avaliadas na prova de redação.

Nessa prova, o candidato deve escrever sobre um determinado tema de ordem social, científica, cultural ou política, obedecendo a um tipo de texto chamado dissertativo-argumentativo. Carvalho (2005) sublinha a importância dessas características no exame:

A redação do ENEM, assim como a parte objetiva da prova, é uma avaliação de competências. Para tanto, a matriz de competências é devidamente adaptada, a fim de avaliar o desempenho do participante como produtor de um texto no qual ele demonstre capacidade de reflexão sobre o tema proposto. [...] O modo como é elaborada a proposta, envolvendo diferentes textos que tratam de temas atuais, em diferentes linguagens e sob uma ótica também diversa, resulta em uma prova que avalia conhecimentos de diferentes áreas.

A matriz usada para a avaliação do texto é constituída das cinco competências apresentadas no Quadro 1, que definem assim critérios a serem traduzidos para a situação específica de produção de texto:

Quadro 1 – Matriz de competências para a avaliação da redação do Enem

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

Fonte: BRASIL, 2005, p. 114.

A competência I exige que o participante escolha a variedade linguística adequada. Serão avaliados os conhecimentos de língua escrita representados pela utilização da norma culta (CARVALHO, 2005): adequação ao registro; obediência à norma gramatical e às convenções da escrita.

Na competência II, o candidato deverá compreender a proposta apresentada, analisando o tema principal e desenvolvendo uma tese que será ratificada a partir de argumentos de apoio no desenvolvimento do texto.

Segundo Carvalho (2005), esta competência envolve dois grandes momentos: o da leitura/interpretação da proposta e o da compreensão transposta para o projeto de texto. O participante deve exercer simultaneamente o papel de leitor da proposta e produtor/leitor de seu próprio texto. Devem ser considerados aspectos relativos: a) ao tema (compreensão da proposta e desenvolvimento do tema a partir de um projeto de texto); b) à estrutura do texto (encadeamento e progressão temática).

O texto que não está de acordo com o tema proposto ou que não respeita a estrutura do tipo dissertativo-argumentativo é desconsiderado.

Espera-se, na competência III, que o candidato apresente argumentos coerentes com o tema, sabendo selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes para defender sua tese, ou seja, a perspectiva adotada pelo autor sobre o tema proposto, com o propósito não só de informar, mas também de convencer o leitor.

Na competência IV, são avaliados os ganchos semânticos utilizados para articular os argumentos selecionados para a defesa da tese. É nesta competência que se avalia se o candidato sabe encadear as ideias do texto por meio dos mecanismos coesivos, como coesão lexical (uso de sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração etc.); coesão gramatical (uso de conectivos, tempos verbais, pontuação, sequência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares, intersentenciais, interparágrafos etc.).

Na competência V, procura-se avaliar as possíveis soluções à situação-problema apresentada. A proposta de intervenção deve ser exequível e ter vínculo direto com os argumentos utilizados ao longo do texto, respeitando os direitos humanos. Se o candidato elaborar uma proposta que fere os direitos humanos, o texto é desconsiderado.

3 ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL E AVALIAÇÃO FORMATIVA

Teceremos aqui rápidas considerações teóricas sobre a complexa atividade de produção textual, antes de apresentar o embasamento teórico sobre avaliação formativa que embasou nosso estudo.

3.1 Produção textual

Para se compreender melhor o fenômeno da produção de textos escritos, deve-se entender o que caracteriza um texto, escrito ou oral. De acordo com Costa Val (1991), um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa, sendo também constituído de uma unidade semântica e unidade formal, material.

A implantação da produção textual como disciplina é apresentada segundo Kleiman e Moraes (1999, apud Bunzen, 2006) como uma *pedagogia da fragmentação*, pois recorta a

disciplina de língua portuguesa em especializações que ficam a cargo de docentes diferentes: professor de redação, de literatura e de gramática.

Com o objetivo de treinar e consertar os erros em vista dos exames e concursos, os alunos são presos, durante todo o ensino médio, a uma única tipologia textual – *texto dissertativo* – obrigados a memorizar a mesma estrutura como uma forma de mecanização da produção escrita: um parágrafo de introdução, três a quatro de desenvolvimento, e um de conclusão. Antunes (2009, p. 225) critica essas condições do exercício da produção textual e aponta para algumas causas:

[...] as oportunidades de exercício da produção escrita têm acontecido em condições bastante limitadas, sem a necessária interlocução com outros textos e na rigidez quase mecânica de modelos tipológicos e de estratégias discursivas que anulam a subjetividade necessária a toda autoria. Entre essas razões, vale destacar a insuficiência da formação dos professores – que devem saber escrever bem para poderem ensinar com eficiência – e as conveniências ditadas pelos interesses de lucro, que fazem algumas escolas superlotarem as salas e, praticamente, inviabilizarem um trabalho mais sério com a escrita de materiais funcionalmente significativos. (ANTUNES, 2009, p. 225).

Não é demais ressaltar também a conhecida crítica de Geraldi (1999), segundo a qual, na produção escolar de textos, o emprego da língua foge totalmente às condições de uso em que a preocupação essencial é com o sentido: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos).

O ensino da produção escrita é imprescindível para a formação dos jovens, considerando as práticas sociais em diferentes esferas de comunicação. Porém, o que se vê em muitas escolas é apenas uma preocupação em preparar os alunos para a lógica dos exames.

