

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**JUCICLEITON ANTUNES MELO**

**OS DESAFIOS NA PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO DOS ALUNOS DO 3º ANO  
DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ENEDINA SAMPAIO MELO DA CIDADE DE  
IGARAPÉ-MIRI**

ABAETETUBA/PA

MARÇO/2017

**JUCICLEITON ANTUNES MELO**

**OS DESAFIOS NA PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO DOS ALUNOS DO 3º ANO  
DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ENEDINA SAMPAIO MELO DA CIDADE DE  
IGARAPÉ-MIRI**

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Faculdade de Ciências da Linguagem (FACL) do Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará (UFPA), para obtenção do Grau de Licenciado Pleno em Letras: Habilitação Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ma. Sara Concepción Chena Centurón

ABAETETUBA/PA

MARÇO/2017

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

M528d Melo, Jucicleiton Antunes.  
Os desafios na produção de texto escrito dos alunos do 3º ano do ensino médio da escola Enedina Sampaio Melo da cidade de Igarapé-Miri / Jucicleiton Antunes Melo. — 2017.  
81 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. MSc. Sara Concepción Chena Centurón  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de Língua Portuguesa, Abaetetuba, 2017.

1. Produção textual . 2. Dificuldade de escrita . 3. Aluno .  
4. Sequência didática . I. Título.

CDD 370

---

JUCICLEITON ANTUNES MELO

OS DESAFIOS NA PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO DOS ALUNOS DO 3º ANO  
DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ENEDINA SAMPAIO MELO DA CIDADE DE  
IGARAPÉ-MIRI

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Faculdade de Ciências da Linguagem (FACL) do Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará (UFPA), para obtenção do Grau de Licenciado Pleno em Letras: Habilitação Língua Portuguesa.

Aprovado em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nota final: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

ORIENTADORA – Prof<sup>a</sup>. Ma. Sara Concepción Chena Centurón – UFPA

---

Prof. Esp. Ronaldo Pantoja – IFPA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Adelina Rodrigues de Farias – UFPA

Dedico este trabalho a todos que  
contribuíram direta ou indiretamente em  
minha formação acadêmica.

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada. Agradeço a minha professora orientadora Sara Concepción Chena Centurón que teve paciência e que me ajudou bastante a concluir este trabalho, agradeço também aos meus professores que durante muito tempo me ensinaram e mostraram o quanto estudar é bom. Agradeço também à minha esposa, Ivanete Pinho Gomes, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades, quero agradecer também aos meus filhos, Leonam Gomes Lobato, Letícia Evellym Gomes Melo e Carlos Eduardo Gomes Melo, que embora não tivessem conhecimento disto, mas iluminaram de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos. E não deixando de agradecer de forma grandiosa aos meus pais, Juscelino Pantoja Melo e Maria do Socorro Antunes Melo, a quem eu rogo todas as noites a minha existência. Também quero agradecer de forma especial, a minha colega de classe Eledinelma Serrão Corrêa que me ajudou de forma significativa ao me emprestar os livros dos autores que eu tanto necessitava. Agradeço também a todos meus colegas de classe, que me deram forças nesta árdua caminhada e que compartilharam comigo os momentos bons e ruins do curso.

## EPÍGRAFE

"O que é escrito sem esforço é geralmente lido sem prazer".

**Samuel Johnson**

## RESUMO

O presente trabalho objetivou levantar as principais dificuldades de escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola Enedina Sampaio Melo na cidade de Igarapé-Miri, apontando possíveis soluções para tais deficiências. Sendo assim, este estudo conta com a reflexão sobre as práticas de ensino de português acerca da produção textual escrita em sala de aula com base nos PCN (1998), Antunes (2003 e 2010), Garcez (2012), Koch (2014e 2015), Marcuschi (2000 e 2008), Luckesi (1998) e Marcurschi e Suassuna (2007). Para a execução dessa proposta adotou-se a entrevista com questionários com perguntas abertas e fechadas, bem como análise de redações como método de investigação de dados quantitativos e qualitativos dos resultados. Ao final da investigação constatou-se que as principais dificuldades de produção textual dos alunos estão na introdução e na conclusão das redações, além da falta de estratégias de organização das ideias no texto. Percebeu-se também que a deficiência de escrita está intimamente ligada à falta de leitura dos alunos, apontado tanto pelos professores quanto pelos próprios alunos. Assim, o presente estudo propõe uma sequência didática composta por cinco oficinas para contribuir com a formação dos alunos.

**Palavras-chave:** Produção textual. Dificuldade de escrita. Aluno. Sequência didática.

## RESUMEN

El presente trabajo objetivó hacer el levantamiento de las dificultades de la escrita de los alumnos del 3º año de la Enseñanza Media de la Escuela Enedina Sampaio Melo en la ciudad de Igarapé-Miri, mostrando posibles soluciones para tales deficiencias. Siendo así, este estudio cuenta con la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de portugués a cerca de la producción escrita en sala de clase con base en los PCN (1998), Antunes (2003; 2010), Garcez (2012), Koch (2014; 2015), Mascuschi (2000; 2008), Luckesi (1998) e Marcuschi e Suassuna (2007). Para la ejecución de la propuesta de investigación se adoptó la entrevista con cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, bien como el análisis de redacciones como método de investigación de datos cuantitativos y cualitativos de los resultados. Al final de la investigación se constató que las principales dificultades de producción textual de los alumnos están en la introducción y conclusión de las redacciones, además de la falta de estrategias de organización de ideas en los textos. Se notó también que la deficiencia de la escritura está íntimamente relacionada a la falta de lectura de los alumnos, evidenciados tanto por los profesores cuanto por los propios alumnos. Así, el presente estudio propone una secuencia didáctica compuesta por cinco oficinas para contribuir con la formación de los alumnos.

**Palabras-clave:** Producción textual. Dificultad de escritura. Alumno. Secuencia didáctica.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO 1 – AS CONCEPÇÕES SOBRE O TEXTO.....	14
1.1 O GÊNERO TEXTUAL.....	16
2.2 O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO .....	19
CAPÍTULO 2 – A DIMENSÃO INTERACIONISTA DA ESCRITA .....	22
2.1 A ESCRITA NA SALA DE AULA .....	23
2.2 A AVALIAÇÃO DOS TEXTOS ESCRITOS NAS ESCOLAS .....	26
CAPÍTULO 3 – OS MITOS EM RELAÇÃO À ESCRITA .....	31
CAPÍTULO 4 – MATERIAIS E MÉTODOS.....	35
4.1 A ESCOLA PESQUISADA .....	35
4.2 MEDIDAS ADOTADAS PARA A COLETA DO CORPUS DA PESQUISA.....	37
4.3 AS TÉCNICAS DE PESQUISA.....	38
4.4 AS CINCO COMPETÊNCIAS DO ENEM .....	39
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	43
5.1 DADOS QUANTITATIVOS (ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS) .....	43
5.2 DADOS QUALITATIVOS (ANÁLISE DAS REDAÇÕES) .....	50
5.2.1 Análise da redação com rendimento baixo .....	51
5.2.2 Análise da redação com rendimento mediano.....	52
5.2.3 Análise da redação com rendimento alto.....	54
CAPÍTULO 6 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	57
OFICINA 01 – O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: AS CINCO COMPETÊNCIAS DO ENEM .....	57
OFICINA 02 – ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO .....	59
OFICINA 03 – COESÃO E COERÊNCIA .....	61
OFICINA 04 – TÉCNICAS DE ARGUMENTAÇÃO.....	62

OFICINA 05 – REESCRITA DAS REDAÇÕES .....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	67
REFERÊNCIAS.....	69
OBRAS CONSULTADAS .....	70
APÊNDICES.....	72
APÊNDICE 1 – MODELO QUESTIONÁRIO (ALUNO) .....	73
APÊNDICE 2 – MODELO QUESTIONÁRIO (PROFESSOR).....	76
APÊNDICE 3 – REDAÇÕES DOS ALUNOS .....	79

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática a produção de texto escrito e pretende, de forma delimitada, diagnosticar as principais causas do baixo rendimento da produção textual dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola Enedina Sampaio Melo da cidade de Igarapé-Miri.

Ao redigirem um texto, muitas pessoas possuem certas dificuldades em começar a produção textual, mesmo aquelas mais escolarizadas e com um grau de letramento maior. O que se nota, no entanto, é que “escrever bem” é um desafio para qualquer pessoa, sendo assim, não há “formula mágica” para uma escrita bem articulada, mas há estratégias de leitura e escrita.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de 1998, o aluno deve construir um conjunto de saberes para poder coordenar sozinho dois planos de conhecimentos: o do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer. Para isso o professor deve trabalhar os mais variados gêneros, focando nos múltiplos aspectos envolvidos na produção do texto.

Desse modo, os PCN (1998) estabelecem quatro categorias didáticas de práticas de texto, sendo elas: 1- Atividades de transcrição que exigem do aluno a atenção da fidelidade do registro e domínio das convenções gráficas da escrita, sendo assim, o que dizer e o como dizer já estão determinados pelo texto original. 2- Atividades que envolvam reproduções, paráfrases, resumos que permitem que o aluno fique, em parte, liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo, esta atividade oferece possibilidades de tratar de aspectos coesivos da língua, de aspectos do plano da expressão – como dizer. 3- As práticas de decalque que funcionam quase como modelos lacunados, isto é, as questões formais já estão em parte definidas pelo caráter altamente convencionalizado dos gêneros, como nos requerimentos ou cartas comerciais, sendo que as aplicações mais criativas como as paródias, preservam boa parte da estrutura formal do texto modelo, permitindo que o aluno se concentre no que tem a dizer. 4- Atividades de produção que envolve autoria ou criação, com esta categoria a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque

precisam articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer. (BRASIL, 1998, p.76) Dessa forma:

As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro. (BRASIL, 1998, p. 77)

Sendo assim, para que o aluno possa redigir um texto, é preciso que ele lance mão não só do conteúdo (conhecimento de mundo), mas também de estratégias linguísticas, isto é, o aluno deve ter ao seu dispor um leque de conhecimento de sua língua, como a ortografia, o léxico e a gramática.

Muitos alunos, ao se depararem com uma folha em branco, se sentem bloqueados em relação à escrita, pois eles acreditam que escrever faz parte de um “dom”, mas segundo Garcez (2012, p. 2) “escrever é uma habilidade que pode ser desenvolvida e não um dom que poucas pessoas têm”. Desse modo, a autora deixa claro que a produção de textos é uma atividade das mais complexas, pois exige memória e raciocínio, além disso, o escritor deve levar em consideração o gênero, a situação e o possível leitor que destinará o seu escrito. Segundo Antunes (2003):

[...] toda escrita corresponde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica comenta, opina argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo. [...] (ANTUNES, 2003, p. 48)

Mesmo com a exigência do mercado de trabalho e dos processos seletivos em relação à produção de textos escritos, ainda nota-se que há pouco espaço em sala de aula para a produção textual. Mas, quando trabalhados ficam as dúvidas: Como a produção de texto escrito é trabalhada em sala de aula? Quais as principais dificuldades tanto do aluno quanto do professor? Quais os erros mais frequentes? Existe alguma crença negativa em relação à produção textual? Como apontar algumas possíveis soluções para suprimir ou amenizar o “bloqueio” em relação à escrita desses alunos?

Atualmente a necessidade da produção de textos escritos está cada vez maior, principalmente no cotidiano globalizado na qual estamos inseridos, é uma prática que está tão presente na sociedade por ser um “ato social<sup>1</sup>” (ANTUNES, 2003). A escrita tem um sentido e uma função. Quase todas as sociedades são reguladas pela escrita<sup>2</sup>. Dessa forma, há a exigência que se escreva mais e melhor, principalmente no mercado de trabalho que, por ser uma atividade complexa, é um campo que está de portas abertas para aqueles que a dominam, pois aquele que estiver bem mais preparado tem mais chances de entrar no mercado de trabalho. Outro item que comprova a exigência da escrita é a submissão de que muitos jovens fazem nos processos seletivos de instituições de ensino.

Muitos estudos são dedicados na diagnose das dificuldades de produção de textos escritos de alunos nas escolas públicas. Alguns deles demilitam-se apenas ao que diz respeito à ortografia como no estudo de Nobile e Barrera (2009), por exemplo, que analisou a trajetória de erros ortográficos em 18 crianças em classes de reforço escolar de uma escola pública de Ensino Fundamental, que atende predominantemente a crianças de nível socioeconômico baixo. Seus resultados mostram que a maioria dos alunos com resultados superiores pertencem ao ciclo II, enquanto a maioria dos alunos com resultados inferiores encontra-se no ciclo I, o que sugere, de modo geral, que o aumento nos anos de escolaridade tende a ter um efeito positivo sobre o domínio das regras ortográficas. Outro ponto a ser observado é que a perpetuação dos erros da escrita está relacionada com a transcrição da fala de alunos de classe socioeconômica baixa. O segundo tipo de erro ortográfico observado com maior frequência foi a troca de letras (cerca de 18%), o qual engloba tanto as trocas entre consoantes surdas e sonoras quanto trocas entre vogais, ocorrendo também trocas entre consoantes sem qualquer semelhança fonológica. Além disso, outro erro que ocorre com frequência é não marcação da nasalização (cerca de 14%). (NOBILE e BARRERA, 2009)

Outros autores (a maioria) buscam diagnosticar estas dificuldades em alunos de ensino fundamental nos primeiros e segundo ciclos, entre eles temos

---

<sup>1</sup> Segundo Antunes, toda escrita está relacionada a uma atividade interativa da expressão humana, isto é, há uma interação entre o produtor com outra pessoa, embora esta pessoa não esteja presente no momento da produção do texto, ainda sim a escrita existe para servir à comunicação entre os sujeitos.

<sup>2</sup> Algumas sociedades são ágrafas como as comunidades indígenas.

“Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura” de Zucoloto (2002) na qual investiga a compreensão da leitura de crianças de 3ª e 4ª série do ensino fundamental com dificuldade de aprendizagem escrita, em relação ao gênero e idade. Existem aqueles estudos que investigam tais dificuldades nos cursos superiores (Mattos (2013); Silva (2011); Amaral (2011); Motta (2010); Téo & Coelho (2002)). No entanto, ainda há poucos estudos no que diz respeito ao Ensino Médio (Santos (2012); Marquesi (2001); Cruz (2005); Alves et al (2012), principalmente ao 3º ano, que por ser um período de transição para o ensino superior, merece mais atenção. Sendo assim, há a necessidade de uma investigação dessa série (3º ano do Ensino Médio) a fim de encontrar as possíveis dificuldades que causam o baixo rendimento da produção de texto escrito do aluno.

É partindo desse princípio que a prática de textos escritos carece de mais atenção nas salas de aula do 3º ano do Ensino Médio, principalmente nas escolas públicas do interior, da qual a escola Enedina Sampaio Melo faz parte. Além disso, ainda há muitos obstáculos como a ausência de trabalho com a escrita e o baixo incentivo do professor devido à falta de estrutura da escola. Sendo assim, faz-se necessário uma investigação das principais dificuldades desses alunos do 3º ano do Ensino Médio que ainda estão no processo de construção/descobrimto desse campo complexo, que é a escrita. Vale lembrar que não basta apenas investigar tais problemas, mas buscar uma proposta ou apontar caminhos que leve o aluno a um possível modelo de solução, seja na macroestrutura ou na microestrutura do texto em redação dissertativo-argumentativa. Desse modo, o presente trabalho pretende não só identificar as deficiências das produções dos alunos, mas também busca ajudar a solucioná-las.

