

**PRÁTICAS DE ENSINO
DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO:
A PREPARAÇÃO PARA A PROVA DISCURSIVA DO ENEM**

Gabriela Pires Donadel (UEMS)

gabrieladonadel@hotmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

RESUMO

Este trabalho apresenta os procedimentos envolvidos em uma pesquisa de mestrado voltada para as práticas de ensino do gênero textual escolar denominado “texto dissertativo-argumentativo” em séries finais da educação básica, visando à realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Propondo-se, inicialmente, a identificar as metodologias que se encontram em vigor para promover melhores resultados nesse exame, a pesquisa também pretende investigar se tais práticas permitem desenvolver, no aluno, as competências exigidas, principalmente a construção de um ponto de vista a partir da seleção e organização dos argumentos, a habilidade gramatical e textual envolvida na comunicação escrita e a capacidade de intervenção social diante de um problema. Para este fim, faremos uma leitura aprofundada dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) que, desde sua criação no final dos anos 1990, norteiam as atividades didático-pedagógicas nas escolas brasileiras. Com efeito, os PCN preconizam que o aluno atue como protagonista de seu próprio texto, bem como um leitor e interlocutor atento, em um contexto de ensino-aprendizagem que facilite o desenvolvimento de certas habilidades e competências. Esta pesquisa encontra sua plena justificativa pela escassez de obras científicas voltadas para este tema e pelo desejo de contribuir para permitir melhores condições de aprendizagem aos alunos do ensino médio.

Palavras-chave: Prática de ensino. Educação básica.
Texto dissertativo-argumentativo. Argumento. ENEM.

1. Introdução

Este artigo apresenta os procedimentos envolvidos em uma pesquisa de mestrado em andamento, voltada para as práticas de ensino e aprendizagem do gênero textual escolar denominado “texto dissertativo-argumentativo” em séries finais da educação básica, visando à realização da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Dentre os objetivos estabelecidos pela pesquisa, encontram-se a identificação das diferentes práticas de ensino do gênero supracitado, bem como a investigação sobre se tais metodologias desenvolvem no aluno as competências exigidas pelo Exame.

Para este fim, fez-se necessário, a priori, analisar as orientações descritas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998; 2000) para o ensino fundamental e médio da língua portuguesa, a fim de se verificar, em particular, os descritores previstos por este documento oficial para o trabalho com o texto. A posteriori, buscou-se verificar se tais orientações manifestam-se, efetivamente, nas práticas de sala de aula do Ensino Médio, tomando-se como hipótese que, se assimiladas, tais práticas trariam como resultado a formação de um sujeito com autonomia comunicativa, pensamento crítico e capacidade de atuar em sociedade.

Desde sua criação no final dos anos 1990, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998; 2000) norteiam as atividades didático-pedagógicas nas escolas brasileiras. Seu propósito inicial é, basicamente, o de “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5), o que, apesar de abrangente, resume-se a formar um aluno para agir de modo reflexivo e influente na sociedade.

Fruto de reflexão e análise a respeito da funcionalidade da língua e da linguagem, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* orientam a elaboração dos *Referenciais Curriculares Nacionais*, documento que possui como missão fornecer subsídios didático-pedagógicos para a concepção de currículos, e, ainda, para a produção de materiais didáticos adotados nas escolas, instrumento de apoio no processo de ensino e aprendizagem. Por esta razão, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* se fundamentam em consistentes bases teóricas da linguística discursiva (por exemplo, pragmática, linguística textual e análise do discurso), as quais, ao reconhecerem que toda atividade discursiva se realiza somente por meio de um texto inserido em um contexto amplo (sócio-histórico) e em determinada circunstância de interlocução, fornecem ao professor, enquanto mediador do conhecimento, inúmeras possibilidades metodológicas em âmbito didático.

Nessa perspectiva, reflete-se sobre o processo de ensino e aprendizagem do texto na escola, o qual deve ter início logo nos primeiros anos do ensino fundamental, sendo concluído somente na terceira série do ensino médio. Basicamente, questiona-se se as atividades às quais os alunos são submetidos possibilitam condições para desenvolver as competências e habilidades que lhes são exigidas, não somente pelo Exame Nacional do Ensino Médio, mas também pela sociedade, partindo do pressuposto de que, após a conclusão da educação básica, os alunos as-

sumirão diversos papéis na sociedade, sendo o uso da linguagem inerente ao exercício dessas funções.