Bunzen (2006, p. 151) chama a atenção para a dimensão política do espaço dedicado a aprendizagem da escrita:

É decisão política escolher se teremos como objetivo principal e final a formação de alunos no EM que produzem na escola (e nos cursinhos) apenas as propostas de redação do vestibular das principais universidades de cada estado ou investiremos em um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a prática social de produção de textos em outras esferas de comunicação. (BUNZEN, 2006, p. 151).

Levar o aluno a se apropriar da escrita, não como aquele que produz e reproduz um texto sem reflexão e sem preocupação sociointerativa, deve ser a finalidade do ensino.

3.2 Avaliação formativa

Outro problema encontrado no ensino-aprendizagem da produção textual é o modo como é realizada sua avaliação: a nota atribuída à produção, na maioria das vezes, apenas atesta se o aluno sabe ou não produzir um texto dissertativo, mas, muitas vezes, não há um esclarecimento por parte do professor do porquê daquela nota. Esse tipo de avaliação, caracterizada como *somativa*, demonstrada por notas ou conceitos, tem por função atestar a qualidade do objeto avaliado, mas não tem como finalidade melhorar as aprendizagens dos alunos através das informações recolhidas, ou seja, não contribui para regular as aprendizagens e o ensino. (FERNANDES, 2008).

Problemas e dificuldades dos alunos, como inadequações, desvios e problemas de coesão e coerência, são sinalizados pelo professor, como menciona Antunes (2003), ao comentar que a avaliação atual das produções dos alunos não tem se afastado muito das práticas tradicionais de destacar (quase sempre em vermelho) os erros cometidos, com o acréscimo da alternativa correta ao lado. O aluno, sem ser levado a pensar a inadequação de sua escolha ou o porquê da substituição apontada, recebe passivamente esta interferência em seu texto, sem ter ampliado sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve. Além do mais, muitas vezes, não há uma definição, por parte do professor, do que ele quer observar nas produções dos alunos.

Desta feita, é pouco provável que ele saiba de que modo o aluno poderá intervir no seu próprio texto para realizar uma regulação do mesmo, como aponta Perrenoud (1999, apud Luna, 2009):

Se o professor não tem *exatamente* em mente os domínios *específicos* visados, intervirá sobretudo para manter o aluno na tarefa ou para ajudá-lo a realizá-la, intervenções que não garantem absolutamente uma regulação das aprendizagens. (PERRENOUD, 1999 apud LUNA, 2009).

Avaliar uma redação, de acordo com Marcuschi (2009), é considerar as situações de uso e os efeitos de sentido provocados pelo texto, sem atribuir à gramática o papel de juiz que determina se o texto está escrito corretamente. “Isso significa que a avaliação de redações exercerá uma função formativa se, efetivamente, contribuir para que os alunos construam, consolidem e ampliem sua capacidade como escritores letrados, autônomos, críticos e historicamente situados”. (MARCUSCHI, 2009).

Para esta pesquisa, adotou-se a tradição de investigação francófona para a concepção de avaliação formativa. Segundo Fernandes (2006), esta tradição destaca os processos

cognitivos e metacognitivos que, por natureza, são *internos* ao aluno, tais como o autocontrole, a autoavaliação ou a autorregulação. O feedback não ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento das aprendizagens, “porque, na verdade, sustenta-se que a presença do feedback não garante, por si só, uma adequada orientação para as aprendizagens e que estas são influenciadas por outros fatores importantes (por exemplo, a natureza das tarefas e os processos de regulação utilizados por professores e alunos)”. (FERNANDES, 2006). Nesta concepção, o aluno tem mais autonomia para regular suas aprendizagens a partir do momento em que os professores promovem regulações interativas a fim de levá-los a se autoavaliarem e a autorregular sua aprendizagem para atingir determinada finalidade.

Estudiosos da autorregulação da aprendizagem, como Laveault (2000), Zimmerman; Shunck (2011), Hadji (2012), Mottier-Lopez (2012), têm ressaltado que os procedimentos que levam os aprendentes a desenvolverem suas capacidades reflexivas precisam ser apropriados por eles. Em outras palavras, precisam se transformar em objetos de aprendizagem indissociáveis dos objetos propriamente linguísticos e languageiros: não há como aprender a produzir textos com a qualidade esperada se não se aprender também a avaliar seu próprio escrito.

Como lembra Cunha (2006), a avaliação formativa tem finalidades pedagógicas, isto é, ela está essencialmente voltada para a regulação da aprendizagem. Abrecht (apud CUNHA, 2006, p. 62) define seu objetivo da seguinte forma:

Seu objetivo é assegurar uma regulação dos processos de formação, isto é, prover informações detalhadas sobre os processos e/ou os resultados da aprendizagem do aluno a fim de possibilitar uma adaptação das atividades de ensino/de aprendizagem. (ABRECHT apud CUNHA, 2006, p. 62).

Assim, do ponto de vista da avaliação formativa, não há uma preocupação em distinguir o bom e o mau aluno, há um cuidado em acompanhar o desenrolar da ação para, através dos resultados obtidos ao longo da aprendizagem, agir de forma a desenvolver as competências que os alunos ainda não atingiram. Trata-se, portanto, de lançar mão de estratégias que desenvolvam os conteúdos curriculares e que contribuam para os processos de autorregulação no estudante, enfatizando a autonomia e o controle que o aprendente pode desempenhar na aprendizagem. (SIMÃO; FRISON, 2013).