## CAPÍTULO 1 – AS CONCEPÇÕES SOBRE O TEXTO

Ainda hoje, o texto é visto por muitas pessoas como um conjunto de frases que se interligam, e que estão presentes apenas na escrita. No entanto, os estudos teóricos da Linguística Textual mostram que essa definição de texto não é tão simples quanto parece. A Linguística Textual a partir da década de 1960 até os dias atuais tem o texto como seu objeto de estudo, sendo que ao longo dos anos este objeto foi concebido de formas diferentes. Sendo assim, na sua fase inicial, 1960 até meados de 1970, “a Linguística Textual teve por preocupação básica, primeiramente, o estudo dos mecanismos interfrástico que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso possibilitaria a duas ou mais sequencias ao estatuto de texto” (KOCH, 2015, p.19). Dessa forma, a primeira fase da Linguística textual centrava-se prioritariamente no estudo da coesão textual. Na segunda fase, temos as Gramáticas do texto que recebeu forte influências do gerativismo, que visando superar as restrições dos fenômenos tratados pelas análises transfrásticas, buscou contemplar o papel do falante e sua competência linguística na produção e interpretação dos sentidos dos enunciados. Sendo assim:

Passou-se a postular a existência de uma competência textual à semelhança da competência linguística chomiskyana, visto que todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, competência que é também especificamente linguística, em sentido amplo: qualquer falante é capaz de parafrasear, de resumir um texto, de perceber se está completo ou incompleto, de atribui-lhe um título, ou produzir um texto a partir de um título dado” (KOCH, 2015, p.21)

Somente na década de 80 que os linguistas sentem a necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica, sendo assim, surge a noção de contexto pragmático, em que consiste nas condições de produção, recepção e interpretação que compõem o texto. Nessa perspectiva pragmático-enunciativa, passou-se a postular a dimensão sociointeracionista da linguagem, na qual foi muito influenciada pelas ciências cognitivistas. Nessa nova perspectiva, o texto passa a ser considerado como resultado de processos mentais. Dessa forma a Linguística de Texto pode ser definida como o “estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p.73).

A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerando a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõe: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa. (KOCH, 2014, p. 11)

Nesse ponto de vista, o texto é visto não como algo isolado, isto é, o texto não é o produto da individualidade de cada um, pois ele está intimamente ligado às relações sociais. Segundo Marcuschi (2008, p. 77), “A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointeracionista.” Sendo assim, Marcuschi afirma que o texto é um fenômeno na qual depende da existência de alguém em interação com outro alguém, seja na modalidade oral ou escrita, sendo que na escrita o produtor/leitor tem que levar em consideração vários aspectos extralinguísticos como o espaço, o tempo e o destinatário para quem o texto está sendo escrito.

São muitas as definições encontradas para o texto, mas grosso modo, o texto, seja ele oral ou escrito, é visto como manifestação linguística das ideias de um autor que expressam uma totalidade dotada de sentido que são interpretados pelo receptor, levando em consideração seu conhecimento linguístico e cultural. Sendo assim, [...] “um texto não é uma simples justaposição de frases corretas, uma após a outra. Exige um entrelaçamento rigoroso das ideias que estão sendo expostas para que o leitor não se perca e consiga interpretá-lo corretamente” (GARCEZ, 2012, p.111)

Segundo Marcuschi:

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma re(construção) do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela *refrata* o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele *refrata o mundo* na medida em que o reordena e reconstrói. [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 72)

De certo modo para melhor compreensão do que é o texto, é necessário compreender a textualidade, a qual pode ser entendida como “a característica estrutural das atividades sociocomunicativas” (ANTUNES, 2010, p. 29). Posto isto:

[...] em qualquer língua, em qualquer situação de interação verbal, o modo de *manifestação* da atividade comunicativa é a *textualidade* ou, concretamente, um gênero de texto qualquer. Daí que nenhuma ação de linguagem ocorre fora da textualidade. ‘Desde que ela exista, a comunicação se dá de forma textual’ (Schmidt, 1978:164). [...] (idem) Grifo do autor.

Para tanto, chega-se às contribuições de Beugrande & Dresser, acerca dos sete critérios de textualidade: coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Sendo que os dois primeiros são centrados no texto, enquanto os cinco seguintes possuem ênfase na situação comunicativa centrados no usuário da língua (KOCH, 2015, p. 45). Assim, a Linguística Textual, ao adotar uma concepção de texto interativa, de base sociocognitiva assume vários caminhos a serem seguidos, na qual pode ser explorado não só pela ciência da linguagem, mas das demais ciências que têm como sujeito central o ser humano. Dessa forma, a Linguística de texto torna-se cada vez mais um domínio multidisciplinar e interdisciplinar, em que se busca compreender e explicar essa entidade multifacetada que é o texto.

## 1.1 O GÊNERO TEXTUAL

Da mesma forma que não se admite que a fala seja uniforme, isto é, usada de forma igual em diversas situações de uso, também a produção de textos escritos toma formas diferentes dependendo da função que pretenda cumprir. Sendo assim, essas diferenças sempre estarão de acordo com cada gênero. Para Bakhtin *apud* Antunes (2010) o gênero se define como formas “mais ou menos estáveis” de enunciados elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Embora os gêneros sejam flexíveis (uns mais que outros) e estejam sujeitos a variações contextuais, são definidos pela sua prática sociodiscursivas. “Ou seja, os gêneros é que constituem *textos empíricos*, é que constituem *textos reais em circulação*, os quais são regulados também por tipos de sequências sintáticas e relações lógicas.” (ANTUNES, 2010, p. 72) Grifo do autor.

Posto isso, sempre que produzimos uma forma qualquer de comunicação, utilizamos um dos gêneros disponíveis na nossa cultura, seja ela na modalidade oral ou escrita. Pois, “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154) Vale lembrar que não podemos confundir gêneros textuais com tipos textuais. Para melhor entender a diferença entre esses dois termos, vamos às definições de Marcuschi (2008):

**Tipo textual** designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse texto é *argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo*. (Marcuschi, 2008, p. 154, grifo do autor)

**Gênero textual** refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, construindo em princípio listagem abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instrução de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 154 – 155, grifo do autor)

Com essas definições percebemos que um texto só se manifesta por meio de um gênero específico que obedece a modelos estabelecidos linguisticamente e socialmente. Marcuschi (2008), ainda frisa que os gêneros textuais e os tipos textuais não formam uma dicotomia, mas eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da linguagem em situações comunicativas da vida diária. Ele cita o exemplo da carta pessoal que é um gênero que predominam várias sequências tipológicas como narrações, descrições e exposições, o que é muito comum para

esse gênero. Sendo assim, há uma relação interdependente entre gênero e tipo textual em que, de maneira geral, há uma heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais. Ainda vale lembrar que os gêneros textuais se situam em um domínio discursivo na qual não lidamos com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos. Para compreender melhor o termo vamos à definição de Marcuschi (2008):

**Domínio discursivo** constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são instrumentos marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadoras de relações de poder. (MARCUSCHI, 2008, p.155, grifo do autor)

A distinção entre os gêneros não são de caráter linguístico, mas de sua função socio-histórica, sendo assim, os gêneros textuais são dinâmicos e maleáveis e surgem conforme a necessidade de comunicação, pois eles variam com o tempo, com a condição histórica de cada grupo, sendo que alguns podem desaparecer, outros se transmutar e outros surgir. Para classificar um gênero podemos observar os aspectos estruturais ou linguísticos, os aspectos funcionais e sociocomunicativos. Segundo Antunes (2010), o gênero possui uma forma composicional que diz respeito de como o texto é composto. Segundo a autora, cada gênero é regulado por números de blocos ou partes que o texto deve ter. Desse modo, é essa forma que regula o que deve aparecer em cada um desses blocos, bem como a sequência que eles devem ocorrer. Logo, todo gênero não tem o mesmo esquema de sequenciação, não tem a mesma cara, o mesmo conjunto de partes ou a mesma distribuição dessas partes. Uma carta, uma ata, um comentário, um ofício, uma receita, uma notícia, por exemplo, não começam do mesmo jeito, não se desenvolvem e nem concluem da mesma forma. Nós assimilamos esses formatos porque convivemos com eles em nossas práticas sociais.

Um gênero específico pode ser reconhecido pela sua estrutura composicional, na qual Antunes (2003) chama de superestrutura do texto:

A chamada superestrutura do texto corresponde a essas formas diferentes de o texto organizar-se e apresentar-se em duas, três ou mais partes, numa

seqüência mais ou menos definida. Assim é que uma carta, um relatório, um aviso, um requerimento têm um jeito próprio, um jeito típico de acontecer, ou seja, são feitos de acordo com um certo modelo, com partes ou blocos mais ou menos estáveis, que vão suceder-se numa ordem também mais ou menos fixa. (ANTUNES, 2003, p. 49)

A superestrutura se configura como um esquema textual abstrato, de natureza relativamente fixa, “aprendido” culturalmente, que correspondem a predominância de um determinado tipo de texto. Além disso, a superestrutura é uma estrutura esquemática textual global que diz respeito ao modo como o conhecimento do texto está organizado na memória, correspondendo, em princípio, tanto ao gênero quanto à seqüência textual. Ela é um esquema constituído de uma série de fases ou categorias, algumas obrigatórias, outras facultativas que ocupam posições relativamente definidas.

## 2.2 O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

O texto dissertativo-argumentativo é um texto opinativo que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. Nele, a opinião é fundamentada com explicações e argumentos, para formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de informações e explicações para justificá-la. Vale lembrar que um texto dissertativo difere de um texto dissertativo-argumentativo por não haver a necessidade de demonstrar a verdade de uma ideia, ou tese, mas apenas de expô-la.

[...] Nos textos dissertativos, comumente reconhecidos como opinativos ou de comentários, como um editorial, predominam os argumentos em favor de uma posição, com verbos, em geral, no presente do indicativo, como forma de expressão de um estado permanente de concepção do tema – quase sempre polêmico – pelo menos no tempo da cena discursiva. [...] (ANTUNES, 2010, p. 71)

O texto dissertativo-argumentativo é um gênero bastante adotado nos concursos públicos e nos exames de vestibulares, principalmente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na qual os temas têm enfoque social, abordando assuntos fundamentais como cidadania, direitos humanos, meio ambiente,

educação, convívio social, ética, política, liberdade, comunicação etc. Dessa forma, os candidatos devem estar preparados para demonstrar além dos seus conhecimentos linguísticos uma série de conhecimentos de atualidades, bem como eles terão que se posicionar em relação à problemática abordada e também, ao final, propor uma possível solução do problema. Sendo assim, o ENEM nos mostra que o texto dissertativo-argumentativo tem como objetivo que os candidatos, além de argumentarem fortemente a favor do seu ponto de vista, atuem como sujeitos autônomos, protagonistas dos seus discursos e cidadãos, não apenas como sujeitos passivos que não tenham nada a dizer, nada a ajudar, mas que de alguma maneira, têm muito a contribuir de forma significativa para a sociedade.

O texto dissertativo-argumentativo tem como sua superestrutura básica dividida em três partes:

- **Introdução:** Normalmente apresenta-se a ideia central a ser discutida, de modo que o leitor saiba de que o texto vai tratar. Corresponde, geralmente, a um parágrafo.
- **Desenvolvimento:** Parte encarregada pelo desenvolvimento da ideia central. Corresponde à exposição dos argumentos que comprovam o ponto de vista contido na introdução. Pode ser composto de dois ou três parágrafos.
- **Conclusão:** É o acabamento da redação, parte que “amarra” o texto. Não deve ser iniciada inesperadamente, como também não pode ser acabada de súbito. Pode funcionar de três maneiras:
  - a) Retomada da ideia central, a fim de confirmá-la;
  - b) Resumo das ideias principais apresentadas e discutidas;
  - c) Sugestão de soluções para a resolução da problemática abordada.

Vale lembrar que não há um modelo único de conclusão. Cada texto pede um determinado tipo de fechamento, a depender do tema, bem como do enfoque escolhido pelo autor. Em textos com teor informativo, por exemplo, caberá a conclusão que condense as ideias consideradas. Já no caso de textos cujo conteúdo seja polêmico, questionador, será apropriado uma conclusão que proponha soluções ou trace perspectivas para o tema discutido.

Em relação à linguagem, o texto dissertativo deve predominar a variedade linguística da norma padrão. A linguagem tende à impessoalidade, sendo assim, os verbos e os pronomes são empregados na 3ª pessoa do singular. Os verbos são empregados predominantemente no presente do indicativo. Além dos aspectos formais do texto dissertativo, é importante ressaltar os elementos coesivos, que dão inteligibilidade ao texto deixando-o mais coerente. Vale lembrar também, que na elaboração de um texto devemos adotar algumas estratégias de escrita antes, durante e depois da elaboração. Nesse sentido, Garcez (2012) aponta algumas considerações para a elaboração da escrita:

- planejamos cuidadosamente o nosso texto para assegurar que o leitor compreenda nossas idéias sem precisar de mais explicações, pois não temos o apoio do contexto, ou seja, não podemos resolver dúvidas imediatamente, não dispomos de recursos como gestos, voz, expressões faciais;
- revisamos para avaliar o funcionamento do texto e evitar repetições desnecessárias de palavras, truncamentos, problemas de concordância, regência, colocação pronominal, pontuação, ortografia;
- utilizamos sintaxe mais complexa, que permite a exatidão e a clareza do pensamento; assim, as orações subordinadas são mais frequentes na escrita que na fala;
- procuramos utilizar um vocabulário mais exato e preciso, pois temos tempo de procurar a palavra adequada;
- evitamos gíria e expressões coloquiais, principalmente quando o texto é formal. (GARCEZ, 2012, p. 74).

Vale lembrar que é muito importante para o redator passar a tomar o lugar do leitor, pois somente assim ele irá conseguir desenvolver a sua escrita de forma eficiente. Também pode ser útil o envolvimento de colegas, professores, pais, irmão ou companheiro no processo de reescrita, pois a escrita tem um propósito comunicativo em uma dimensão interacionista da linguagem.

## CAPÍTULO 2 – A DIMENSÃO INTERACIONISTA DA ESCRITA

A escrita desde a sua criação sempre foi utilizada para fins comunicativos e transmissão do conhecimento, ou seja, sua principal finalidade é para interagir com o outro, transmitindo informações para o seu interlocutor, pois a escrita sempre foi fundamental para disseminação do conhecimento. Tempos atrás, a escrita era de acesso para poucos privilegiados, no entanto, com o passar do tempo, ela encontra-se como elemento indispensável na sociedade. Hoje a escrita está tão presente na vida do homem que deixou ser uma ferramenta que poucos têm acesso. A escrita se tornou uma ferramenta de interação social, principalmente no mundo globalizado na qual a escrita predomina o espaço virtual via internet.

Dessa forma, a prática da escrita está ligada às práticas sociais em uma dimensão interacionista. Segundo Antunes (2003):

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das idéias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos compartilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento lingüístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. [...] A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento. Ou seja, a escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação, não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem. Como tal, existe para *servir à comunicação* entre *sujeitos*, os quais, cooperativa e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Quem escreve, na verdade, *escreve para alguém*, ou seja, está em *interação com outra pessoa*. Essa outra pessoa é a medida, o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo. (ANTUNES, 2003, p. 45-46)

Sendo assim, pode-se dizer que escrita somente se constrói como prática social quando se tem um assunto e um destinatário com um propósito comunicativo. Escrever um texto sem um destinatário, sem saber quem é, torna-se uma tarefa muito difícil, dolorosa e ineficaz. Dessa forma, escrevemos quando há uma motivação pessoal, seja ela para emitir e defender uma opinião, reivindicar um direito, expressar sua emoção ou um sentimento, relatar uma experiência, apresentar uma proposta de trabalho, estabelecer um pacto, regular normas, comunicar um fato, narrar aventuras ou provar que sabe escrever bem para ser aprovado numa seleção (GARCEZ, 2012, p. 14-15). Não se escreve por escrever.