Quanto ao trabalho voltado para a produção textual, nos últimos anos, tem-se observado uma atenção crescente dada pela escola ao desenvolvimento de atividades de redação, principalmente após a popularização do estudo dos gêneros textuais e a desconstrução do estudo tradicional da gramática, o que deu margem ao ensino da gramática contextualizada. Além disso, a valorização crescente das redações em vestibulares e exames nacionais tem levado instituições de ensino a promoverem mudanças em suas práticas, a fim de desenvolver, nos alunos, competências necessárias à aprovação em processos seletivos, como pré-requisito para o ingresso no ensino superior e na vida profissional.

Nessa perspectiva, o Exame Nacional do Ensino Médio aparece, nos dias atuais, como o exame de referência nacional no que diz respeito aos parâmetros de avaliação de ensino, juntamente com sua função democratizadora, ao oportunizar a todos condições de acesso à universidade. Assumindo tal responsabilidade, o Exame Nacional do Ensino Médio tem estabelecido, desde sua criação, novos parâmetros para a produção de redações, mais especificamente do gênero escolar “texto dissertativo-argumentativo”, considerando não apenas a exigência de textos adequados aos aspectos da textualidade, mas também à abordagem do tema por meio de argumentação sólida, ao posicionamento crítico e autoral e à capacidade de intervenção na problemática social proposta.

Vale ressaltar, aqui, a relevância social do Exame. Segundo Luiz Cláudio Costa, Presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira): “O Exame Nacional do Ensino Médio é a porta de acesso a inúmeras universidades públicas e a importantes programas do Governo, como o Programa Universidade para todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES)”. (ENEM, 2002, p. 9)

Sabendo disso, a avaliação toma cada vez mais espaço, justificando o esforço de muitos estudantes, e oportunizando a muitas instituições a chance de alavancarem seus resultados, principalmente no concorrido mercado das escolas popularmente chamadas “de resultado”.

No que diz respeito à prova dissertativa exigida por este Exame, o objetivo consiste em avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. Assim, é importante entender que, para atender às exigências requeridas pela avaliação, o aluno de-

ve demonstrar bom nível de criticidade, habilidade de comunicação escrita e capacidade de intervenção, isto é, de atuação social.

Desse modo, esta pesquisa se justifica, sobremaneira, pela necessidade de se desenvolver práticas de ensino do texto dissertativo-argumentativo que capacitem o aluno para a produção de textos, segundo sua dinâmica em sociedade, e, também, pelo trabalho realizado por docentes em todo Brasil que, comumente, buscam meios de tornar o estudante apto para agir criticamente em sociedade, intervindo e transformando realidades.

2. Os PCN e o ensino dos gêneros discursivos

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 23), “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Neste contexto, a competência discursiva deve ser entendida, basicamente, como a plena habilidade do interlocutor para interagir, dentro de um contexto, fazendo uso adequado dos recursos linguísticos.

Nesse viés, o ensino da língua portuguesa na escola assume a função de possibilitar ao aluno o desenvolvimento das competências discursivas necessárias a suas práticas de interação em sociedade, o que se faz por meio da quebra do pragmatismo tradicional, partindo, conseqüentemente, para a concretização dos saberes, considerando o uso da linguagem nas diversas demandas sociais.

Perfila-se, assim, outra necessidade: a de conhecimento de mundo construído por meio da leitura, tendência que tem ganhado destaque nos últimos anos e com forte tendência de crescimento. Segundo esta tendência, o aluno precisa conhecer e utilizar adequadamente os recursos linguísticos, sendo capaz de relacionar saberes e manifestá-los por meio da linguagem oral ou escrita, dependendo das necessidades sociais momentâneas, embasando-se em conhecimentos de mundo adquiridos, sobremaneira, pela leitura. É nesse momento que a escola assume papel de destaque.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 23), as instituições escolares devem “organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem”. Ao evidenciarem a relação do ensino com a língua e a atividade maior de linguagem, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* estabelecem as bases do trabalho com o texto na escola. Desenvolver no aluno as competências e habilida-

des para elaborar textos orais ou escritos implica conscientizá-lo a não escrever por escrever, mas a construir um texto significativo compartilhado por sujeitos de contextos diversos.