Vale também ressaltar, de acordo com Allal (2016, apud Santos, 2017), a importância da correção como um processo de transição na apropriação de estratégias de autorregulação da aprendizagem através de outro mais capacitado (como o professor, o par etc.).

Sob a ótica da avaliação formativa, portanto, o ensino da produção textual deve contribuir para a autonomia do aprendente, proporcionando-lhe estratégias facilitadoras para o desenvolvimento das competências necessárias à escrita.

São esses processos formativos de autoavaliação e autorregulação, além dos de correção com o professor e de regulação mútua entre alunos, que pretendemos observar, ao investigarmos as práticas de um professor de redação, no tocante ao uso da matriz de competências, como iremos apresentar na próxima seção.

4 METODOLOGIA

A investigação aqui relatada é um estudo de caso, realizado com base em princípios da abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2007), um estudo de caso “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”.

A observação se deu em uma escola pública federal junto a um professor de redação que trabalha com a grade do Enem com seus alunos. O nível escolhido foi o terceiro ano do ensino médio, por ser o ano de realização do Enem.

A escola, que será aqui designada como “Escola E”, possui turmas do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Sua escolha se deve ao fato de ela encontrar-se entre as escolas públicas com a maior média do estado no Enem, nas provas objetivas e na redação.

O professor, que assinou um termo de consentimento autorizando a observação de suas aulas, é mestre em Comunicação Linguagens e Cultura, atuante no ensino de Língua Portuguesa e de Produção Textual nessa escola, bem como em uma escola particular conceituada de Belém. Trabalha como professor de língua portuguesa e produção textual há 12 anos e tem experiência em correções de redações de vestibulares, como Cesupa (Centro universitário particular) e Enem.

A turma do terceiro ano na qual o professor ministra suas aulas é composta por 40 jovens entre 16 e 18 anos. Muitos desses alunos já têm experiência com a produção escrita por meio de outros gêneros textuais desde o ensino fundamental.

Para a realização de nosso estudo, inicialmente, foram feitas pesquisas e leituras em material documental e bibliográfica acerca da redação do ENEM, sua concepção e sua avaliação. Também foram procuradas obras ligadas à produção escrita e às práticas regulatórias,

no âmbito da avaliação formativa em língua materna. Essas diversas leituras permitiram elaborar uma grade de análise da realidade (ver Anexo I) que foi usada na observação das aulas, da qual foram analisadas cinco categorias inter-relacionadas que nos parecem mais adequadas por traduzirem a essência da avaliação formativa: a) a organização da sequência didática; b) os objetos de ensino; c) a natureza desses objetos; d) o momento em que a avaliação se encaixa na sequência didática; e) os feedbacks e regulações observados na sala de aula, o momento em que acontecem e como se relacionam com os objetivos das aulas.

Anexo I – Grade de observação

Tópicos a serem observados	Observando o professor (seu planejamento; seu discurso; as atividades...)	Observando o aluno (sua produção; suas intervenções; suas atitudes...)
Organização da sequência didática		
Objetos de ensino		
Natureza dos objetos de ensino		
Apresentação dos objetivos da aula aos alunos (Quando ocorre, como...)		
Estratégias e instrumentos pedagógicos visando à apropriação desses objetivos		
Momento em que se encaixa a avaliação na SD		
Feedbacks/regulações observados na sala de aula (Em que momento acontecem; de que natureza são; são relacionados com os objetivos das aulas...)		

Com base nesta grade, foram registradas as atividades desenvolvidas pelo professor para levar seus alunos a se apropriar dos critérios de avaliação das redações. Ao longo das 18 horas-aulas de observação foram feitos registros documentais e anotações no diário de campo.

Os dados gerados com base nas observações das atividades de aula e na análise do material produzido pelo professor e pelos alunos foram interpretados à luz da concepção formativa da avaliação, já exposta aqui.

5 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, analisamos cinco categorias selecionadas, agrupando algumas delas de modo a melhor observar sua articulação.

5.1 Organização da sequência didática, objetos de ensino e sua natureza

A estruturação e organização da sequência didática deve ser planejada a fim de que os objetivos de ensino sejam atingidos. De acordo com Nery (2007), as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado que promove uma modalidade de aprendizagem mais orgânica.

A sequência didática do professor observado está basicamente estruturada em duas modalidades:

- 1º) **MODO EXPOSITIVO**: exposição, seguida de exemplos e de uma aplicação;
- 2º) **ANÁLISE EXPOSITIVA** com base em exemplos de redações do ENEM.

A modalidade expositiva é utilizada pelo professor quando este apresenta conteúdos de natureza conceitual sobre a língua portuguesa; por exemplo, conectivos, pronomes relativos etc. Os objetos de ensino são introduzidos de maneira conceitual; são utilizados exemplos para ilustrar os conceitos trabalhados; e por fim aplica-se um exercício a fim de consolidar a retenção do conteúdo. Essa metodologia, de acordo com os PCN (BRASIL, 1997), é, de fato, a mais usual:

A tendência predominante na abordagem de conteúdos na educação escolar se assenta no binômio transmissão-incorporação, considerando a incorporação de conteúdos pelo aluno como a finalidade essencial do ensino. (BRASIL, 1997).