Todo ato de uma escrita pertence a uma prática social. Toda a nossa sociedade é regulada pela escrita<sup>3</sup>. Para nós vale o escrito, pela escrita estamos atuando no mundo, estamos nos relacionando com os outros e nos constituindo como autores.

Marcuschi (2000) faz importantes considerações sobre o uso da oralidade e da escrita nas práticas diárias das sociedades atuais e propõe que fala e escrita não são instituições separadas ente si, pois tanto a oralidade quanto a escrita são fundamentais, são duas maneiras que as pessoas utilizam para organizar seus discursos, praticar as suas interações no dia a dia, sem que uma seja mais importante que a outra, cada uma tem seu lugar, são práticas discursivas que não concorrem, não competem entre si, elas são complementares e são utilizadas harmonicamente no dia a dia. Sendo assim, o autor enfatiza a ideia de que oralidade e escrita são práticas e usos da língua que apresentam características próprias, mas que não são opostos nem dicotômicos entre si. Ambos permitem a construção de textos coesos e coerentes, bem como a elaboração e a exposição de ideias e sentimentos e que a suposta concepção da supremacia da escrita sobre a fala não passa de um mito.

## 2.1 A ESCRITA NA SALA DE AULA

O ensino da escrita em sala de aula segundo Antunes (2003) ainda é feita de forma tradicional, presa aos aspectos gramaticais, pois muitos professores passam a maior parte do tempo ensinando a escrita por meio de frases soltas, sem sentidos, que não pertencem ao universo linguístico do aluno. Essas práticas tradicionais do ensino de português são bastante criticadas pela autora, o que ela chama de “perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada” (ANTUNES, 2003, p. 19) à qual ela atribui o insucesso e a falta de motivação dos alunos que terminam por concluir que o português é muito complicado, difícil de aprender, resultando muitas vezes em casos de evasão e de repetência escolar.

A autora frisa que no trabalho com a escrita em sala de aula ainda se pode constatar a prática de uma escrita mecânica centrada inicialmente nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e memorização de simples regras ortográficas,

---

<sup>3</sup> Menos as sociedades ágrafas

pois “para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros ortográficos” (ANTUNES, 2003, p. 26). Sendo assim, a escrita passa a ser feita de uma forma artificial, isoladas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido das intenções comunicativas, uma escrita que “*exercitam uma linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada.*” (ANTUNES, 2003, p. 26. Grifo do autor).

Antunes sugere que o professor deve reaver suas práticas de ensino, que o professor necessite exercer um novo perfil. Para ela, “O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre” (ANTUNES, 2003, p. 36). Nesse sentido mais adiante Antunes ressalta:

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre muitas condições, um fundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível há muitos professores, em geral, se limita a noções de regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. [...] (ANTUNES, 2003, p. 40)

Nessa perspectiva, o professor deve se apropriar cada vez mais dos conhecimentos teóricos acerca dos fenômenos da linguagem para que ele possa trabalhar com seus alunos de uma forma reflexiva, promovendo discussões sobre a língua portuguesa partindo do princípio que o aluno seja o sujeito da aprendizagem, ou seja, é ele quem realiza na interação com o objeto de aprendizagem, encontrando novas respostas para problemas inteiramente novos, em novas condições.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,) cabe ao professor trabalhar a noção de gênero, constitutiva do texto, sendo que este precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, o ensino dos gêneros textuais devem levar em consideração a compreensão e a produção de textos orais e escritos pertencentes a diversos gêneros disponíveis em nossa sociedade, sendo assim, o ensino do gênero supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino, dessa forma:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24)

Irlandé Antunes (2003, p. 61 – 63) estabelece um conjunto de implicações pedagógicas em relação à escrita, para ela a escrita tem que ser de autoria também dos alunos, em que eles se sentem sujeitos de suas produções. Uma escrita de texto socialmente relevante, em que há uma proposta para que os alunos escrevam textos que correspondem aos diferentes usos sociais da escrita. Uma escrita funcionalmente diversificada, em que o aluno perceba que cada jeito de escrever corresponde a uma função interativa. Uma escrita de textos que têm leitores, em que o aluno escreva para alguém concreto, a possíveis leitores reais. Uma escrita contextualmente adequada, em que o aluno perceba que o bom texto será não obrigatoriamente o texto correto, mas inevitavelmente o texto adequado à situação em que se insere o evento comunicativo. Uma escrita metodologicamente ajustada, em que o aluno passe a revisar seus textos, refazendo seus textos constantemente para que os alunos possam encarar isso como algo natural. Uma escrita orientada para a coerência global, em que o professor conceda maior atenção nos aspectos centrais da organização e da compreensão do texto e não apenas nos aspectos gramaticais. Uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar, em que os aspectos superficiais do texto devem merecer devidos cuidados tais como a ortografia, a pontuação e a organização das várias subpartes do texto.

Como podemos observar, se o professor puser em prática cada uma dessas implicações, não sobraria tempo para que acontecessem as intermináveis classificações morfológicas e análises sintáticas. Ainda voltado para essas implicações Antunes (2003), destaca algumas sugestões para o desenvolvimento da competência de escrita do aluno, sendo que o professor poderia providenciar oportunidades para os alunos produzirem:

listas (de materiais, de livros, de assuntos estudados, de eventos realizados etc.);

pequenas informações (aos pais, quando crianças) e a outras pessoas da comunidade escolar;  
 programações de atividades curriculares e extracurriculares;  
 convites;  
 avisos;  
 cartas: uns aos outros, aos professores, às pessoas da escola, do bairro, da cidade, a um jornal, a alguém que veio à escola prestar algum serviço, a autoridades locais e nacionais etc.(cartas que, eventualmente, até deveriam chegar , de fato, às mãos de seus destinatários);  
 anotações de idéias básicas de textos informativos (a este propósito, vale lembrar a vinculação que o professor deve estabelecer entre o português e outras disciplinas);  
 pequenas narrativas (criadas ou recriadas a partir de outras, lidas ou ouvidas);  
 conclusões de debates;  
 informações sobre a cidade, o bairro, a escola, lugares visitados, eventos;  
 cartazes (com motivos diversos, inclusive motivos publicitários);  
 instruções diversas;  
 projetos de pesquisa;  
 resultados de consultas bibliográficas, de pesquisas de campo;  
 esquemas, resumos, sínteses, resenhas;  
 relatórios de experiências ou de atividades realizadas;  
 solicitações, requerimentos;  
 saudações;  
 atas;  
 poemas;  
 mensagens eletrônicas;  
 e outros textos em uso no momento. (ANTUNES, 2003, p. 113 - 114)

Esses gêneros destacado por Antunes (2003) deverão acontecer de forma gradativa, visando o grau de desenvolvimento que os alunos vão demonstrando na habilidade de escrever textos. Nessa perspectiva, o professor deve fazer com que esses e outros diferentes gêneros de texto sejam inseridos com naturalidade na sala de aula, que estejam minimamente contextualizados, pois só assim os alunos se motivarão para escrevê-los. “O importante é abandonar a escrita vazia, de palavras soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos. [...]” (ANTUNES, 2003, p. 115). Sendo assim, a produção textual deixará de ser uma tarefa apenas a ser cumprida pelos alunos, mas se tornará algo mais significativo para as suas vidas.

## 2.2 A AVALIAÇÃO DOS TEXTOS ESCRITOS NAS ESCOLAS

Antes de discutirmos a avaliação de textos escritos nas escolas, devemos primeiramente fazer algumas reflexões de como a escola (gestores, coordenadores e professores) trata o processo de avaliação. Nesse aspecto, encontramos com facilidade, obras que abordam essa temática. Nos estudos de Marcurschi e

Suassuna (2007, p. 12) afirma que “uma das principais dimensões da avaliação é a de promover a construção do conhecimento”. No entanto, é fundamental destacar que a avaliação das estratégias didáticas do professor é essencial para que se possa redimensionar o ensino. Nesse sentido, o professor deve ouvir o aluno e tentar entender as respostas que eles dão a partir dos instrumentos de avaliação, isto é, o professor deve utilizar a avaliação não apenas para verificação, mas também para buscar compreender as dificuldades dos alunos, se suas estratégias didáticas estão proporcionando um ensino de qualidade. Sendo assim, o professor avalia o seu aluno para também avaliar seu trabalho, pois ele deve utilizar os resultados da avaliação para reavaliar seus métodos de ensino, buscando sempre mudar as estratégias didáticas que não estão surtindo efeito.

Antunes (2003) faz importantes considerações sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, segundo ela:

No processo de ensino-aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação se interdependem. Não teria sentido avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino. Assim, um alimenta o outro – tudo, é claro, em função de se conseguir realizar o objetivo maior que é desenvolver competências nos campos que elegemos. (ANTUNES, 2003, p. 155)

Ao analisarmos a citação acima, percebe-se que há uma relação interdependente de ensino e avaliação em que uma depende da outra. No entanto, muitos professores ainda utilizam a avaliação apenas para verificação.

[...] O termo verificar provém etimologicamente do latim - verum facere - e significa "fazer verdadeiro". Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar "ver se algo é isso mesmo..."; "investigar a verdade de alguma coisa. .:". O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração. A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, "vê-se" ou "não se vê" alguma coisa. E.. . pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela conseqüências novas e significativas. (LUCKESI, 1998, p. 75)

A avaliação diferente da verificação vai além da simples investigação, ela direciona para uma trilha dinâmica de ações, seja ela na reelaboração do conteúdo

por parte do professor ou de suas práticas de ensino. Em suma, a avaliação está relacionada à reflexão do ensino-aprendizagem. Segundo Luckesi, há apenas alguns raros professores que operam a avaliação e não a verificação para eles, “a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando” (LUCKESI, 1998, p. 76)

A partir dessas observações, podemos dizer que a prática da verificação opera na maior parte do sistema educacional brasileiro, sendo assim, não há melhorias na qualidade do nível de aprendizagem dos educandos. Ao contrário, há efeitos negativos nos alunos, pois a verificação tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, através da constante "ameaça" da reprovação. Portanto, a aferição da forma de verificação, além de impor aos alunos consequências negativas, ainda não contribui em nada para a melhoria da qualidade de ensino. Sendo assim, Luckesi (1998) propõe alguns direcionamentos para aproveitamento escolar em relação à avaliação. Nesse sentido, ao avaliar, o professor deverá:

- coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas cognitivas, afetivas, psicomotoras - dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
- atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
- a partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:
  - a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
  - o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível da satisfatoriedade no que estava sendo trabalhado. (LUCKESI, 1998, p. 77)

Assim, o objetivo primeiro da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou reprovação do educando, mas o direcionamento da aprendizagem e seu consequente desenvolvimento.

Quanto à avaliação dos textos escritos, geralmente, alguns professores não dão importância ao conteúdo, isto é, o docente concentra-se na “caça aos erros” ortográficos, deixando de lado a principal essência do texto, o que o aluno quis dizer. Nessa perspectiva Antunes (2003) afirma:

Insisto em dizer que a avaliação centrada na “caça aos erros”, como prova do que não consegui fazer, inibe a expressão do aluno e condiciona, de certa forma, o bloqueio com que, mais tarde, as pessoas encaram a prática social da escrita. Esta prática de “caça aos erros”, repito, fez com que o professor de português, ao longo do tempo, se especializasse apenas em procurar o “errado” e, sem muita reflexão, discernir sobre os erros. Parece que ele não é capaz de perceber outra coisa e, de fato, acaba não sendo, pois como adverte Millôr Fernandes, “tudo é erro na vida do revisor” (ANTUNES, 2003, p.165).

O fato de o professor, diante dos trabalhos dos alunos, ter apenas que procurar os erros tornou-se uma coisa tão natural que o termo consagrado para essa leitura do professor é “corrigir”. (ANTUNES, 2003, p. 162)

Com essas citações entende-se que o erro tomou a dimensão de maior importância no âmbito da escola e atropelou uma avaliação que poderia ser mais dinâmica e centrada na construção do saber e da evolução das habilidades de produção textual dos alunos. Sendo que esse processo deve permitir a reflexão linguística também por parte do aluno em vez de ele receber apenas uma correção delimitada por conceitos de certo e errado. Dessa forma, o professor ao avaliar a produção textual do aluno, ele deve ir além da correção dos erros ortográficos, ele deve olhar o texto do aluno de outra forma, observando a organização da superestrutura do texto para verificar se o gênero solicitado foi atendido, se o texto possui coerência em todas as partes que o compõe, se há o emprego de conectivos que mudam o sentido dos textos, e principalmente, se o aluno conseguiu expressar suas principais ideias por meio da escrita. Sendo que o professor, como avaliador, deve direcionar o aluno a ter um olhar crítico sobre sua produção, fazendo transparecer o que o aluno não percebeu, propor novos meios de apresentar uma ideia, e até mesmo fazer ajustes ao contexto. Assim, o professor não só ajuda o aluno a compreender o processo linguístico de produção textual, mas também o

ajuda a desenvolver suas capacidades comunicativas escritas, fugindo do paradigma de apontar erros sem explorá-los.

### CAPÍTULO 3 – OS MITOS EM RELAÇÃO À ESCRITA

Por muitos anos alguns mitos foram cristalizados a respeito da produção textual. Muitos deles são alimentados pela crença deturpada de professores, pais, alunos e sociedade geral que contribuem para o enraizamento do pensamento de incapacidade de não saber escrever, pois algumas pessoas acreditam que escrever seja algo difícil e impossível de ser feito. Sendo assim, muitos jovens crescem acreditando em falsas crenças que foram construídas ao longo de sua vida escolar, chegando até a vida acadêmica.

Garcez (2012, p. 01 - 10) destaca alguns desses mitos, fazendo uma análise reflexiva, a autora desconstrói essas ideias equivocadas, defendendo que a produção textual requer muita dedicação, partindo de um árduo e fundamental trabalho por parte do redator, sendo que este trabalho é incompatível com a preguiça. Dessa forma, a autora desconstrói os seguintes mitos:

***“a) Escrever é uma habilidade que pode ser desenvolvida, e não um dom que poucas pessoas têm”***

Neste tópico, a autora afirma que muitos alunos acreditam que não sabem escrever, sendo assim, eles ficam bloqueados diante de uma página em branco. Ressalta que a nossa maturidade e o desempenho da escrita estão estritamente ligados ao modo como escrevemos, levando em consideração a importância que o texto escrito tem para nós e para o nosso grupo social, bem como a intensidade de convívio estabelecido com o texto escrito e a frequência com que escrevemos.

A autora ressalta a “noção de dom” que segundo ela, embora polêmico e questionável, pode ser aplicado em poucos gênios da literatura. Sendo que mesmos esses gênios necessitam trabalhar a escrita, pois “ninguém nasce escritor”, a produção de texto escrito requer muito trabalho e dedicação. Sendo assim, Garcez (2012) deixa claro que ninguém nasce com o “dom inato” para a escrita, mas é um processo trabalhoso e que todas as pessoas podem chegar a produzir bons textos. Assim, é necessário identificar os bloqueios que foram construídos ao longo da vida escolar e buscar eliminá-lo ou amenizar.

***“b) Escrever é um ato que exige empenho e trabalho, e não um fenômeno espontâneo”***

Neste item, Garcez (2012) derruba a crença de que existem aqueles que escrevem com desenvoltura e executam essa tarefa como quem respira, sem a menor dificuldade, sem o menor esforço. No entanto, a autora esclarece que “Escrever é uma das atividades mais complexas que o ser humano pode realizar”. Pois, a elaboração de textos escritos requer memória e raciocínio, além do redator ter que levar em consideração os seus conhecimentos relativos ao assunto, ao gênero adequado, à situação em que o texto é produzido e o possível destinatário (leitores). A autora ressalta que à medida que as pessoas escrevem constantemente, todos os dias, essa atividade passa a ficar mais fácil, entretanto, a pessoa sempre busca produzir textos ainda melhores, mesmo que seja uma atividade cansativa, insatisfatória e frustrante.