Para isso, o processo de ensino da produção de texto permeia a descoberta da função social destes objetos comunicacionais, dos recursos disponíveis para sua construção e, principalmente, do rompimento de tradicionalismos educacionais que “engessam” o aluno em modelos textuais fechados, os quais, relegando a função social do texto para o segundo plano, constituem um entrave a seu ensino. Por isso, ainda de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*: “A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem aos alunos sua competência discursiva na interlocução”. (BRASIL, 1998, p. 23)

Segundo Bakhtin (1997), a unidade da comunicação é constituída por enunciados mais ou menos estáveis, isto é, por gêneros do discurso, pertencentes a uma determinada esfera de atividade humana. Por este motivo, o texto, produto material de um determinado gênero discursivo constitui a unidade de ensino da língua portuguesa, conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998). Consequentemente, estudar tais enunciados abrange não apenas compreender os gêneros em seu aspecto histórico e social, como também as estruturas dentro das quais eles se organizam, incluindo-se aí os recursos da língua disponíveis para isso. Sobre esse assunto, Bakhtin evidencia a necessidade de se conhecer os gêneros discursivos, entendendo-os do seguinte modo:

(...) O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 277)

A atenção dada a estes conceitos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* se explica, entre outros aspectos, pelo fato de que os textos se organizam dentro de certas regularidades próprias dos gêneros a que pertencem, fatores que estão primordialmente associados ao contexto histórico, social e interlocutivo em que os textos são produzidos e onde circulam.

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita pertencem

centes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 24)

Em inúmeras passagens dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, é possível identificar que as bases teóricas que fundamentam o documento partem de questionamentos científicos sobre o funcionamento da linguagem nas mais variadas situações comunicativas da sociedade, desde os recursos linguísticos necessários à produção, até a intenção do texto e seu contexto. Por este motivo, no que diz respeito ao trabalho com o texto, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* destinados às séries iniciais da Educação Básica enfocam que o processo de escrita parte da leitura de textos não fragmentados, mas sim na íntegra, oferecendo ao aluno o contato com os diversos textos que permeiam as práticas discursivas necessárias para atuar na sociedade.

O trabalho com o texto para este segmento é, nesse sentido, caracterizado pela descoberta, interação e estímulo à produção, percepção e recepção de textos, independentemente de sua estrutura composicional. Propõe, de fato, a imersão do aluno em situações sociocomunicativas atuais, abandonando práticas tradicionais e descontextualizadas. Sugere a seleção de gêneros para compor o currículo, considerando o número quase ilimitado deles, além de determinar caminhos a serem trilhados nesse processo de ensino e aprendizagem, os quais seriam: considerar as condições de produção, além de utilizar procedimentos diversificados para produção do texto, mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textual, marcas de segmentação em função do projeto social, recursos gráficos e padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção.

Por fim, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* propõem ao professor levar o aluno a reconhecer o que, a quem e como escrever, e nesta tarefa cabe, também, a mudança na visão do professor quanto ao ensino do texto e seu papel nesse processo. De modo geral, observa-se que estimular práticas de ensino que vislumbrem a vocação social do texto e imergir o aluno nesses diferentes contextos, levando-os à apropriação dos gêneros discursivos, é de fundamental importância.

Em contrapartida, no que diz respeito às diretrizes estabelecidas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, é possível verificar a falta de direcionamento para o trabalho com a redação em sala de aula, o que chama a atenção pelo fato de que, por serem as séries fi-

nais da educação básica, os alunos serão frequentemente submetidos a avaliações, dentre as quais o Exame Nacional do Ensino Médio, mais importante processo avaliativo desenvolvido e aplicado anualmente pelo Ministério da Educação (MEC). Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (2000), além de mínimas, as orientações existentes são abrangentes e não norteiam o professor quanto às práticas que levariam o aluno ao desenvolvimento de competências exigidas no Exame como, por exemplo, a construção de um ponto de vista a partir da seleção e organização dos argumentos, a habilidade gramatical e textual envolvida na comunicação escrita, a capacidade de intervenção social diante de uma dada problemática, dentre outras.

De acordo com as orientações deste documento ao ensino médio, as competências que devem ser desenvolvidas ao longo deste período, na instância da “Representação e Comunicação”, são:

- (1) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
- (2) compreender a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
- (3) aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida. (BRASIL, 2000, p. 24)

A ausência de direcionamentos e, até mesmo, a falta de estímulo ao trabalho contextualizado com os gêneros não favorecem um aprendizado significativo do texto, perdendo, nesse ponto, seu objetivo primeiro, que é o de formar sujeitos competentes e críticos, atuantes em sociedade. Nesse sentido, fomenta-se uma ideia que tem ganhado cada vez mais espaço na esfera educacional: a de que é preciso saber construir adequadamente um texto, pois, no Exame Nacional do Ensino Médio, ele corresponde a 50% da nota final. Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem restringe-se, basicamente, ao aprender para ser aprovado. Mas, e depois disso?