Embora o foco da aula seja o ensino da produção textual e o texto como objeto de análise, as aulas observadas, em sua maioria, partiam de conceitos gramaticais, baseados na construção de frases isoladas, como se observa na aula A1 sobre conectivos em que o professor entregou uma lista descrevendo as funções de diversos conectivos (ver material nº. 1, Anexo II) e depois passou um exercício (ver atividade nº. 1, Anexo III), no qual o aluno tinha que complementar um texto já iniciado, construindo uma argumentação a partir dos conectivos dados pelo professor.

Anexo II – material 1

Os chamados **ganchos semânticos** são os conectivos utilizados no texto – conjunções, locuções conjuntivas, pronomes e advérbios – que estabelecem as relações de sentido no texto gerando a coesão textual.

A seguir, uma breve lista de conectivos que podem – e devem – ser utilizados em textos dissertativos e seus respectivos significados:

Adição: E, nem, não só... mas também, não só... como também, além de, além disso, ainda.
 Ex.: Este **não só** é um problema recorrente, **como também** bastante grave.

Oposição: Mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto.
 Ex.: A solução parece fácil, **no entanto** não há vontade política para isso.

Explicação: Que, pois (antes do verbo), porque, em virtude de, devido a.

Tempo: Quando, assim que, antes que, desde que, depois que, mal.
 Ex.: **Mal** começaram as reivindicações, houve retaliações.

Finalidade: A fim de que, para que.
 Ex.: Uma ação emergencial tem de ser tomada **para que** o problema seja solucionado.

Proporção: À proporção que, à medida que, quanto menos, quanto mais.
 Ex.: À **medida que** o tempo passa, mais o problema se agrava.

DICA:

Você pode usar a sequência de conectivos abaixo para introduzir alguns parágrafos de sua dissertação:

- **Primeiro Parágrafo de Desenvolvimento:** Em primeiro lugar, Primeiramente, Em uma primeira análise...
- **Segundo Parágrafo de Desenvolvimento:** Além disso, Um outro aspecto que deve ser abordado...
- **Terceiro Parágrafo de Desenvolvimento:** Por fim, Ainda, Em última análise...
- **Conclusão:** Portanto, Dessa forma, Dessa maneira, Assim, Logo...

Obs.: O uso de conectivos pareados no início dos parágrafos do desenvolvimento **NÃO É OBRIGATÓRIO** e, muitas vezes, desnecessário, pois pode artificializar a estrutura do texto e torná-lo pedante.

Anexo III – atividade 1

REDAÇÃO

EXERCÍCIO DE ESTRUTURAÇÃO DO PARÁGRAFO DISSERTATIVO – I

1. Como vimos nas aulas anteriores, a composição frásica em textos dissertativos pode seguir uma estrutura básica composta por um **TÓPICO FRASAL** e seguida de uma **JUSTIFICATIVA PARA A IDEIA APRESENTADA NELE**. Com base nessa informação, desenvolva as ideias apresentadas nos tópicos frasais abaixo, **construindo um parágrafo a partir do encadeamento das ideias introduzidas pelos conectivos sugeridos**.

*A) Muitas pessoas que vivem em grandes cidades sonham com a vida no campo.

· I) pois

* II) Entretanto

Para Geraldí (1997), a produção textual é um exercício em que os alunos podem mostrar o domínio que têm dos recursos expressivos. Esta prática de indicar um conectivo e pedir, a partir disso, uma argumentação, afasta o aluno de uma prática habitual de comunicação, na qual, ao interagir com os outros, seja em textos escritos ou conversas, o falante sabe qual conectivo usar para construir o sentido e a intenção em sua comunicação.

A segunda modalidade de organização da aula observada foi a análise expositiva de redações do ENEM. Nas aulas em que lançou mão desta modalidade, o professor utilizou um datashow para projetar exemplos de redações do ENEM com bom e mau desempenho.

Nestas aulas, o objetivo era analisar cada parte do texto relacionando às competências do ENEM, porém observou-se que apenas o professor apontava os pontos positivos e negativos na redação e os alunos eram apenas espectadores da avaliação daquele texto. Não houve, portanto, preocupação em levar os alunos a construir eles mesmos o significado de cada competência. Segundo Antunes (2006), não faz sentido dispensar o aluno desse papel de avaliador do outro, em primeiro lugar, quando um certo distanciamento permite enxergar melhor as qualidades e falhas do texto do outro, e do seu próprio em seguida, tornando-o capaz de julgar a adequação de seus desempenhos. Só assim ele vai conquistando a autonomia de que precisa, como cidadão crítico e participativo. Logo, a prática de transferir totalmente para o outro (professor) a incumbência de avaliar o texto, não leva o aluno a refletir sozinho o que determina a qualidade de uma redação e a observar quais recursos linguísticos foram utilizados no texto.

5.2 Momento em que se encaixa a avaliação na sequência

Nas aulas, a avaliação ocorria sempre ao fim da resolução de exercícios e ao final da produção textual. Na resolução de exercícios, não eram atribuídas notas, mas a avaliação consistia na verificação dos acertos. Cada produção textual dos alunos era avaliada com base nas cinco competências do ENEM, em que cada uma recebia determinada pontuação, somadas em seguida para atribuir uma nota geral.