***“c) Escrever exige estudo sério e não uma competência que se forma com algumas ‘dicas’ ”***

Dessa vez, Garcez chama a atenção para a indicação de truques rápidos que algumas escolas, cursinhos e professores oferecem para solucionar o problema de escrita dos alunos em um período curto de tempo. Só que essas dicas não são suficientes, pois essas “formulas mágicas” apenas “contribuem para a montagem de um texto defeituoso, truncado, artificial, em que a voz do autor se anula para dar lugar a clichês, chavões, frases feitas e pensamentos alheios”. Dessa maneira, a autora frisa que:

A autoria vem das escolhas pessoais dentro das possibilidades da língua e do gênero. Escrever bem é o resultado de um percurso constituído de muita prática, muita reflexão e muita leitura. É uma ação em que o sujeito se envolve de forma total, com sua bagagem de conhecimentos e experiências sobre o mundo e sobre a linguagem. Não existem esquemas prévios ou roteiros infalíveis que possam substituir tal envolvimento. É a voz do indivíduo que orienta o texto, portanto este é imprevisível. (GARCEZ, 2012, p. 06)

Nessa perspectiva, a melhor forma de desenvolver a escrita é praticar todos os dias, escrever sobre diversos assuntos, sobre diversas situações, adotando os diversos gêneros, em situações reais de interação, e não apenas em situações isoladas que não ajudam em nada.

***“d) Escrever é uma prática que se articula com a prática da leitura”***

Neste tópico, Garcez (2012) afirma que nossas habilidades com a escrita estão intimamente ligadas com a prática de leitura, e que uma pessoa não consegue escrever com desenvoltura sem o ato da leitura. Pois, é por meio da leitura que assimilamos as estruturas próprias da língua escrita. Além de ser um “propulsor do desenvolvimento das habilidades cognitivas”, por exigir operações mentais, contribuindo para que o bom leitor adquira maior capacidade de raciocínio, levando-o a escrever cada vez melhor.

***“e) Escrever é necessário no mundo moderno”***

Neste item, Lucília Garcez explica que o cidadão comum, dependendo do mundo profissional a que pertence, escreve muito pouco, pois a vida, hoje, está automatizada, sendo assim, tudo pode ser resolvido por um simples telefonema. Em contrapartida a essa tendência, a autora afirma que paradoxalmente, o mundo contemporâneo está mais exigente em relação à escrita, pois nossa sociedade é regida pela escrita, precisamos estar documentados para existirmos, ou seja, legitimados pela escrita. Além disso, a informática contribui de forma significativa para a necessidade de domínio da escrita. Sendo assim, o que antes era resolvido por um telefonema, passa a ser resolvido por meio da escrita via fax ou e-mail. Dessa forma, aquele que dominar essas habilidades terá mais sucesso de no mercado de trabalho.

***“f) Escrever é um ato vinculado a práticas sociais”***

Neste tópico, Garcez afirma que toda escrita pertence a uma prática social, pois ninguém escreve por escrever. A escrita possui uma função, esta função está intimamente ligada às práticas de comunicação em sociedade que se configuram em gêneros específicos e situações determinadas. “Para cada situação, objetivo, desejo, necessidade temos à nossa disposição um acervo de textos apropriados.” Dessa forma, a escrita possui um importante papel de interação social, principalmente no mundo moderno no qual a escrita está cada vez mais ganhando destaque, pois a escrita é um canal pelo qual o sujeito se relaciona pelo mundo.

Em relação a esses mitos destacados, compreendemos que escrever não é um dom que poucas pessoas têm, também não é um ato espontâneo, pois necessita de um trabalho duro. Compreendemos que nem sempre as dicas são suficientes

para escrever bem, e que a leitura é imprescindível para que o redator chegue a escrever com desenvoltura. Compreendemos também que a escrita é necessária no mundo moderno por ser uma prática social. Mesmo assim, fica evidente que ainda há muito de ser feito para desconstruir esses mitos que são alimentados ao longo da vida escolar dos alunos e que o professor de língua portuguesa tem um papel importante para quebrar esse paradigma. (GARCEZ, 2012, p. 01 - 10)

Irané Antunes também discorre sobre os mitos que permeiam a nossa sociedade. Um dos mitos que Antunes (2003, p. 51) destaca, é o mito de que a escrita é superior que a fala, pois as pessoas não percebem que a escrita demanda um tempo maior de elaboração verbal, bem como a possibilidade de rever e recompor o seu discurso, sem que as marcas dessas revisões e recomposições apareçam.

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como respeitou cada uma destas funções. (ANTUNES, 2003, p. 54)

Daí a ilusão de que a escrita revisada corresponde à primeira versão do autor é melhor que a fala. Outra crença destacada por Antunes é a impressão que algumas pessoas, inclusive professores, têm em relação ao texto em que há o mito “de que *a fala não é textual*; ou seja, *texto é apenas o escrito*.” (ANTUNES, 2010, p. 38, grifo do autor). Outra crença infundada diz respeito ao texto que para ser reconhecido como tal, tem que ser grande, sendo que a autora enfatiza que o texto é qualquer passagem, *de qualquer extensão*, desde que constitua um todo unificado e cumpra uma determinada função comunicativa.” (ANTUNES, 2010, p. 39, grifo do autor)

## CAPÍTULO 4 – MATERIAIS E MÉTODOS

Nesta parte do trabalho se discorrerá sobre os procedimentos e a natureza dos dados adotados para a coleta de pesquisa de campo, sendo que a pesquisa tem como base os pressupostos teóricos que norteará as análises do corpus. Sendo assim, a revisão da literatura anterior serviu para fundamentar a presente pesquisa, cuja metodologia será delimitada a seguir.

### 4.1 A ESCOLA PESQUISADA<sup>4</sup>

A Escola Estadual de Ensino Médio Enedina Sampaio Melo, localiza-se a Travessa Coronel Vitorio, s/nº, bairro do Perpétuo Socorro, cidade de Igarapé-Miri, atualmente, possui um corpo administrativo composto pelo diretor Carlos Alberto de Castro Souza, cuja formação é em Pedagogia e especialização em Gestão Escolar; dois vice-diretores, Joana Darc Pantoja da Costa (Ciências Naturais) e Joana Pantoja Moraes; um corpo técnico com 06 (seis) pedagogos (Crisolita Gonçalves dos Santos Costa (Mestra em Educação), Deusana Lobato Fonseca, Lúcia do Socorro Castro, Josimere Serrão Gonçalves, Rosilene de Nazaré de Melo Nascimento e Silvany Santana de Oliveira Costa.

O quadro docente da escola Enedina Sampaio Melo é formado por professores efetivos com nível superior completo, sendo que maioria possui pós-graduação completa e outros que ainda não a concluíram e alguns desses cursando mestrado. Todos os professores são concursados na área em que atuam com experiência de trabalho entre 02 a 25 anos na escola. Os materiais didáticos mais utilizados pelos professores ao ministrarem suas aulas são materiais alternativos, microsystem, televisão, DVD, livros, data show e apostilas.

A Escola atende o público da zona urbana e rural, sendo que no entorno desta localizam-se as comunidades dos bairros do Perpétuo Socorro, Padre Emílio, Baixa verde e Nazaré. Estas comunidades caracterizam-se das mais variadas formas econômicas, sociais e culturais. Tem como filosofia “**Educar para a vida**”, propondo assim uma educação voltada para o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e para o trabalho. É importante ressaltar

---

<sup>4</sup> Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Enedina Sampaio Melo.

que quando a comunidade local solicita o espaço escolar é atendida imediatamente. Além disso, durante os finais de semana, a escola tem algumas atividades desenvolvidas pela comunidade e pela própria escola como: grupo de capoeira, competições esportivas e outros eventos.

A sua estrutura física é de médio/grande porte composta por 15 (quinze) salas de aula, 02 (duas) secretarias (fundamental e médio), 01 Sala de Técnicos em Educação, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) copa cozinha, 01 (um) depósito de merenda, 01 depósito de material de limpeza, 13 (treze) banheiros, 01 (uma) quadra esportiva descoberta em péssimas condições, 01 (um) refeitório, 01 (sala) direção, 01 (um) auditório, 27 (vinte e sete) passarelas, 01 (uma) videoteca, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) laboratório multidisciplinar, 01 (um) laboratório de informática, 01 (uma) sala de recurso multifuncional, 01 (um) almoxarifado, 01 (uma) lanchonete, 01 (um) sala para Xerox e 01 (um) bicicletário.

A Escola Estadual de Ensino Médio Enedina Sampaio Melo foi fundada em 1974 com o objetivo de atender o 1º grau. No ano de 1989 deu-se início ao processo de implantação do ensino de 2º grau regular em Igarapé-Miri, que em 1990 começou a funcionar (mesmo sem a devida autorização) na Escola Municipal Eurídice Marques, depois na Escola Estadual Raimundo Emiliano Pantoja ofertando somente o Curso de Magistério. Em 1993 o governo do Estado cedeu espaço na Escola Enedina, que passou a chamar-se Escola de 1º e 2º graus Enedina Sampaio Melo e a partir desse ano a documentação passou a ser expedida em nome da mesma, inclusive dos anos anteriores 90, 91 e 92. Nesse mesmo ano foi implantado o Curso de Ciências Humanas (CH). Nos anos de 2000 e 2001 somente foi ofertado o Ensino Médio Unificado, neste último ano com a municipalização da educação, a Escola Enedina ganhou o nome de Escola Estadual de Ensino Médio Enedina Sampaio Melo, cedendo espaço para o ensino fundamental (Escola Municipal de Ensino Fundamental Enedina Sampaio Melo). A partir do ano de 2008, a Escola Enedina, passou a atender no Ensino Médio, alunos com deficiência (DA, DV, DM e DF), nas classes regulares, promovendo assim o processo de inclusão social aos seus educandos. No período de 2009 foi autorizada a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio com a justificativa de dar oportunidade e assegurar o estudo para aquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de concluí-lo na idade prevista.

Quanto aos problemas sociais que predominam na Escola Enedina Sampaio Melo, segundo os professores são: alunos com dificuldades de aprendizagens, distorção de idade-série, gravidez na adolescência, violência e alunos sem condições financeiras para a aquisição de materiais didáticos. Com a finalidade de contribuir para a elaboração do Projeto Político Pedagógico a Escola Enedina Sampaio Melo, realizou junto aos alunos, um estudo por amostragem através da aplicação de um questionário para que os alunos pudessem expressar suas visões a cerca da escola e do processo de ensino-aprendizagem. Para tal realização foram selecionados 12 (doze) alunos, sendo 04 (quatro) de cada turno (manhã, tarde e noite).

Nas questões referentes às atividades educacionais a maioria dos alunos informou que apresentam dificuldades nas disciplinas Matemática, Física e Língua Portuguesa, informaram também que os principais motivos são as dificuldades na resolução de cálculos, fórmulas e regras gramaticais.

#### 4.2 MEDIDAS ADOTADAS PARA A COLETA DO CORPUS DA PESQUISA

O presente estudo é de natureza exploratória (quantitativo e qualitativo). Para tanto, fez-se necessário que a pesquisa fosse dividida em duas partes: a primeira, de caráter bibliográfico com levantamento e leitura de produções científicas que abordam a produção textual, sendo nesse caso as teorias acerca da escrita e dos mecanismos de produção do texto. E a segunda, que foi desenvolvida em campo. Em princípio, cogitou-se a possibilidade de fazer a pesquisa de campo com observações em salas de aula do 3º ano do Ensino Médio da escola Enedina Sampaio Melo da cidade de Igarapé-Miri por meio de um diário de campo. No entanto, não foi possível realizar desta maneira, pois durante o momento de coleta dos dados a escola estava em período de provas, desse modo, optou-se por convidar esses alunos a participarem de uma oficina avaliativa promovida pelo pesquisador.

A oficina avaliativa foi ofertada aos alunos dos turnos da manhã, tarde e noite. Sendo que compareceram 24 (vinte e quatro) alunos no total, estando presentes 16 (dezesseis) alunos do turno da manhã, 07 (sete) do turno da tarde e apenas 01(um)

do turno da noite. Nesta oficina, foram apresentadas aos alunos as cinco competências do ENEM, além de algumas reflexões sobre o texto dissertativo-argumentativo que foi bastante discutido em sala de aula. Também foi solicitado aos alunos a responderem um questionário com perguntas fechadas e abertas, bem como foi solicitado a produção de uma redação dissertativo-argumentativa.

### 4.3 AS TÉCNICAS DE PESQUISA

Quanto às técnicas de pesquisa, fez-se necessária entrevistas com questionários contendo perguntas fechadas<sup>5</sup> e abertas<sup>6</sup> tanto para os alunos quanto para os professores de língua portuguesa do ensino médio da referida escola. Segundo Junior (2012), a pesquisa quantitativa se faz dos dados obtidos, na qual o número dos sujeitos participantes, as medidas e as percentagem resultantes serão dispostas em forma de gráficos e tabelas, enquanto a pesquisa qualitativa se faz do conteúdo resultante da coleta dos dados. Dessa maneira, as respostas desses questionários foram organizadas em forma de gráficos quantitativos e tabelas comparativas, em que se optou em fazer um paralelo das respostas dos alunos com os dos professores. Esse paralelo tem a intenção de investigar e compreender como a produção de texto escrito é trabalhada em sala de aula e quais as maiores dificuldades na produção escrita desses alunos.

Em seguida, foi solicitada aos alunos a elaboração de redações dissertativo-argumentativas com o tema “**A persistência do racismo na sociedade brasileira contemporânea**” com o objetivo de serem utilizadas como corpus da pesquisa a fim de identificar os erros mais frequentes que causam o baixo rendimento da produção escrita. A correção das redações dos alunos foram levados em conta as cinco competências do ENEM e os estudos dos teóricos que são referência nessa área de conhecimento (ANTUNES 2003, 2010; GARCEZ 2012; KOCH 2014, 2015; MARCUSCHI 2000, 2008; MARCURSCHI E SUASSUNA 2007; LUCKESI 1998 e PCN 1998) e após análise dos dados, fez-se necessário a elaboração de uma possível solução dos problemas mais evidentes por meio de uma sequência didática composta por cinco oficinas.

---

<sup>5</sup> As perguntas fechadas serão utilizadas para análise dos dados quantitativos em forma de ocorrência estatística. Junior (2012)

<sup>6</sup> As perguntas abertas serão utilizadas para dados qualitativos em forma de relatos. Idem

#### 4.4 AS CINCO COMPETÊNCIAS DO ENEM<sup>7</sup>

A banca que compõe a correção das redações do ENEM é organizada em eixos e competências que têm como objetivo nortear a avaliação. Sendo que ela é baseada nas cinco competências expressas na Matriz do ENEM e traduzidas para uma situação específica de produção de texto. As propostas das redações do ENEM são elaboradas 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. Para a correção da Redação do ENEM serão considerados seis níveis de proficiência de produção escrita que vai de 0 (zero) a 200 pontos, distribuídos nas cinco competências previstas na Matriz de Redação, sendo assim nele há a discriminação de todas as cinco competências com detalhes sobre suas pontuações e objetivos:

##### **I – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa**

- **200 pontos (Nível 5):** Demonstra **excelente domínio** da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.
- **160 pontos (Nível 4):** Demonstra **bom domínio** da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
- **120 pontos (Nível 3):** Demonstra **domínio mediano** da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
- **80 pontos (Nível 2):** Demonstra **domínio insuficiente** da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
- **40 pontos (Nível 1):** Demonstra **domínio precário** da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e

---

<sup>7</sup> Tabela adaptada baseada no conteúdo da Matriz de Referência para Redação – *Edital do ENEM 2016*, que pode ser acessado por meio do endereço <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2016/edital\\_enem\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf)>

frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

- **0 ponto (Nível 0):** Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

**II – 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 em prosa**.

- **200 pontos (Nível 5):** desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta **excelente domínio** da dissertação argumentativa.
- **160 pontos (Nível 4):** desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta **bom domínio** da dissertação-argumentativa, com proposição, argumentação e conclusão.
- **120 pontos (Nível 3):** desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta **domínio mediano** da dissertação-argumentativa, com proposição, argumentação e conclusão.
- **80 pontos (Nível 2):** desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta **domínio insuficiente** da dissertação-argumentativa, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
- **40 pontos (Nível 1):** há tangenciamento do tema ou demonstra **domínio precário** da Dissertação-argumentativa, com traços constantes de outros tipos textuais.
- **0 ponto (Nível 0):** há fuga total do tema ou não atendimento do tipo textual.