Aqui, é possível observar o surgimento de algumas problemáticas envolvendo o ensino do texto no ensino médio, mais especificamente o ensino do texto dissertativo-argumentativo, exigido pelo Exame e pela maioria dos vestibulares nacionais.

Primeiramente, observa-se a inexistência de diretrizes para o trabalho com o gênero textual escolar supracitado, o que abriria espaço para práticas independentes e centradas, muitas vezes, em interesses de instituições de ensino direcionadas, em certos casos, para o mercado educacional. Em seguida, a possibilidade reduzida, ou praticamente inexistente,

de o aluno desenvolver, de fato, competências necessárias para a formação de um sujeito autônomo no que diz respeito à comunicação escrita.

De maneira geral, observa-se que existe um sistema de ensino do texto e de gêneros discursivos falho, agravado no ensino médio pela “mercantilização” da educação. Basta pensar que, se no ensino fundamental, apesar de todas as orientações e bases teóricas norteadoras das práticas de produção textual, o aluno não consegue desenvolver todas as competências necessárias, como apontado pelos próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* – “bem sabemos que graves são os problemas oriundos do domínio básico e instrumental, principalmente da língua escrita, que o aluno deveria ter adquirido no ensino fundamental. Como resolvê-los?” (BRASIL, 2000, p. 17) – o que podemos dizer do trabalho realizado no ensino médio? De que modo o quadro de ineficiência quanto ao uso da língua em situações diversas da sociedade pode ser remediado? Qualquer que seja o diagnóstico, tem-se como certo que é preciso tornar o aluno discursivamente competente, processo que tem início já na formação do professor.

3. *O Exame Nacional do Ensino Médio e as práticas envolvendo o ensino do texto dissertativo-argumentativo*

Para pesquisar o processo de ensino e aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo com vistas ao Exame Nacional do Ensino Médio, partimos de uma leitura dos princípios norteadores deste Exame (ENEM, 2002). Tendo como base os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como outros documentos que organizam o currículo escolar, o Exame tem por objetivo fundamental “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (ENEM, 2002, p. 7). Objetiva, ainda,

- (1) Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vista às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- (2) Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- (3) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior. (ENEM, 2002, p. 7-8)

A redação do Exame Nacional do Ensino Médio – prova discursiva que atribui ao aluno 50% da nota obtida no processo total – corres-

ponde à produção de um texto dissertativo-argumentativo envolvendo temáticas sociais, políticas, culturais e científicas, com ênfase para uma situação-problema. Os descritores para a avaliação deste texto são norteados pelo nível de domínio (nota de 0 a 5) de cinco competências:

I. Demonstrar domínio da norma culta 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. III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos. (ENEM, 2000, p. 19)

Nesse sentido, vê-se a necessidade de promover ações metodológicas, ou ainda, dispositivos de transposição didática que tornem o aluno competente para a atividade de produção textual, o que está intrinsecamente ligado ao trabalho com os gêneros textuais. Pois, segundo Marcuschi (2002, p. 29), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Disso decorre que o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo no âmbito didático, com destaque para o ensino médio, implica ir além das obrigações escolares de realizar um exame ou outro tipo de avaliação. Mais do que isso, trata-se, na perspectiva de pesquisadores como Marcuschi (2002), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros, tanto quanto dos PCN's (1998), de levar o aluno a desenvolver estratégias para produzir textos para (inter)agir em sociedade.

Assim, cabe destacar que, para o desenvolvimento de tais competências nas séries finais da educação básica, são necessárias ações prévias, que vão desde o planejamento com objetivos definidos, até a construção de dispositivos de transposição didática – a exemplo das sequências didáticas (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) – que auxiliem o professor em sala de aula. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 78), é necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (*idem*, p. 78).

Os procedimentos metodológicos realizados em sala de aula com o texto dissertativo-argumentativo para o Exame Nacional do Ensino Médio requer, antes de qualquer coisa, preparação do docente para esta tarefa. Conhecer as regularidades linguísticas, temáticas e textuais deste

gênero (BAKHTIN, 1997), em estreita associação com seu contexto de produção e circulação e seu papel social, são etapas indispensáveis para se propor práticas que levem o aluno ao êxito na avaliação, no caso desta pesquisa, no Exame Nacional do Ensino Médio.