Observou-se que o trabalho segue a seguinte lógica: para atender às exigências expressas nas competências, o aluno tem que se apropriar *conceitualmente* de cada uma, demonstrando seu entendimento em exercícios de aplicação. Depois desse trabalho, a produção escrita aparece como concretização dessa apropriação, passível de receber uma avaliação somativa, e não como uma etapa da apropriação, em que uma avaliação formativa permitiria perceber eventuais dificuldades e acompanhar o processo de apropriação textual efetivo. Por isso, a nosso ver, a avaliação não ocorre durante o processo de escrita: o que se pretende mesmo é avaliar o produto final.

5.3 Feedbacks e regulações observados na sala de aula

Durante as atividades, observaram-se, com foco na ação do professor, dois tipos principais de feedback: o primeiro, escrito e individual (correção da redação); e o segundo, oral e coletivo. Juntamente com o feedback, foram observados três tipos de regulação: a retroação, a correção e a autorregulação. Houve também momentos, como na entrega das redações corrigidas, em que o professor pedia aos alunos que se autoavaliassem a partir das marcações feitas pelo professor, porém não houve reescrita do texto.

Na correção das produções textuais, o feedback escrito e individual ocorria quando o professor atribuía uma nota, somando a pontuação de cada competência, no fim da folha de redação, e acrescentava observações e marcações no texto, assinalando essencialmente erros gramaticais, como se observa (ver redação n.º 2, Anexo IV).

Anexo IV – redação 2



ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO TENENTE RÉGIO BARROS
 PROFESSOR: _____
 ALUNO(A): _____
 SÉRIE: 3.º

Nota:
720

No Brasil, a homofobia tem sido cada vez mais presente. A quantidade de casos homofóbicos que passam por situações de preconceito e violência, apesar da lei e dos momentos que de usam uma vitimação a população, é elevada. Comente??

Em uma primeira análise, a (intencional) que a homossexual negue sua identidade por medo de enfrentar discriminações. (intencional) pessoas que se identificam como heterossexuais, são as principais causadoras de situações de constrangimento e violência com os casos homofóbicos, como por exemplo o número de casos em que grupos se unem para praticar atos de violência contra (LGBT) a população LGBT, e anexo, porém não sempre são registrados na delegacia, o que deveria ser extremamente importante, pois é um caso protegido por lei, de número 7716.

Em uma segunda análise, a família urbana se é principal (intencional) da população LGBT, e que não é o comum, pois a maioria das famílias brasileiras são as principais unidades das discussões e homossexualidade nas (intencional) conversas relacionadas entre os membros da família.

Portanto, é possível verificar que a população brasileira ainda não aceita a população LGBT de maneira adequada. Nesse sentido, é necessário que haja uma conscientização nas escolas por meio de campanhas e palestras ministradas por psicólogos especialistas no caso. Além disso, deve haver uma maior fiscalização policial nos casos de violência e agressão verbal a população LGBT. Dessa maneira, haverá um controle nos casos de homofobia no Brasil.

Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	Demonstrar conhecimentos linguísticos necessários para a construção da argumentação	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos
0	Fuga à tipologia	0	0	0
40	40 (tangenciamento)	40 (tangenciamento)	40	40
80	80	80	80	80
120	120	120	120	120
160	160	160	160	160
200	200	200	200	200

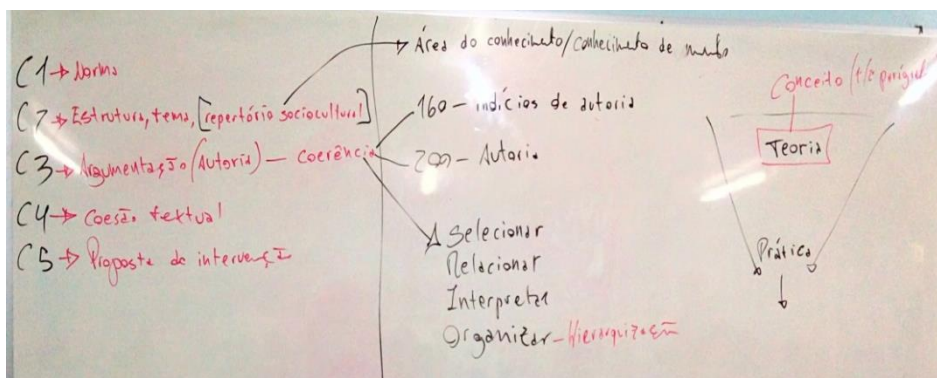
Esse tipo de feedback pareceu insuficiente, pois, na entrega das redações, muitos alunos manifestaram dúvidas a respeito do significado das notas atribuídas, como ocorreu principalmente na entrega das redações da primeira proposta, em que a maioria da turma tirou notas baixas que variavam de 500 a 680 pontos (num máximo de 1000).

Para o professor, o aluno não deveria apenas se preocupar com a nota final, mas deveria observar em quais competências ele foi mais penalizado, por que tirou 160 e não 200 em uma competência, por exemplo.