**III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.**

- **200 pontos (Nível 5):** apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos relacionados ao tema proposto **de forma consistente e organizada**, configurando autoria e autonomia em defesa de um ponto de vista.

- **160 pontos (Nível 4):** apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos relacionados ao tema proposto **de forma pouco consistente e organizada**, com indícios de autoria e autonomia em defesa de um ponto de vista.
- **120 pontos (Nível 3):** apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos relacionados ao **tema proposto limitado aos textos motivadores e pouco organizado** em defesa de um ponto de vista.
- **80 pontos (Nível 2):** apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos relacionados ao **tema proposto limitado aos textos motivadores, mas desorganizados** em defesa de um ponto de vista.
- **40 pontos (Nível 1):** apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos **pouco relacionados ao tema proposto ou incoerentes** e sem defender um ponto de vista.
- **0 ponto (Nível 0):** apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos **não relacionados ao tema proposto** e sem defender um ponto de vista

#### **IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.**

- **200 pontos (Nível 5):** apresenta **um texto bem articulado** e um repertório diversificado dos recursos coesivos.
- **160 pontos (Nível 4):** apresenta **um texto articulado, com poucas inadequações** e um repertório diversificado dos recursos coesivos.
- **120 pontos (Nível 3):** apresenta um texto **razoavelmente articulado**, com algumas inadequações e um repertório pouco diversificado dos recursos coesivos.
- **80 pontos (Nível 2):** apresenta um texto com **articulação insuficiente**, com muitas inadequações e repertório limitado dos recursos coesivos.
- **40 pontos (Nível 1):** apresenta um texto com **articulação precária**.
- **0 ponto (Nível 0):** apresenta um texto **não articulado**.

#### **V – Elaborar proposta de intervenção social para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.**

- **200 pontos (Nível 5): elabora muito bem a proposta de intervenção social**, de modo detalhado, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
- **160 pontos (Nível 4): elabora bem a proposta de intervenção social** e esta é relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
- **120 pontos (Nível 3): elabora uma proposta de intervenção social mediana** e esta é relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
- **80 pontos (Nível 2): elabora uma proposta de intervenção social insuficiente** e esta é relacionada ao tema, mas não articulada à discussão desenvolvida no texto.
- **40 pontos (Nível 1): elabora uma proposta de intervenção social precária, vaga.**
- **0 ponto (Nível 0): não** apresenta uma proposta de intervenção social.

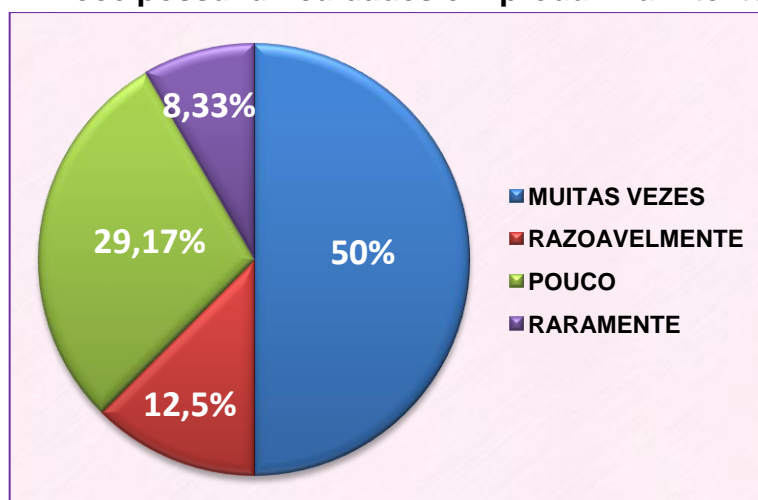
## CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUÇÕES

Até o presente momento todo o estudo teórico abordado neste trabalho visou encontrar mecanismos mais adequados para avaliar as redações de forma que elas não sejam apenas levadas em consideração os aspectos gramaticais, isto é, corrigidas sem um olhar crítico e reflexivo da competência da escrita do aluno. Sendo assim, optou-se em avaliar as redações que abarquem não só os aspectos linguísticos, mas também o conteúdo. As redações serão transcritas da mesma forma como foram escritas pelos alunos para melhor compreender o nível de conhecimento em que eles se encontram. Mas antes de analisarmos as redações, vamos buscar entender como os alunos entrevistados na escola Enedina Sampaio Melo se sentem em relação à produção textual.

### 5.1 DADOS QUANTITATIVOS (ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS)

A pesquisa estatística corresponde a 12 perguntas fechadas para os alunos e 09 para os professores, sendo que 02 delas são abertas para ambos (professor e aluno). Como dito anteriormente, as respostas serão expostas em formas de gráficos e tabelas, sendo assim, a primeira delas foi se o aluno possui dificuldades em produzir um texto escrito. As respostas dadas podem ser melhor observadas no gráfico abaixo:

**Gráfico 1 – Você possui dificuldades em produzir um texto escrito?**



Como podemos observar, dos 24 alunos entrevistados 12 (50%) deles acreditam que “muitas vezes” possuem dificuldades em produzir um texto escrito; apenas 3 (12,5%) deles creem que escrevem “razoavelmente” e 7 (29,17%) afirmam que têm pouca dificuldade na produção de um texto escrito. É interessante observar os que alegam que “raramente” possuem tal dificuldade são apenas 2 (8,33%) alunos dos 24 entrevistados, sendo assim, é notório a disparidade entre aqueles que afirmam que possuem dificuldade de escrever e aqueles que acreditam não ter tal dificuldade. Essa crença que o aluno tem de que não sabe escrever fica melhor evidenciado nos relatos a seguir:

- *“Eu tenho dificuldade de colocar no papel as idéias que vem em mente. E saber com que palavras iniciam a redação”*
- *“Porque na hora as ideias podem não surgir ou não conseguir escrever tudo que está na mente.”*
- *“eu não sei fazer uma redação por que eu nunca fiz uma redação eu não sei o que e uma redação”*

Quando perguntado tanto para os alunos quanto para o professor se é incentivada a produção de textos escritos em sala de aula tivemos as seguintes respostas: dos 24 alunos entrevistados, 12 (50%) alunos afirmam que muitas vezes os professores incentivam a produção de texto escrito; 5 (20,83%) alegam razoavelmente; 4 (16,67%) asseguram que a produção textual é pouco incentivado por parte dos professores; e 3 (12,5%) dos 24 alunos afirmam que raramente é incentivada a produção de textos escritos. Quanto aos 4 professores entrevistados, 3 (75%) deles afirmam que muitas vezes incentivam a produção de textos escritos e apenas 1 (25%) marcou razoavelmente. Observamos que a maioria dos alunos e dos professores marcou a alternativa “muitas vezes”, sendo assim, nota-se que a pesar das dificuldades dos alunos os professores sempre incentivam a produção escrita.

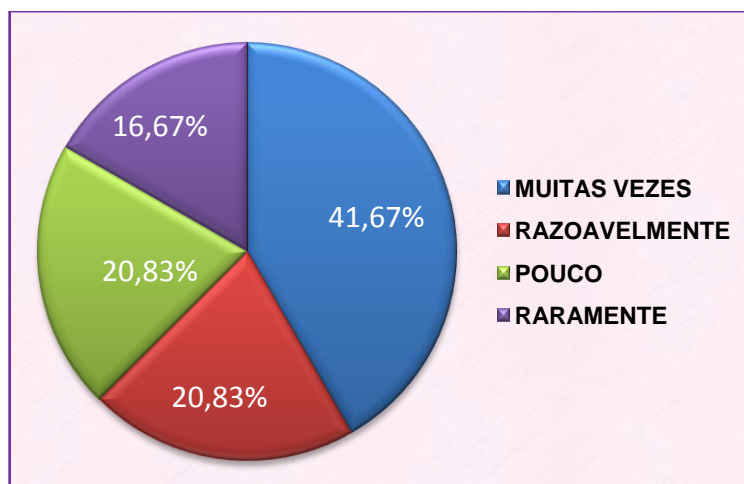
Foi perguntado tanto para o professor quanto para os alunos se são realizados textos escritos frequentemente na escola, podemos visualizar as respostas na tabela abaixo:

Tabela 1 – São realizados textos escritos frequentemente na escola?		
	ALUNO (24)	PROFESSOR (4)
<b>MUITAS VEZES</b>	8,33% (2)	75% (3)
<b>RAZOAVELMENTE</b>	37,5% (9)	25% (1)
<b>POUCO</b>	37,5% (9)	0
<b>RARAMENTE</b>	16,67% (4)	0

Fazendo um paralelo das respostas dos alunos e dos professores, observamos que a disparidade nas respostas é notória, pois 75% (3 dos 4 professores entrevistados) afirmam que “muitas vezes” são realizados textos escritos frequentemente na escola, enquanto apenas 8,33% (2 dos 24 alunos entrevistados) afirmam o mesmo. Observamos também que as alternativas “razoavelmente”, “pouco” e “raramente” respectivamente são as respostas mais frequentes dos alunos 37,5% (9) e 16,67% (4), sendo que dos professores o oposto acontece.

Ao que diz respeito à produção escrita, foi perguntado aos alunos se eles possuem alguma dificuldade em iniciar uma redação, tivemos as seguintes respostas que estão distribuídas no gráfico abaixo:

**Gráfico 2 – Você tem dificuldades em iniciar uma redação?**



Nas alternativas escolhidas pelos alunos, “muitas vezes” com 41,67% foi a de maior ocorrência em relação as outras alternativas “razoavelmente” e “pouco” com 20,83% e “Raramente” com 16,67%. As respostas dos professores foram unânime com 100% de ocorrência para “muitas vezes”. Essas dificuldades em iniciar uma redação ficam mais evidentes com os relatos dos alunos:

- *“começando pela introdução na hora dá um apago na mente em redigir. Criar ideia, ligar os verbos com outros. O problema de colocar virgulas no lugar certo onde é.”*
- *“A questão de quando vejo o tema, parece os e M fácil, dai na hora dá um branco e não sai do jeito certo. A questão na hora de redigir e a conclusão.”*
- *“Iniciar o texto. Utilizar os conectivos adequados pona ligar as ideias”*

Como podemos observar os alunos não se sentem preparados para iniciar uma redação, pois eles se sentem bloqueados e não conseguem introduzir suas teses, o que dificulta na elaboração do desenvolvimento e na conclusão. Os professores entrevistados apontam que as dificuldades dos alunos devem-se a falta de leitura e adequação da norma culta, pois segundo um dos professores os alunos possuem “A ausência de informações, sobre determinados assuntos em consequência de não terem o hábito da leitura e também de não se mostrarem interessados em adquirir esse hábito” (A.C.P., professora de língua portuguesa)

Ao que diz respeito à parte principal do texto, foi perguntado se os alunos possuem alguma dificuldade em desenvolver uma redação. Podemos observar melhor na tabela abaixo as respostas dos alunos e dos professores:

<b>Tabela 2 – O aluno tem dificuldade em desenvolver uma redação?</b>		
	<b>ALUNO (24)</b>	<b>PROFESSOR (4)</b>
<b>MUITAS VEZES</b>	29,17% (7)	75% (3)

<b>RAZOAVELMENTE</b>	33,33% (8)	0
<b>POUCO</b>	33,33% (8)	25% (1)
<b>RARAMENTE</b>	4,17% (1)	0

Podemos observar neste quadro que as respostas dos alunos estão praticamente igualadas para “muitas vezes” 29,17% (7); “razoavelmente” e “pouco” com ambos 33,33% (8), apenas 4,17% (1) dos alunos afirma que “raramente” tem dificuldade de desenvolver uma redação. No entanto, os professores (75%) são quase unânimes em afirmar que os alunos possuem essa dificuldade.

Quanto à finalização da produção textual, foi perguntado se os alunos têm dificuldades em concluir uma redação. Vamos observar as respostas dos alunos e dos professores na tabela abaixo:

<b>Tabela 3 – O aluno tem dificuldade de concluir uma redação?</b>		
	<b>ALUNO (24)</b>	<b>PROFESSOR (4)</b>
<b>MUITAS VEZES</b>	41,67% (10)	75% (3)
<b>RAZOAVELMENTE</b>	20,83% (5)	0
<b>POUCO</b>	20,83% (5)	25% (1)
<b>RARAMENTE</b>	16,67% (4)	0

Como podemos perceber a alternativa “muitas vezes” é a de maior ocorrência para ambos com 41,67% (10) para os alunos e 75% (3) para os professores. Quanto as outras alternativas, as respostas dos alunos estão praticamente igualadas com 20,83% (5) para “razoavelmente” e “pouco”, e 16,67% (4) para “raramente”. As

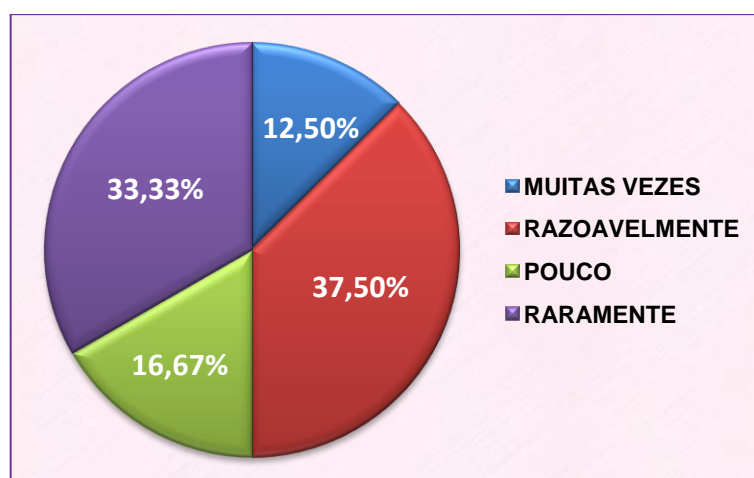
respostas dos professores caminham na mesma direção com 0 (zero) ocorrência para “razoavelmente” e “raramente”, e 25% (1) ocorrência para “pouco”. Nessa perspectiva, tanto os alunos quanto os professores afirmam que concluir uma redação ainda é um desafio muito grande que precisa ser superado, pois o aluno não consegue “fechar” o texto com segurança.