4. Considerações finais

Neste artigo, apresentamos os dados iniciais de uma pesquisa de Mestrado, com um enfoque particular para a questão das práticas didático-pedagógicas destinadas a preparar o aluno para a prova discursiva do Exame Nacional do Ensino Médio. Nesse sentido, optamos por investigar se as atuais práticas que envolvem o ensino e aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo fornecem, de fato, subsídios necessários ao desenvolvimento das habilidades e competências preconizadas pela *Matriz de Competências do ENEM* (2014), as quais servem de base para a avaliação.

Ainda que não conclusa, a pesquisa revela que, hodiernamente, em 3ª séries do ensino médio e nos cursinhos pré-vestibulares, os alunos são “treinados” para aprender a desenvolver o texto dissertativo-argumentativo do Exame Nacional do Ensino Médio, orientados a obter boas notas a partir de moldes perfeitamente adequados aos critérios de correção do Exame. Todavia, trabalhamos com a hipótese inicial de que esta prática não torna os alunos efetivamente capazes de produzir textos de outros regimes genéricos, mesmo em se tratando da tipologia argumentativa.

Essa questão denota, na realidade, que as metodologias vigentes “engessaram” os gêneros, indicando uma espécie de receita, sendo que os gêneros, de acordo com Marcuschi (2002):

(...) não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2002, p. 19)

Vê-se, desse modo, que as práticas textuais promovidas em séries finais da educação básica envolvendo a produção de textos dissertativo-argumentativos, com vistas ao Exame Nacional do Ensino Médio, de fato levam o aluno ao desenvolvimento desse gênero textual em um dado momento. Dito de outro modo, se seguirem moldes previamente constru-

ídeos, os alunos serão capazes de desenvolver satisfatoriamente o texto no Exame, porém, em outras situações comunicativas, surgirão dificuldades na produção, o que evidencia que esse método de abordagem da produção textual reduz-se a uma tarefa mecânica e momentânea.

Surge, então, outra hipótese a ser averiguada, segundo a qual a transposição didática do conceito de gênero discursivo, atribuído ao filósofo russo Bakhtin (1997), nem sempre corresponde à formulação original, qual seja a de que os enunciados de gêneros, materializados no texto, fundamentam-se plenamente no diálogo/dialogismo entre os dizeres do aluno produtor de textos e os enunciados anteriores, considerando-se, pois, que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 292). Nessa concepção, produzir textos significa dialogar/interagir verbalmente, de modo a instaurar novos sentidos e a perpetuar a comunicação na esfera do humano.

Além desse problema, outro se destacou após anos de experiência como docente, em escolas públicas e privadas, quando boas notas passaram a ser resultado obrigatório, garantindo, ao aluno, a conclusão do ensino médio ou o ingresso na universidade e, à escola, maior visibilidade no concorrido mercado educacional. Viu-se, durante esse período, que algumas escolas ofereciam melhores condições para o desenvolvimento de um trabalho eficaz, enquanto outras sequer disponibilizavam de tempo para, dentro desta lógica de mercado, concorrer à altura.

A esse respeito, Koch e Elias (2008, p. 57) abordam a relevância social do texto, uma questão fundamental para nossa pesquisa: “o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto”. Nessa perspectiva, o trabalho com o texto, tanto de leitura como de produção textual, revela-se como uma das prioridades da escola em seu ideal de formar indivíduos críticos e conscientes de seu papel social, o que, conforme observado, não pode ser atingido por meio de métodos e fórmulas momentâneas e inflexíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, Antônio A. Gomes. *Aula de português: discurso, conhecimento e escola*. 1990. Dissertação (de mestrado). – FAE/UFMG, Belo Horizonte.

BRANDÃO, H. N. (Coord.). *Gêneros dos discursos na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Ensino Médio. *Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio): linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

CITELLI, A. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 2009.

EXAME Nacional do Ensino Médio – ENEM. *A redação no ENEM 2012: guia do participante*. Brasília: INEP, 2002.

_____. *Documento básico*. Brasília: INEP, 2002.

_____. *Fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: Brasília: INEP, 2005.

_____. *Matriz de competências do ENEM*. Brasília: INEP, 2014.

GALVES, C. *et al.* *O texto: leitura e escrita*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.