Entretanto, ao observarmos a grade de competências, no final da folha de redação, vê-se que uma indicação numérica não informa o aluno sobre as dificuldades efetivas que enfrenta. Luna (2009), ao apresentar as críticas dos avaliadores do Enem, comenta que o único feedback do candidato em relação a sua produção é a nota recebida. Dessa forma, ele não pode fazer uma reflexão sobre seu desempenho, por não saber detalhadamente quais os problemas que efetivamente seu texto apresenta.


O outro tipo de feedback, oral e coletivo, ocorria quando o professor constatava erros comuns nos alunos para os quais seria difícil dar um simples feedback escrito. Assim, o professor decidiu fazer anotações no quadro, logo após entregar as redações corrigidas, sobre as competências e o que nela se exige, comentando os principais erros encontrados e abrindo assim discussões a respeito do que se pode ou não fazer no momento da produção textual (ver Aula n.º. 4, Anexo V). No entanto, essa prática de um feedback oral e coletivo evidencia o que já disseram Santos e Dias (2006, apud SANTOS; DIAS, 2008), que um mesmo feedback não serve da mesma forma a todos os alunos, principalmente quando se está tratando *conceitualmente* de algo complexo como uma competência que, mais do que de uma exposição teórica, requer uma abordagem *procedimental*.

Anexo V – aula 4



As regulações observadas, quando se procurava solucionar problemas de aprendizagem, ocorriam em vários momentos durante as aulas. A primeira e mais frequente – a *retroação* – ocorria no momento em que o professor, ao corrigir uma redação ou um exercício, identificava uma dificuldade comum nos alunos, e voltava em determinado ponto da explicação do conteúdo, utilizando novos exemplos para esclarecer o assunto. Essa prática ocorreu, por exemplo, no exercício sobre pronome relativo (ver atividade nº 7, anexo VI), em que muitos alunos apresentaram dúvidas no uso do pronome *cujó*.

Anexo VI – atividade 7

	ALUNO(A): _____ Nº _____
SÉRIE: 3º ano do Ensino Médio Turma: 32A _____ Belém, ____/____/2017	

REDAÇÃO – EXERCÍCIOS DE COESÃO TEXTUAL (Orações subordinadas adjetivas)

01. Junte as duas sentenças, subordinando a segunda à(s) palavra(s) grifada(s) na primeira.

Ex.: *Eu conheço **uma pessoa inteligente**. Esta pessoa faria o trabalho com perfeição.*
Eu conheço uma pessoa inteligente que faria o trabalho com perfeição.

a) **O plano** era excelente. Concebemos o plano em nossa última sessão. _____

b) **A partida** não foi nada interessante. Tivemos a oportunidade de ver a partida pela televisão. _____

c) O número de **pessoas** influiu na decisão do diretor. Estas pessoas frequentam o clube. _____

d) **A oferta** é das mais vantajosas. Você me fez a oferta ontem. _____

e) Não pudemos participar **da competição**. A competição foi realizada hoje de manhã. _____

f) Jamais aceitaremos **as ideias**. Você adotou as ideias sem refletir. _____

g) **As roupas** não me serviram. Comprei as roupas pelo reembolso postal. _____

h) **A pena** não foi em hipótese alguma adequada. O juiz aplicou a pena. _____

02. Junte as duas sentenças, subordinando a segunda à(s) palavra(s) em destaque na primeira. (Atente para a presença da preposição antes do QUE!)

Ex.: ***O processo** é sem dúvida o mais econômico. Referi-me a ele com entusiasmo.*
O processo a que me referi com entusiasmo é sem dúvida o mais econômico.

a) **O otimismo** é indispensável ao bom andamento do trabalho. Precisamos tanto de otimismo. _____

b) Foi deprimente **o espetáculo**. Assistimos ao espetáculo na noite passada. _____

c) Não consigo lembrar-me do nome **da pessoa**. Dei todo o dinheiro a ela. _____

d) **A rua** tem um lindo abacateiro. Moro nesta rua desde garoto. _____

e) Estes são alguns **dos princípios**. Devemos obedecer a estes princípios. _____

f) Aqui estão **alguns fatos**. Todos os brasileiros devem lembrar-se deles. _____