Ao analisarmos os dados acima, entendemos que a maior dificuldade de produção escrita dos alunos está na **introdução** e na **conclusão**. Isso fica mais evidente nas respostas dos alunos em uma entrevista feita com o questionário com perguntas abertas no qual foi perguntando quais eram os maiores entraves na hora de redigir um texto:

- *“no começo da redação e no final não tenho ideia”*
- *“A primeira é na introdução de uma redação E a segunda e na conclusão”*
- *“Na introdução do texto e conclusão”*

Sobre a leitura, foi perguntado aos alunos se eles têm o hábito de ler livros, jornais etc. As respostas podem ser comparadas no gráfico abaixo:

**Gráfico 3 – Você tem o hábito de ler livros, jornais, etc.?**



Como podemos perceber os alunos não possuem o hábito da leitura, e isso fica evidente nas respostas deles, sendo que a alternativa “muitas vezes” é a de menor ocorrência com 12,5% (3) enquanto “razoavelmente” com 37,5% (9) e

“raramente” com 33,33% (8) são as de maiores ocorrência. A ausência do hábito da leitura dos alunos é bastante citada nas entrevistas com os professores na qual eles relatam que “A grande maioria dos alunos não está preparada para fazer uma boa redação do Enem, visto que escrever requer leitura e os alunos de modo geral não leem por conta própria, isto é, não têm autonomia para leitura, só leem o que os professores solicitam” (A.C.P., professora de Língua Portuguesa). Nessa mesma linha de pesquisa, foi perguntado aos alunos se eles gostam de ler. A maioria deles 41,67% (10) marcaram a alternativa "pouco". No entanto, 37,5% (9) dos alunos marcaram a alternativa “sim, muitas vezes” que mostra que apesar da maioria dos alunos não terem o hábito da leitura, grande parte deles gostam de ler.

Foi perguntado se os alunos estão preparados para fazer uma boa redação do ENEM. Vamos observar as respostas dos alunos e dos professores na tabela abaixo:

<b>Tabela 4 – O aluno está preparado para fazer uma boa redação do ENEM?</b>		
	<b>ALUNO (24)</b>	<b>PROFESSOR (4)</b>
<b>SIM, MUITAS VEZES</b>	4,17% (1)	0
<b>RAZOAVELMENTE</b>	37,5% (9)	50% (2)
<b>POUCO</b>	25% (6)	50% (2)
<b>NÃO</b>	33,33% (8)	0

O que chama a atenção nessa tabela é a resposta “sim, muitas vezes” que teve apenas 4,17% (1) de ocorrência nas respostas dos alunos e 0 (zero) nas dos professores. Isso reflete o quão despreparado os alunos se sentem em relação à sua competência de escrita. Já a alternativa “razoavelmente” é a de maior ocorrência entre os alunos 37,5 (6) e 50% (2) para os professores, mostrando que mesmo os alunos não estando bem preparados para fazer a redação do ENEM a maioria deles se consideram razoavelmente preparados. As alternativas “pouco”

com 25% (6) e “não” com 33,33% (8) dos alunos também merecem atenção, pois esses números são expressivos e refletem que grande parte dos alunos não se sente preparado para fazer as redações do ENEM. Quanto aos professores, nas respostas do questionário com perguntas abertas, a maioria deles afirma que “Boa parte dos nossos alunos não estão preparados para fazer a redação do ENEM porque eles não têm o hábito de ler e têm preguiça de escrever. E isso se dá em razão de alguns fatores: como deficiência no ensino básico (leitura e escrita), falta de incentivo dentro de casa, e um ensino médio ainda portando nos moldes antigos.” (E.R.S., professora de Língua Portuguesa)

Em síntese, o resultado das pesquisas quantitativas nos mostrou que a maioria dos alunos ainda acredita que não sabe escrever bem, sendo que o maior empecilho desses alunos está relacionado à introdução e conclusão. Os professores também afirmam que o baixo rendimento da produção escrita está intimamente relacionado à falta de leitura. Quanto à confiança dos alunos em relação as redações do ENEM a maioria se sente razoavelmente preparado, no entanto, se olharmos com mais atenção a maioria dos alunos ainda não tem o mesmo sentimento.

## 5.2 DADOS QUALITATIVOS (ANÁLISE DAS REDAÇÕES)

Como dito anteriormente, foi solicitado aos alunos para escreverem uma redação dissertativo-argumentativa cujo tema foi “**A persistência do racismo na sociedade brasileira contemporânea**”, sendo que os alunos foram orientados a produzirem seus textos dentro do tempo de 1:00h (uma hora), levando em consideração o tempo da leitura e interpretação dos textos motivadores, produção do rascunho e produção final revisada. No entanto, a maioria dos alunos (quase todos) extrapolou esse limite de tempo. Alguns levaram mais de duas horas para entregar suas redações finalizadas.

Na análise das redações foram consideradas a capacidade de interpretação dos textos motivadores sobre a situação problema apresentado, isto é, a compreensão da proposta da redação; sua capacidade de relacionar e organizar fatos e opiniões em defesa de um ponto de vista; demonstrar conhecimento

linguístico (coesão e coerência) na construção da argumentação, bem como demonstrar domínio da modalidade formal escrita Língua Portuguesa; além disso, considerou-se a elaboração da proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Das 24 redações do *corpus*, foi sugerido como base para análise, 3 redações de diferentes níveis, um com baixo rendimento, outra com médio rendimento e por último, a de maior rendimento.

### 5.2.1 Análise da redação com rendimento baixo<sup>8</sup>

#### Redação 01: (C.S.M / 3º ano / tarde)

*Racismo sobre pai e mae [mãe] se negros ou preto [pretos]*

*Tem muitas gentes [muita gente] que tem muito racismo sobre crianças que nascer [nascem] preta ou negra ou da pessoa ser de pai preto ou negro ou do pai ou da mãe ser preta. dela [Dela] ser ajudante de escola ou vendedora de verdura ou de ajudante varrendo o chão da sala de aula[,] tem pessoas que tem racismo sobre modelos, professores, Ator ou atores. seres negros [ou atores serem negros.] tem gente que não anda com sua mãe e nem com seu pai por que [porque] eles são negros por que [porque] eles ja [já] são veios [velhos] não leva sua mãe pra uma reunião de sala de aula por que [porque] tem vergonha da sua mãe e seu pai ser negro [serem negros].*

Esta é uma das redações que tiveram o mais baixo rendimento entre os alunos. Nessa redação o autor (a) faz uma série de declarações comuns sem originalidades e expostas no único parágrafo que a compõe. Não se trata, portanto, de uma dissertação-argumentativa que está de acordo com as cinco competências do ENEM. Além de inadequado e sem originalidade, o texto traz ainda muitos desvios inaceitáveis para um aluno do ensino médio como a grande quantidade de desvios gramaticais da norma padrão (concordância, ortografia, inadequação vocabular, etc.), tendo em vista que estamos avaliando e analisando a modalidade escrita da língua. O que chama mais atenção é a confusão causada pela repetição

<sup>8</sup> As redações foram transcritas da mesma forma que os alunos as escreveram, sendo que os trechos grafados em itálicos e em vermelhos sublinhados referem-se aos desvios gramaticais, enquanto os trechos verdes em colchetes [ ] e itálicos referem-se a sugestões mais adequada à norma culta.

excessiva das palavras “*preto, negro e ou*” que permeia todo o texto do aluno (a), fazendo com que em algumas partes fiquem quase incompreensíveis “*tem muitas gentes que tem muito racismo sobre criança que nascer preta ou negra ou da pessoa ser de pai preto ou negro ou do pai ou da mãe ser preta. [...]*”. Dessa forma, este texto não contemplam as cinco competências do ENEM, pois o texto é confuso e mal estruturado, com um único parágrafo introdutório e um desenvolvimento sofrível, que mostram a dificuldade de expressar ideias por escrito.

Além do texto não ter uma estrutura organizada (introdução, desenvolvimento e conclusão), falta ainda conhecimento mais profundo sobre tema abordado. Nesse texto fica claro que o aluno (a) não tem o conhecimento necessário para construir uma tese e muito menos desenvolvê-la. Quanto à conclusão, não há indícios que o aluno (a) se preocupou em “fechar” seu texto. Portanto, o texto não possui o mínimo necessário para se adequar as exigências dos vestibulares e dos concursos públicos que buscam que o aluno produza um texto dissertativo-argumentativo decente.

### 5.2.2 Análise da redação com rendimento mediano

#### Redação 02: (A.M. / 3º ano / manhã)

##### *O Racismo na Sociedade brasileira*

*O racismo na sociedade brasileira, um fator prejudicial afringe [que aflige] uma grande parte da população, devido isso ocorre casos inconsequentes dentro da sociedade brasileira, tornando isso um grande problema para o país inteiro.*

*O racismo ocorre com frequência em pessoas negras, pardas, doentes físicos, homossexuais [homossexuais] e até mesmo com idosos, muitas vezes na rua, escola, lugares públicos ou dentro da própria casa. O preconceito vem crescendo de uma forma assustadora dentro da sociedade brasileira.*

*O racismo é uma injustiça social que a sociedade tem que aceitar, um exemplo disso foi o ocorrido no jogo, em plena copa do mundo “um torcedor jogou uma banana no jogado [jogador] brasileiro Neymar jr [Jr.]. Na hora que ele foi bater um escanteio” uma ação totalmente constrangedora para a sociedade.*

Com base no referido assunto posso **afirma** [*afirmar*] que a falta de educação atingiu a população de um modo injusto e com isso podemos **concerta** [*consertar*] com a ajuda do governo, implantar projetos nas escolas com a participação de alunos brancos, pretos ou pardos para mostra a sociedade que cor não **destingue carater** [*distingue caráter*].

A redação acima, diferente da primeira, possui uma estrutura mais complexa, o autor (a) não só tem o conhecimento da estrutura do texto dissertativo-argumentativo como também sabe suas principais características linguísticas como a argumentação e a proposta de solução do problema. No entanto, o texto ainda possui um desenvolvimento com informações genéricas.

No primeiro parágrafo, observamos que o aluno ainda falta melhorar muito ao que diz respeito à introdução, pois ele apenas informa que o racismo é um problema que atinge a sociedade brasileira. Sendo assim, neste parágrafo não há muita informação e também a tese do aluno fica obscura. Também observamos que a expressão “sociedade brasileira” se repete não apenas duas vezes no primeiro parágrafo, mas também no título do texto. Todavia, o aluno (a) tenta contextualizar o tema da redação, mostrando que compreendeu a proposta da redação, mesmo fazendo-o de forma bastante genérica.

No segundo parágrafo, observamos que o aluno (a) confundiu os termos racismo com preconceito “*O racismo ocorre com frequência em pessoas negras, pardas, doentes físicos, homossexuais e até mesmo com idosos*”. Neste parágrafo também não há nada que expresse algo inovador. Já o terceiro parágrafo, encontramos indícios de atualidades quando o aluno cita um fato exemplo envolvendo um jogador de futebol “*um torcedor jogou uma banana no jogado brasileiro Neymar jr. Na hora que ele foi bater um escanteio*”. Apesar do aluno (a) demonstrar sua capacidade de argumentação por meio do fato exemplo, o terceiro parágrafo fica só por isso, isto é, não há mais nada que estabeleça uma argumentação sólida, que vá sustentar sua tese, mesmo que não esteja bem definida.

Quanto ao último parágrafo, o aluno (a) tem consciência que ele precisa propor uma solução do problema apresentado. No entanto, o aluno (a) elabora uma

proposta de intervenção de forma genérica, mas está relacionado com o tema, contudo, não articula de forma suficiente. Vale ressaltar que neste parágrafo observamos a predominância da modalidade oral no texto escrito “Com base no referido assunto posso afirma que a falta de educação atingiu a população de um modo injusto e com isso podemos concerta com a ajuda do governo, [...]”.

O texto em geral é bem estruturado (um parágrafo de introdução, dois de desenvolvimento e um de conclusão). Apresenta fatos e opiniões apesar do ponto de vista não estar bem definido. Demonstra domínio mediano, conforme a primeira competência utilizada no ENEM ao que refere o uso da modalidade formal da língua portuguesa, além de um repertório limitado de mecanismos linguísticos (coesão e coerência). Vale a pena frisar que este texto pode ser melhorado, basta o professor trabalhar arduamente com o aluno no processo de reescrita.

### 5.2.3 Análise da redação com rendimento alto

#### Redação 03: (M.S.S. / 3º ano / tarde)

##### *Racismo[,] uma triste realidade*

Hoje em dia o racismo vem [se] aumentando cada vez mais em todos os lugares, vemos em jornais, redes sócias e em outros meios [de comunicação], esse ato preconceituoso que sempre acontece em desentendimento e o que mas [mais] sofre com isso e [é] a pessoa negra.

A maioria das vezes as pessoas atingidas pelo racismo são pessoas pobres, por serem negras e pobres sofrem muito com isso e nem sempre são ofendidas só nas ruas[,] muitas vezes dentro de sua própria casa, com vizinhos[,] pessoas próximas, nos momentos de discusões [discussões] de desentendimentos.

Esse ato muitas vezes vem de pessoas bem sucedidas como, médicos, empresários, e etc, pessoas que deveriam defende-las [defendê-las]. Essa cor de pele acaba muitas vezes encomodando [incomodando] as pessoas, e por isso ofendem, chingam [xingam] e até Agridem fisicamente.

O racismo é uma triste realidade que vivemos a muito tempo, tudo está avançando hoje menos a consciência de algumas pessoas em relação a isso, devemos começar essa

*conscientização nas escolas educar desde pequeno, ensinar que cor da pele e só uma cor, que não faz caráter de ninguém, e ninguém deve ser julgado por isso.*

Esta é uma das redações que tiveram o melhor rendimento entre os alunos. Apesar de vários erros ortográficos e apresentar um texto pouco articulado com um repertório limitado de conectivos, a redação ainda é considerada muito boa, pois nela há todas as características de um texto dissertativo-argumentativo apontado pelo ENEM. Nessa redação, o autor (a) compreendeu bem o tema. O texto seguiu o tipo dissertativo-argumentativo com uma estrutura bem organizada (um parágrafo de introdução, dois de desenvolvimento e um de conclusão), além de apresentar uma tese consistente, desenvolvendo-a muito bem nos parágrafos posteriores e concluindo com uma proposta de solução do problema.

No primeiro parágrafo, observamos que o autor (a) contextualiza o tema muito bem, trazendo a problemática para o cotidiano, no entanto, o texto inicia com uma expressão generalizada “Hoje em dia” que mostra que o aluno (a) ainda está preso a um “molde” de escrita que leva o texto ao lugar comum, isto é, um texto pouco original. Neste mesmo parágrafo, ainda encontramos a tese do aluno (o negro é o que mais sofre com o racismo) na qual percebemos que o aluno (a) possui um olhar crítico sobre esse assunto (racismo).

Quanto aos parágrafos do corpo do texto, o aluno (a) desenvolve de forma coerente a sua tese, ressaltando que no primeiro parágrafo do desenvolvimento (segundo do texto) o autor ratifica sua tese e acrescenta que não é qualquer negro que mais sofre com o racismo, mas o negro pobre, sendo que no segundo parágrafo do desenvolvimento (terceiro do texto) observamos que o autor (a) argumenta que quem mais estigmatiza os negros são as pessoas bem sucedidas socialmente. Apesar dos dois parágrafos do corpo do texto ter alguns deslizes gramaticais, ainda sim o autor (a) soube ser claro e apresentar seus argumentos de acordo com seu ponto de vista.

No último parágrafo, observamos que o autor (a) faz uma conclusão mediana, pois se limitando a apenas uma proposta de intervenção social (que se trabalhe

mais a sobre a conscientização dos alunos nas escolas). No entanto, o aluno (a) relaciona ao tema e articula à discussão do texto.

Texto muito bom, apesar de apresentar muitos desvios gramaticais e uma argumentação um pouco simplista, que denota, talvez, certa imaturidade do autor (a), o que, por sua vez, não lhe permite um aprofundamento nas diversas consequências do tema da redação. Tudo isso, entretanto, deve ser relevado, pois o que se está avaliando aqui é principalmente a capacidade de o examinando produzir um texto com as características especificadas na proposta, apresentando um ponto de vista e defendendo-o com argumentos, de modo claro, coerente e objetivo. Essas metas, o autor (a) cumpriu muito bem.

## CAPÍTULO 6 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com base nos dados apresentados e, ainda na série de princípios dos pressupostos teóricos dos autores discutidos, trazemos na presente proposta, algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em cinco oficinas com durações de quatro horas cada. São apenas sugestões, pois os professores são passíveis de modificá-las conforme a realidade de sua classe escolar.

As cinco oficinas são destinadas para os alunos do 3º ano do Ensino Médio, sendo que o gênero escolhido é o dissertativo-argumentativo, pois é o texto cobrado pelo ENEM. Vale ressaltar que as oficinas serão desenvolvidas para contribuir com a formação dos alunos por meio de sequências didáticas na qual cada oficina estará intimamente ligada a outra, isto é, o professor terá que analisar as redações da oficina anterior, explicando aos alunos os pontos positivos e negativos dos textos deles, colaborando assim, para o pleno desenvolvimento da capacidade de produção escrita do educando.

### OFICINA 01 – O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: AS CINCO COMPETÊNCIAS DO ENEM

Esta oficina será a fase inicial para que o aluno compreenda de forma satisfatória o gênero objeto de estudo, dissertativo-argumentativo. O objetivo desta oficina é criar uma base sólida para que o aluno saiba com clareza as características do gênero proposto, sendo assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero dissertativo-argumentativo e como ele é avaliado nos vestibulares e concursos públicos. Também será nesta oficina que o professor fará a diagnose do nível de conhecimento dos alunos, solicitando-os a produzirem uma redação inicial com o intuito de identificar as principais dificuldades da turma. Dessa forma, propomos um modelo desta primeira oficina que buscará o melhor caminho para atingir um objetivo, saber com clareza o que se espera das redações dos alunos nos exames de vestibulares e concursos públicos. Por isso, essa atividade foi criada para eles conhecerem e compreender quais são as competências cobradas na correção da prova de redação do Enem.

PÚBLICO ALVO: 3º ANO DO ENSINO MÉDIO  
DISCIPLINA: REDAÇÃO  
TEMA: A CORREÇÃO DAS REDAÇÕES DO ENEM  
TEMPO ESTIMADO: 04 HORAS

## OBJETIVO

### Objetivo geral

Familiarizar os alunos com as cinco competências utilizadas para correção das provas do ENEM.

### Objetivos específicos

- Identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre as correções das redações do ENEM;
- Mostrar as cinco competências de correção das redações do ENEM;
- Discutir sobre a importância dos textos motivadores nas redações do ENEM;
- Fazer uma reflexão sobre os principais erros que levam o aluno a zerar nas redações do ENEM;
- Estabelecer a diferença entre texto dissertativo, argumentativo e texto dissertativo-argumentativo;
- Trabalhar as estratégias de paráfrase;
- Promover elaboração de redação dissertativo-argumentativa.

## METODOLOGIA

### Atividades

- Discutir com os alunos sobre as cinco competências cobradas no ENEM a fim de identificar os conhecimentos prévios dos mesmos.
- Apresentar aos alunos as cinco competências por meio de slide e apostila.
- Discutir com os alunos sobre os textos motivadores, visando detectar seus conhecimentos do assunto e mostrar como podemos aproveitá-los para buscar inspirações para produção de novos textos;
- Mostrar aos alunos os principais erros que levam os mesmos a zerar nas redações

do ENEM, para isso será necessária uma análise criteriosa das cinco competências;

- Solicitar aos alunos a elaborarem um texto dissertativo-argumentativo com o tema “**A persistência do racismo na sociedade brasileira contemporânea**” a fim de investigar as possíveis dificuldades dos mesmos.

## RECURSOS

Data show; apostila; quadro e pincel.

## OFICINA 02 – ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Esta oficina vai ajudar o aluno a ter uma maior clareza da estrutura que compõe o texto dissertativo-argumentativo, levando-o a perceber que o gênero possui uma estrutura organizacional que facilitam a ordem de nossas ideias. Isso fica mais evidente quando o aluno começa a entender que não basta apenas iniciar sua produção textual de forma desordenada, mas que há a necessidade de separar as ideias de modo que fique claro para o leitor do que se trata o seu texto. No entanto, cada pessoa constrói sua própria técnica de organização inicial de suas ideias. Dessa forma, cabe ao professor apontar as diversas formas de esquemas prévios para melhor orientar os alunos quanto ao recurso mais adequado para a elaboração de seu texto. Sendo assim, proponho um modelo desta segunda oficina que tem como objetivo colaborar significativamente para a organização das ideias que serão desenvolvidos nos textos.

PÚBLICO ALVO: 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

DISCIPLINA: REDAÇÃO

TEMA: ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

TEMPO ESTIMADO: 04 HORAS

## OBJETIVO

### Objetivo geral

Familiarizar os alunos com a estrutura composicional do texto dissertativo-argumentativo,

promovendo aula expositiva e análises de textos.

### Objetivos específicos

- Discutir sobre as Características do texto dissertativo-argumentativo;
- Estabelecer a diferença entre tema, tese e título;
- Situar a diferença entre esquema e rascunho;
- Trabalhar o conceito de introdução, suas características, sua organização e seus recursos (contextualização + tese);
- Trabalhar o conceito de desenvolvimento, suas características, sua organização e seus recursos (argumentação);
- Trabalhar o conceito de conclusão, suas características, sua organização e seus recursos (retomada da tese /ou síntese dos argumentos + proposta de intervenção/ou expectativa do problema);
- Promover análises de redações dissertativo-argumentativas

### METODOLOGIA

#### Atividades

- Analisar as redações da oficina anterior por meio de slides, destacando trechos das redações dos alunos e comentá-los;
- Discutir com os alunos sobre a organização das ideias no gênero dissertação-argumentativa a fim de identificar sua principais dificuldades;
- Apresentar aos alunos uma aula expositiva sobre a estrutura composicional do texto dissertativo-argumentativo por meio de slide e apostila;
- Mostrar aos alunos como a estrutura do texto dissertativo é importante para facilitar a organização das ideias do produtor, desse modo, faremos os seguintes questionamentos: para que serve a introdução? O que colocar na introdução? E no desenvolvimento? Como fazer uma conclusão de forma segura. Quantos parágrafos devo fazer? Quantas linhas posso ter em cada parágrafo?
- Fazer análises de redações dissertativo-argumentativas a fim de identificar a estrutura composicional do mesmo;
- Propor aos alunos a elaborarem um texto dissertativo-argumentativo com o tema **“Geração smartphone: os efeitos dessa tecnologia no cotidiano do jovem brasileiro”** a fim de instigá-los a utilizar a estrutura composicional do texto.

## RECURSOS

Data show; apostila; quadro e pincel.

## OFICINA 03 – COESÃO E COERÊNCIA

Nesta oficina a preocupação já não é apenas voltada para a captação das ideias e ordená-las com uma hierarquia. Essa etapa volta-se para a superfície do texto, isto é, a revisão das estruturas gramaticais propriamente ditas. Sendo assim, o objetivo desta oficina é trabalhar com a tessitura do texto, pois é muito importante que a *coesão textual* esteja bem tecida, para que o leitor acompanhe a sequência, reconheça a progressão das informações e identifique as referências no texto. Então, cabe ao professor de Língua Portuguesa trabalhar os mecanismos de *coesão* e *coerência* que são essenciais para o pleno desenvolvimento da produção escrita dos alunos. Desse modo, proponho a terceira oficina que tem como objetivo desenvolver essa competência linguística.

PÚBLICO ALVO: 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

DISCIPLINA: REDAÇÃO

TEMA: COESÃO E COERÊNCIA

TEMPO ESTIMADO: 04 HORAS

## OBJETIVO

### Objetivo geral

Familiarizar os alunos com os mecanismos de coesão e coerência nos textos, fazendo-os perceber a importância da conexão interna e externa entre os vários enunciados de um texto para a interpretação e entendimento.

### Objetivos específicos

- Reconhecer a importância do uso dos conectivos como estabelecadores de coerência e coesão;

- Identificar as relações de significado estabelecidas pelos conectivos;
- Esclarecer aos alunos que o texto não pode ser um aglomerado de frases sem conexão;
- Utilizar os elementos coesivos adequados para manter a progressão do fluxo informacional;

## METODOLOGIA

### Atividades

- Analisar as redações da oficina anterior por meio de slides, destacando trechos das redações dos alunos e comentá-los;
- Discutir com os alunos sobre os mecanismos de coesão e coerência a fim de identificar os conhecimentos prévios dos mesmos;
- Apresentar aos alunos uma aula expositiva sobre os mecanismos textuais (coesão e coerência) por meio de slide e apostila;
- Discutir com os alunos sobre o conteúdo apresentado, visando detectar seus conhecimentos do assunto;
- Mostrar aos alunos como a coesão e a coerência são importantes para facilitar a organização das ideias do produtor de textos;
- Propor aos alunos a elaborarem um texto dissertativo-argumentativo com o tema **“As consequências da superexposição nas redes sociais”** a fim de instigá-los a utilizar os mecanismos de coesão e coerência.

## RECURSOS

Data show; apostila; quadro e pincel.

## OFICINA 04 – TÉCNICAS DE ARGUMENTAÇÃO

Esta oficina pretende fazer com que os alunos reflitam sobre as estratégias envolvidas na construção de textos informativos com investimento de opinião. Precisamente, tem-se por objetivo fazer com que os alunos compreendam a relação necessária entre a perspectiva apresentada no texto e os argumentos que, por sua vez, sustentariam essa perspectiva. Sendo assim, a presente oficina tem ainda por objetivo fazer com que os alunos reconheçam alguns tipos argumentos, classificados segundo a natureza do recurso de persuasão mobilizado por eles.

Nessa perspectiva, proponho a quarta oficina que tem como objetivo principal contribuir para o refinamento das competências de leitura interpretativa e escrita dos alunos, tornando explícitos mecanismos de investidura de opinião em textos informativos.

PÚBLICO ALVO: 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

DISCIPLINA: REDAÇÃO

TEMA: TÉCNICAS DE ARGUMENTAÇÃO

TEMPO ESTIMADO: 04 HORAS

## **OBJETIVO**

### **Objetivo geral**

Familiarizar os alunos com as principais técnicas de argumentação para estrutura composicional do texto dissertativo-argumentativo, promovendo aula expositiva e análises de textos.

### **Objetivos específicos**

- Identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre as principais técnicas de argumentação no texto dissertativo-argumentativo;
- Identificar e analisar recursos e estratégias de construção do texto persuasivo.
- Discutir sobre as Características do texto dissertativo-argumentativo;
- Mostrar as principais técnicas de argumentação (argumento de autoridade, argumento baseado no consenso, argumentos baseados em provas concretas, argumento por comparação e argumento por resgate histórico).

## **METODOLOGIA**

### **Atividades**

- Analisar as redações da oficina anterior por meio de slides, destacando trechos das redações dos alunos e comentá-los;
- Discutir com os alunos sobre as principais técnicas argumentativas a fim de identificar os conhecimentos prévios dos mesmos.

- Apresentar aos alunos as principais técnicas argumentativas por meio de slide e apostila (argumento de autoridade, argumento baseado no consenso, argumentos baseados em provas concretas, argumento por comparação e argumento por resgate histórico).
- Discutir com os alunos sobre as estratégias de argumentação que eles mais utilizam;
- Mostrar aos alunos como as técnicas de argumentação são importantes para a construção do texto dissertativo-argumentativo;
- Fazer análises de redações dissertativo-argumentativas a fim de identificar as estratégias de argumentação dos mesmos;
- Propor um texto dissertativo-argumentativo com o tema “**Justiça com as próprias mãos: o impacto na sociedade brasileira**” a fim de instigar os alunos a utilizar as principais técnicas de argumentação.

## RECURSOS

Data show; apostila; quadro e pincel.

## OFICINA 05 – REESCRITA DAS REDAÇÕES

Esta oficina pretende contribuir de forma significativa para que o aluno aprimore ainda mais suas habilidades no que tange à construção textual, pois muitas vezes, mediante a leitura daquilo que escrevemos, constatamos que os parágrafos não se encontram assim tão harmoniosamente ligados como deveriam. Sendo assim, o texto exige diversas releituras para reescritura e revisão antes de ser considerado satisfatório, como tenho mostrado ao longo das oficinas. Na primeira versão do texto, o aluno costuma prestar mais atenção à criação das ideias, dessa forma, cabe ao professor de Língua Portuguesa direcionar o aluno a revisar sua produção textual, dando atenção a formas mais adequadas para melhor organização das ideias finais. Dessa forma, proponho a quarta oficina que tem como principal objetivo tornar a produção textual do aluno mais claro e objetivo, buscando o aperfeiçoamento do seu texto.

PÚBLICO ALVO: 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

DISCIPLINA: REDAÇÃO

TEMA: A REESCRITA DAS REDAÇÕES

TEMPO ESTIMADO: 04 HORAS

## OBJETIVO

### Objetivo geral

Trabalhar a revisão das oficinas anteriores com foco na reescrita das redações dos alunos.

### Objetivos específicos

- Identificar o conhecimento adquirido nas oficinas anteriores;
- Trabalhar com reescrita da redação da primeira oficina.
- Revisar os textos produzidos nos aspectos:
  - 1-Estrutura textual:
    - ✓ Organização espacial do texto;
    - ✓ Parágrafos;
    - ✓ Coerência e coesão.
  - 2- Problema de ordem sintática:
    - ✓ Pontuação
    - ✓ Concordância nominal e verbal;
    - ✓ Regência.
  - 3- Problemas de ordem morfológica:
    - ✓ Adequação vocabular;
    - ✓ Conjugação verbal;
    - ✓ Forma de plural e feminino;
  - 4- Problemas de ordem fonológica:
    - ✓ Ortografia;
    - ✓ Acentuação;
    - ✓ Divisão silábica.

## METODOLOGIA

**Atividades**

- Analisar as redações da oficina anterior por meio de slides, destacando trechos das redações dos alunos e comentá-los;
- Discutir com os alunos sobre as oficinas anteriores a fim de identificar os conhecimentos adquiridos dos mesmos.
- Investigar as principais dúvidas dos alunos em relação à escrita por meio de perguntas direcionadas.
- Propor aos alunos a revisarem a redação da primeira oficina sob orientação do professor. O texto deve conter os ensinamentos aprendidos nas oficinas anteriores, como a Estrutura do texto Dissertativo-Argumentativo, a Coesão e Coerência e as Técnicas de Argumentação, bem como os aspectos gramaticais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou uma diretriz para contribuir com a produção textual dos alunos, sugerindo ideias e estratégias por meio de uma sequência didática em forma de oficinas, as quais ainda faltam pô-las em práticas. Logo, ainda há a necessidade de testá-las em situações reais a sua eficiência. Sendo assim, o presente estudo fica aberto para futuras pesquisas experimentais, contribuindo assim para a efetivação do ensino de língua portuguesa mais eficiente.

Ao longo deste trabalho procuramos fazer uma reflexão a cerca da produção de textos escritos, compreendendo-o como práticas sociais em uma dimensão sociointeracionista. Ressaltamos que a maioria das escolas e professores dá pouca importância à produção textual, focando a maior parte do seu tempo em análises gramaticais. Quando trabalhada em sala de aula, a correção da produção textual, ainda está centrada nos “caça aos erros”, deixando pouco espaço para a construção do saber e da evolução das habilidades de produção textual dos alunos. Também desconstruímos os mitos em relação à escrita, defendendo que a produção textual requer muita dedicação, partindo de um árduo e fundamental trabalho por parte do redator, sendo que este trabalho é incompatível com a preguiça. Por fim, analisamos dados coletados, na qual obtivemos resultados satisfatórios.

Ao final deste estudo pode-se afirmar que os objetivos propostos foram contemplados, pois foi possível identificar quais são as maiores dificuldades dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola Enedina Sampaio Melo da cidade de Igarapé-Miri, sendo que a introdução e a conclusão das redações foram as mais citadas pelos alunos nas entrevistas feitas pelo questionário. Também durante as análises das redações dos alunos foram observados o baixo rendimento na introdução e na conclusão, bem como as dificuldades de organização das ideias, fato que mostra a necessidade dos professores da área de língua portuguesa terem uma atenção maior com a falta estratégias de escrita dos alunos.