g) **Os meios** são muitos. Podemos contar com eles. _____

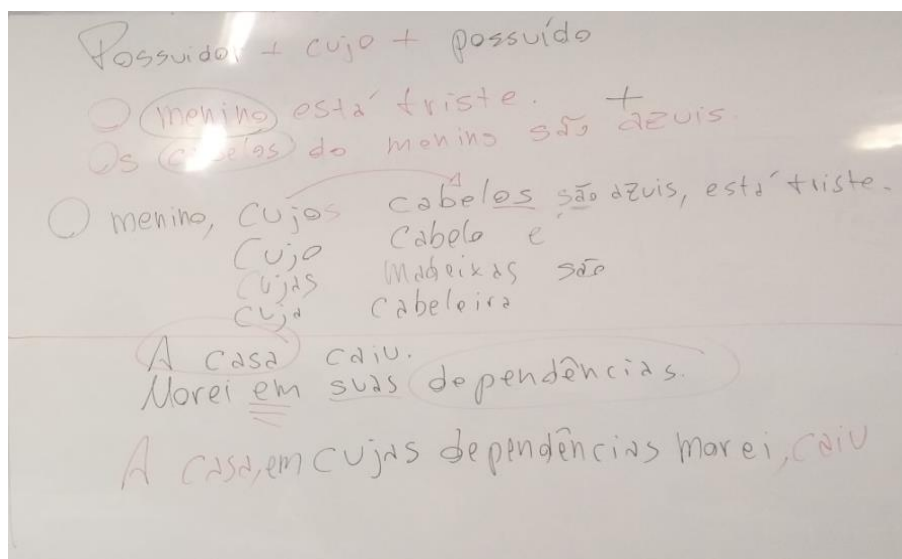
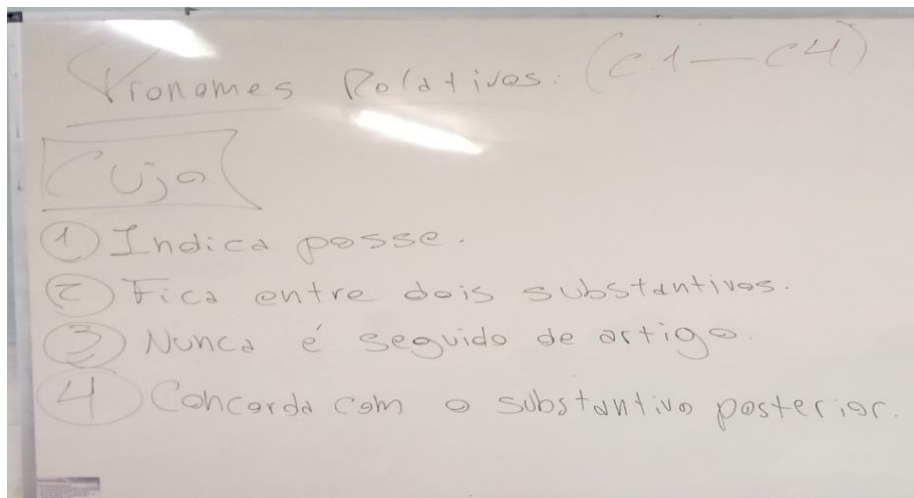
h) A água é **um elemento**. O ser humano vai sempre depender desse elemento. _____

i) O professor disse que dois **dos alunos** haviam desaparecido. Ele fez alusão aos alunos. _____

j) **A prova** foi fácil. Nós nos referimos a ela. _____

Percebe-se que essa retroação está plenamente condizente com o tipo de objetos de ensino manuseados em sala de aula: ao expor objetos de natureza metalinguística, o professor demonstra acreditar que as capacidades de produção escrita se constroem pela assimilação de conteúdos conceituais. Do mesmo modo, os problemas encontrados acabam sendo solucionados pela reexposição dos mesmos conteúdos conceituais (ver anotações no quadro nº 7, anexo VII).

Anexo VII – anotações no quadro 7



Este tipo de regulação retroativa também está mais voltado para o produto da unidade de ensino do que para os processos de aprendizagem.

Outro tipo de regulação identificada nas aulas foi a *corregulação*, que era realizada de três formas: nas interações professor e aluno; material e aluno; aluno e aluno.

Na primeira, observou-se que o professor, no momento das atividades de produção textual e de resolução de exercícios, monitorava os alunos redirecionando-os. Ele lia o que o aluno escrevia e apontava o que deveria ser melhorado e, de vez em quando, citava algumas estratégias que poderiam ser utilizadas, na argumentação, por exemplo, em que o aluno poderia usar conceitos da literatura que fossem coerentes com o tema.

Na segunda forma, observou-se a interação do aluno com o material, principalmente com os conteúdos conceituais que acompanhavam os exercícios em que havia explicações e exemplificações. Na terceira – aluno e aluno – havia a interação dos alunos entre si, no momento em que o professor solicitava que eles trocassem suas produções. Observou-se nesta forma de regulação que a postura dos alunos era apenas de sinalizar os erros gramaticais encontrados no texto de seu par. Eles não avaliavam outros aspectos, apesar de as competências estudadas em aula chamarem a atenção para a qualidade da tese, a coerência da argumentação, a pertinência da proposta de intervenção em relação ao tema etc. Ao pontuarem só os problemas de concordância, regência, pontuação e outros, estavam claramente refletindo uma postura observada nos professores ao longo de toda a educação básica. Esse fato possivelmente sinaliza que não houve uma real apropriação das competências relacionadas a dimensões outras do que apenas linguísticas.

O último tipo de regulação observada nas aulas foi a *autorregulação*, que ocorria principalmente nos momentos de produção textual. Nas primeiras aulas, observou-se bastante a intervenção do professor, fazendo regulações nos textos dos alunos. Com o tempo, o professor diminuiu as intervenções, permitindo que os alunos regulassem seus próprios textos. Tais regulações, no entanto, não foram discutidas como algo a ser aprendido e desenvolvido. Os alunos foram deixados à própria sorte na escrita.

6 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, buscamos investigar, descrever e caracterizar as práticas de ensino da escrita, na preparação ao ENEM, do ponto de vista formativo. A avaliação da produção escrita, nas práticas escolares habituais, tem tido a função predominante de classificar os alunos em função da qualidade de seu desempenho, não havendo a busca por estratégias que desenvolvam as competências que os aprendentes ainda não atingiram.