Quanto às motivações para a ocorrência dessas deficiências textuais, elas estão atreladas a falta de leitura apontada tanto pelos professores quanto pelos próprios alunos, pois há a necessidade de investir mais na leitura em sala de aula e fora dela para que o aluno consiga construir uma intimidade muito grande com a língua escrita, internalizando as suas estruturas e suas infinitas possibilidades

estilísticas. Assim, o aluno poderá enriquecer a sua memória, consolidar seu senso crítico e o conhecimento sobre os diversos tipos de gêneros.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 223 p.

\_\_\_\_\_. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula I)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**. 3º e 4º ciclo – Língua Portuguesa. Brasília: 1998.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **Técnica de redação: O que é preciso saber para bem escrever**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 150 p.

JUNIOR, Joaquim Martins. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 6 ed. Revista e atualizada – Petrópolis, Rj:Vozes, 2012.

KOCH, Ingedore Vilhaça. **A coesão textual**. 22. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. 84 p.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. 173 p.

MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 144 p. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf>>. Acesso em: 12 de novembro de 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. Cortez Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola Ed., 2008. 296 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Idéias**, n. 8, p. 71-80, 1998. Disponível em: <[https://scholar.google.com/scholar?q=http%3A%2F%2Ftitan2.ccv.ufc.br%2Fnewpage%2Fconc%2Feduc2010%2Feduc\\_dir%2Fdownload%2Favaliacao1.pdf&btnG=&hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5](https://scholar.google.com/scholar?q=http%3A%2F%2Ftitan2.ccv.ufc.br%2Fnewpage%2Fconc%2Feduc2010%2Feduc_dir%2Fdownload%2Favaliacao1.pdf&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5)>. Acesso: 12 de novembro de 2016.

#### OBRAS CONSULTADAS

AMARAL, Rogerio. As deficiências na produção do texto escrito: um estudo de caso referente aos graduandos de comunicação social. **Identidade Científica**, v. 2, n. 2, 2012, p. 221-235. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwip8r76w7XPAhWJHZAKHQFaA4kQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unoeste.br%2Ffacopp%2Frevista\\_facopp%2Fic4%2Fic45.pdf&usg=AFQjCNGcl\\_ChjCeDHfJcBtN\\_yfSQVTjoPw&sig2=XxfYKbRoSDxLa9TvHwTuEA&bvm=bv.134052249,d.Y2I](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwip8r76w7XPAhWJHZAKHQFaA4kQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unoeste.br%2Ffacopp%2Frevista_facopp%2Fic4%2Fic45.pdf&usg=AFQjCNGcl_ChjCeDHfJcBtN_yfSQVTjoPw&sig2=XxfYKbRoSDxLa9TvHwTuEA&bvm=bv.134052249,d.Y2I)>. Acesso: setembro de 2016.

ALVES, Tainá Bianchin et al. Produção textual no ensino médio: entender para praticar. PIBID/CAPE/UNIFRA. **Inletras**, n. 12, 2012. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4578.pdf/>>. Acesso: setembro 2016.

CRUZ, Mônica Cidele. **A produção textual no nível médio: uma análise das condições de produção**. 2005. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <<http://ple.uem.br/defesas/pdf/mccruz.pdf>>. Acesso: setembro 2016.

MARQUESI, Sueli Cristina. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, p. 135-143, 2011. Disponível em: <[http://ippucsp.org.br/downloads/sugestao\\_leitura\\_sueli.pdf](http://ippucsp.org.br/downloads/sugestao_leitura_sueli.pdf)>. Acesso: setembro 2016.

MATTOS, Suzete Moeda . A dificuldade da produção textual dos alunos de graduação do Curso de Biblioteconomia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Congresso brasileiro de biblioteconomia, documentação e ciência da informação**, XXV., 2013, Florianópolis / SC. . Disponível em: <<https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1466>>. Acesso em: setembro de 2016.

MOTTA, Íride Luiza de Oliveira Murari. Dificuldades na escrita dos alunos de ensino superior: Uma análise se das narrativas escritas dos alunos da Faculdade Eduvale. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale. ISSN 1806-6283**, v. 3, n. 5, p. 1-14, 2010.. Disponível em: <[http://eduvaesl.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/LSGowDfu5iUfJnK\\_2015-12-18-21-48-8.pdf](http://eduvaesl.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/LSGowDfu5iUfJnK_2015-12-18-21-48-8.pdf)>. Acesso: setembro 2016.

NOBILE, Gislaine Gasparin; BARRERA, Sylvia Domingos. Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. **Psicologia em Revista, Belo Horizonte**, v. 15, n. 2, p. 36-55, ago. 2009. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Sylvia\\_Barrera/publication/271295525\\_Analise](https://www.researchgate.net/profile/Sylvia_Barrera/publication/271295525_Analise)>

[de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita DOI 10.5752P.1678-9563.2009v15n2p36/links/556db61508aeab7772251cb9.pdf](https://doi.org/10.5752P.1678-9563.2009v15n2p36/links/556db61508aeab7772251cb9.pdf)>. Acesso: setembro de 2016.

SANTOS, Reginaldo Donizetti. Ensino da escrita: a retextualização em foco. **VERBUM. CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO. ISSN 2316-3267**, n. 2, p. 62-71, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/viewFile/11026/9219>>. Acesso: setembro 2016.

SILVA, Ana Virgínia Lima. A produção de resenha acadêmica no ensino superior. **Revele: Revista Virtual dos Estudantes de Letras**, v. 2, 2011, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/revele/article/download/3638/3614>>. Acesso: setembro de 2016.

TÉO, Carla Rosane Paz Arruda; COELHO, Silvia Renata Machado. Emprego da metodologia da problematização no estudo da dificuldade de produção escrita entre alunos do ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 23, n. 1, p. 63-78, 2002. Disponível em: <<http://www.unibarretos.com.br/faculdade/wp-content/uploads/2015/11/METODOLOGIA-DA-PROBLEMATIZACAO-2.pdf>>. Acesso: setembro 2016.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida; SISTO, Fermio Fernandes. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, 2002, p. 157-166. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/3303/2647>>. Acesso: setembro de 2016.

# APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – MODELO QUESTIONÁRIO (ALUNO)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

Prezado aluo (a), estamos realizando esta pesquisa, de cunho acadêmico, para conhecer os procedimentos ao que se refere à produção de texto escrito. Este trabalho faz parte da pesquisa de TCC intitulada “**Os desafios na produção de texto escrito dos alunos do ensino médio da escola Enedina Sampaio Melo da cidade de Igarapé-Miri**” de minha autoria. Não é necessário a sua identificação pessoal, apenas pedimos por gentileza que responda todas as perguntas. Desde já muito obrigado pela sua colaboração.

Jucicleiton Antunes Melo  
Acadêmico  
Matrícula: 201301140016

Sara Concepción Chena Centurón  
Orientadora

Tempo estimado de preenchimento: 10 minutos

1- VOCÊ POSSUI DIFICULDADES EM PRODUZIR UM TEXTO ESCRITO?

- ( ) Muitas vezes                      ( ) Pouco  
( ) Razoavelmente                      ( ) Raramente

2- O(A) PROFESSOR(A) INCENTIVA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS?

- ( ) Muitas vezes                      ( ) Pouco  
( ) Razoavelmente                      ( ) Raramente

3- O(A) PROFESSOR(A) TRABALHA COM PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS.

- ( ) Muitas vezes                      ( ) Pouco

Razoavelmente       Raramente

4- VOCÊ ESCREVE FREQUENTEMENTE TEXTOS NA ESCOLA.

Muitas vezes       Pouco  
 Razoavelmente       Raramente

5- VOCÊ TEM DIFICULDADES EM INICIAR UMA REDAÇÃO?

Muitas vezes       Pouco  
 Razoavelmente       Raramente

5.1- CITE DOIS EXEMPLOS QUE VOCÊ CONSIDERA COMO DIFICULDADE OU ENTRAVE NA HORA DE REDIGIR UM TEXTO SOLICITADO PELO PROFESSOR.

a) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6- VOCÊ TEM DIFICULDADES EM DESENVOLVER UMA REDAÇÃO?

Muitas vezes       Pouco  
 Razoavelmente       Raramente

7- VOCÊ TEM DIFICULDADES EM CONCLUIR UMA REDAÇÃO?

Muitas vezes       Pouco  
 Razoavelmente       Raramente

8- VOCÊ TEM O HÁBITO DE LER LIVROS, JORNAIS, REVISTAS ETC?

Muitas vezes       Pouco  
 Razoavelmente       Raramente

9- VOCÊ TEM O HÁBITO DE ESCREVER?

Muitas vezes       Pouco  
 Razoavelmente       Raramente



## APÊNDICE 2 – MODELO QUESTIONÁRIO (PROFESSOR)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

Prezado(a) professor(a), estamos realizando esta pesquisa, de cunho acadêmico, para conhecer os procedimentos ao que se refere a produção de texto escrito. Este trabalho faz parte da pesquisa de TCC intitulada “**Os desafios na produção de texto escrito dos alunos do ensino médio da escola Enedina Sampaio Melo da cidade de Igarapé-Miri**” de minha autoria. Sua participação envolve em responder uma entrevista com questionários contendo perguntas fechadas e abertas que serão utilizadas como corpus de pesquisa.

Sua participação nesse estudo é de caráter voluntário e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a), apenas pedimos por gentileza que responda todas as perguntas. Desde já muito obrigado pela sua colaboração.

Jucicleiton Antunes Melo  
 Acadêmico  
 Matrícula: 201301140016

Sara Concepción Chena Centurón  
 Orientadora

Tempo estimado de preenchimento: 10 minutos

Nome: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Local de trabalho: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

assinatura do participante

\_\_\_\_\_

Local e data

1- VOCÊ INCENTIVA A PRODUÇÃO DE TEXTOS NAS AULAS?

- Muitas vezes                       Pouco  
 Razoavelmente                       Raramente

2- VOÊ TRABALHA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NAS AULAS?

- Muitas vezes                       Pouco  
 Razoavelmente                       Raramente

3- SÃO REALIZADAS ESCRITAS DE TEXTOS FREQUENTEMENTE NA ESCOLA?

- Muitas vezes                       Pouco  
 Razoavelmente                       Raramente

4- EM SUA OPINIÃO, OS ALUNOS GOSTAM DE ESCREVER?

- Muitas vezes                       Pouco  
 Razoavelmente                       Raramente

5- EM SUA OPINIÃO, OS ALUNOS GOSTAM DE LER?

- Sim, muitas vezes                       Pouco  
 Razoavelmente                       Raramente

6- NAS SUAS OBSERVAÇÕES, OS ALUNOS TÊM DIFICULDADES EM INICIAR UMA REDAÇÃO?

- Muitas vezes                       Pouco  
 Razoavelmente                       Raramente

6.1- MENCIONE DUAS DIFICULDADES QUE OBSERVA NOS ALUNOS NA HORA DE ESCREVER UM TEXTO.

a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## APÊNDICE 3 – REDAÇÕES DOS ALUNOS

## FOLHA DE REDAÇÃO

Escola E. e Municipal de Ensino Fundamental e Médio Enedina Sampaio Melo

Aluno (a): Claudiane Santos MartinsSérie: 3<sup>ª</sup> Turno: tarde

01 Racismo sobre pai e mãe e negros ou preto  
 02 Tem muitas gentes que tem muito  
 03 racismo sobre crianças que nascer  
 04 preta ou negra ou da pessoa ser  
 05 de pai preto ou negro ou do pai  
 06 ou da mãe ser preta. dela ser  
 07 ajudante de escola ou verdadeira  
 08 de verdura ou de ajudante varrem  
 09 do chão da sala de aula tem  
 10 pessoas que tem racismo sobre  
 11 modelos, professores, ator ou atores  
 12 seres negros tem gente que não  
 13 anda com sua mãe e nem com  
 14 seu pai por que eles não negros  
 15 por que eles já não veios não  
 16 leva sua mãe pra uma reu-  
 17 nião de sala de aula por que  
 18 tem vergonha da sua mãe e  
 19 seu pai ser negro.

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

## FOLHA DE REDAÇÃO

Escola E. e Municipal de Ensino Fundamental e Médio Enedina Sampaio Melo

Aluno (a): Adriana MeloSérie: 3ªTurno: Matutino

- 01 O Racismo na Sociedade Brasileira
- 02 O racismo na sociedade brasileira, um fator  
 03 prejudicial que atinge uma grande parte da  
 04 população, devido isso ocorre muitas vezes  
 05 dentro da sociedade brasileira, tornando  
 06 isso um grande problema para o país inteiro.
- 07 O racismo ocorre com frequência em pessoas  
 08 negras, pardas, doentes físicos, homossexuais e até  
 09 mesmo em vitórias, muitas das vezes na rua,  
 10 escolas, lugares públicos ou dentro da própria  
 11 casa. O preconceito vem crescendo de uma forma  
 12 assustadora dentro da sociedade brasileira.
- 13 O racismo é uma injustiça social que a sociedade  
 14 tem que aceitar, um exemplo disso foi o ocorrido no  
 15 jogo, em plena copa do mundo "um jogador jogou  
 16 uma banana no jogador brasileiro Neymar Jr, na  
 17 hora que ele foi batido um exemplo" uma ação to-  
 18 talmente constrangedora para a sociedade.
- 19 Com base no referido assunto posso afirmar  
 20 que a falta de educação atingiu a população de um  
 21 modo injusto e com isso podemos conversar com:  
 22 a opinião do governo, implantar projetos nas escolas  
 23 com a participação de alunos, professores, pais ou fan-  
 24 tas para mostrar a sociedade que com não des-  
 25 tingui caráter.
- 26 \_\_\_\_\_
- 27 \_\_\_\_\_
- 28 \_\_\_\_\_
- 29 \_\_\_\_\_
- 30 \_\_\_\_\_

## FOLHA DE REDAÇÃO

Escola E. e Municipal de Ensino Fundamental e Médio Enedina Sampaio Melo

Aluno (a): Mayra Souza de SouzaSérie: 3ª A Turno: tarde

- 01 Racismo uma triste realidade.  
 02 Hoje em dia o racismo vem se aumen-  
 03 tando cada vez mais, em todos os lugares, vem  
 04 em jornais, redes sociais e em outros meios, esse  
 05 ato preconceituoso que sempre acontece em de-  
 06 sentimentos e o que mais sofre com isso  
 07 é a pessoa negra.  
 08 A maioria das vezes as pessoas atingidas com  
 09 o racismo são pessoas pobres, por serem ne-  
 10 gros e pobres sofrem muito com isso e nem  
 11 sempre são ofendidas só nas ruas muitas ve-  
 12 zes dentro de sua própria casa, com vizinhos  
 13 pessoas próximas, nos momentos de discussões  
 14 e sentimentos.  
 15 Esse ato muitas vezes vem de pessoas bem  
 16 sucedidas como, médicos, empresários e etc, pesso-  
 17 as que deveriam defendê-las. Essa cor de pele a-  
 18 calça muitas vezes encomodando as pessoas, e  
 19 por isso ofendem, chingam e até agredem fi-  
 20 sicamente.  
 21 O racismo é uma triste realidade que vive-  
 22 mos a muito tempo, tudo está avançando hoje  
 23 menos a consciência de algumas pessoas em  
 24 relação a isso, devemos começar essa conscien-  
 25 tização nas escolas educar desde pequeno, en-  
 26 sinar que cor da pele é só uma cor, que não  
 27 faz o caráter de ninguém, e ninguém deve  
 28 ser julgado por isso.  
 29 \_\_\_\_\_  
 30 \_\_\_\_\_