Nesse estudo, pode-se dizer que o trabalho do professor, ao ensinar as competências, tem certo caráter formativo, na medida em que seu objetivo é favorecer a aprendizagem e ajudar o aluno a desenvolver as competências de produção escrita. Seu objetivo não é apenas atribuir uma nota, apesar de ser institucionalmente exigido, mas há uma preocupação por parte do professor em ajudar os alunos a desenvolver essas competências.

Porém, essa proposta formativa não é atual nem efetiva, pois a responsabilidade principal em avaliar se um texto é bom ou não é do professor. Parece haver, no trabalho com

os critérios, o mesmo tipo de concepção que se tem a respeito das competências, a saber, que se desenvolvem como consequência de sua apreensão conceitual.

Acredita-se que a compreensão teórica dos critérios de avaliação seja o caminho pelo qual o aluno pode se tornar capaz de desenvolver capacidades textuais e capacidades argumentativas. Embora o objetivo do professor seja facilitar a aprendizagem, o que caracteriza as práticas formadoras é que uma regulação eficiente não pode ser realizada sem a participação do próprio aprendente, sem o desenvolvimento da prática sistemática de autoavaliação e de autorregulação. (CUNHA, 1998).

Outro ponto observado foi que não houve um trabalho formativo na apropriação dos critérios e na construção de sentido pelos aprendentes. Os dispositivos escolhidos pelo professor, sendo de natureza mais expositiva, como vimos, não favorecem um trabalho formativo. Não há uma construção das competências com base nos obstáculos encontrados nos textos dos próprios alunos, enquanto são elaborados. Desta forma, o aluno não aprende a avaliar o próprio texto e a analisar suas características com base nas competências. Aprender a avaliar também deve ser objetivo prioritário, como mostrou o trabalho de Nunziati (1990, apud CUNHA 1998), relacionando a essa aprendizagem a apropriação – pelos aprendentes – dos critérios dos professores. Observou-se que, em relação à apropriação desses critérios pelos alunos, há um discurso, uma explicação a respeito deles, porém sem aplicabilidade direta nos textos dos próprios alunos.

Uma estratégia formativa de ensino e avaliação da produção textual, visando à apropriação das competências da redação do Enem como critérios de avaliação pelos alunos, seria trabalhar mais o conteúdo procedimental do que o conceitual. Os conteúdos procedimentais proporcionam autonomia aos alunos para analisar e criticar o próprio texto e os processos colocados em ação para atingir as metas a que se propõe alcançar.

Em vez de trabalhar textos externos a fim de apontar erros que os alunos não podem cometer ou mesmo os acertos que eles podem tomar como exemplos, o professor poderia fazer o aluno voltar ao próprio texto e criar a autonomia de analisar e criticar as características daquela produção escrita, observando onde cada competência se encaixa. Assim, o ensino e a apropriação das competências da redação do Enem deixariam de ser um conteúdo conceitual para se tornar um conteúdo procedimental, ou seja, sairia do abstrato para a aplicação.

Esse estudo mostrou, portanto, que o processo de ensino da produção textual não está baseado no desenvolvimento de competências como parte da aprendizagem da escrita. Essa

tarefa tem se mostrado desafiadora aos professores, de modo a saírem das estratégias didático-pedagógicas expositivas e conceituais de que lançam mão. Faz-se necessário, pois, que os professores busquem implementar dispositivos formativos, colocando como prioridade, na aprendizagem da produção textual, o desenvolvimento das competências de avaliação e de regulação da escrita.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 139-162.
- _____. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 54-55.
- BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: MEC/INEP, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo, Parábola. p. 139-161.
- CARVALHO, Reginaldo Pinto de. Metodologia de correção da Redação do Enem. In: BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: MEC/INEP, 2005. p. 113-117.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- CUNHA, Myriam Crestian. A sequência didática na perspectiva da avaliação formativa: uma proposta para a produção/avaliação de textos nos nove anos do ensino fundamental. In: LEAL, Telma; SUASSUNA, Lívia. *Ensino de língua portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 117-143
- _____. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/ aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, nº 6, v. 2, 2006. p. 59-77.
- _____. Avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem de língua materna. *Moara*, Belém, v. 9, n. 1, p. 105-133, jan-jun 1998.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, pp. 347-372, 2008.
- _____. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 19, n. 2, pp. 21-50, 2006.

- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 64-73.
- HADJI, Charles. *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages: l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2012.
- LAVEAULT, Dany. *La régulation des apprentissages et la motivation scolaire*. Québec, Ministère de l'éducation du Québec, 2000.
- LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. *Avaliação da Produção Escrita no Enem: como se faz e o que pensam os avaliadores*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.
- MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os LDP do PNLD, 2007? In: COSTA VAL, Maria da Graça (org.) *Alfabetização e Língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 127-150.
- MOTTIER LOPEZ, Lucie. *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles: De Bœck, 2012.
- NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p.109-135.
- SANTOS, Tiago Sousa. *Avaliação Formativa em Educação Online: Regulações com o Gênero Pôster Acadêmico*. Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.
- SANTOS, Leonor; DIAS, Sónia. Por que razão é importante identificar e analisar os erros e Dificuldades dos alunos? O feedback regulador. *Atas do IXX SIEM – Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Badajoz: APM, 2008, p. 194-207.
- SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da Aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, nº 45. Pelotas, 2013, p. 2 – 20.
- ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale. Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. In: ZIMMERMAN, Barry J. ; SCHUNK, Dale. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge, 2011.