

A redação do ENEM e o sucesso escolar entre alunos do Ensino Médio

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior¹ (UFBA)

Resumo:

No Brasil o ENEM representa o principal instrumento de avaliação em larga escala dos alunos de Ensino Médio, como também principal meio usado para seleção de estudantes às vagas de cursos de graduação oferecidos pelas universidades. Por isso, conforme afirma Scaramucci (2004), exerce potencial de (re)direcionador do ensino, pois professores comumente revisam suas opções metodológicas e suas práticas pedagógicas, a fim de auxiliar seus alunos a obterem sucesso nesse tipo de avaliação. Nesse contexto, destaca-se o papel exercido pela redação do ENEM nas expectativas escolares dos alunos do Ensino Médio, sobretudo daqueles matriculados na última série dessa etapa da escolarização básica, que, comumente, demonstram interesse pela aprendizagem da redação do ENEM, por concebê-la como necessária a um bom desempenho no referido exame. Com base nisso, este artigo apresenta resultados de um estudo de caso realizado, durante o ano letivo de 2013, com uma professora da terceira série do Ensino Médio e seus respectivos alunos, demonstrando como a redação do ENEM influenciou as práticas de ensino dessa professora no que se refere à produção textual escrita e como seus alunos compreendem a redação do ENEM. Para isso, descreve, de forma sucinta, as metodologias acionadas pela professora para ensinar produção textual aos alunos; e analisa as redações produzidas, durante o ENEM 2013, por dez alunos, selecionados a partir dos seguintes critérios: bom rendimento escolar durante o ano letivo e conquista de uma vaga para o curso de graduação desejado. Cumpre ressaltar que tais critérios foram escolhidos levando-se em conta as expectativas escolares sobre o aluno de sucesso na instituição de ensino em que essa pesquisa foi realizada. Para demonstrar como os alunos compreendem a redação do ENEM, analisam-se o estilo de linguagem e a estrutura composicional dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: leitura, produção textual, expectativas escolares, efeitos das políticas educacionais.

1 Introdução

Na década de 1990, as propostas oficiais para a educação brasileira passaram por reformulações, notadamente influenciadas pela promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que reorganizou as bases legais do ensino público no Brasil. Dentre outras coisas, a nova LDB buscou garantir a qualidade e a universalização do ensino público, gratuito, a partir do fomento à capacitação docente e da regulamentação de uma formação geral, humanística, pautada nos princípios de desenvolvimento pleno do sujeito, para o exercício da consciência cidadã.

Com isso, ganharam destaque no país aportes teóricos e propostas metodológicas nas quais os sujeitos dos processos educativos (professores e alunos) deveriam assumir o foco das atenções, das intenções e das pretensões de um modelo de educação democrático e plural. Para atender a essas novas demandas, o Ministério da Educação (MEC) empenhou esforços, a fim de subsidiar os agentes escolares, fornecendo-lhe bases teóricas e parâmetros de atuação em consonância com as novas exigências formativas demandadas pela sociedade contemporânea, que, de certa forma, foram contempladas no texto da nova LDB.

É nesse contexto que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), as Orientações Complementares aos PCN (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o

Ensino Médio (BRASIL, 2006), documentos elaborados para fornecer orientações aos agentes escolares, principalmente gestores e professores, sobre as diretrizes de uma educação pós-LDB. Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as formulações reunidas nos documentos supra citados sugerem que o texto assuma a centralidade nos processos de ensino-aprendizagem da língua na escola, a fim de que, no contato com a língua em uso, os estudantes desenvolvam competência para falar, ouvir, ler e escrever de acordo com as características dos diversos momentos de interação verbal que podem ser realizados na vida em sociedade.

Então, pelo menos no discurso oficial, a educação brasileira buscou empenhar esforços para romper uma “pedagogia do silenciamento” (FERRAREZI JUNIOR, 2014), que direcionava o ensino de língua à transmissão de uma extensa lista de conteúdos da gramática normativa, com raros espaços e tempos dedicados à leitura e à produção de textos. Epistemologicamente, os PCN respaldam suas proposições na filosofia da enunciação verbal, proposta por Bakhtin (1992; 2003), que vê os gêneros do discurso como realizações concretas de usos da língua, materializadas por conteúdo temático, estrutura composicional e estilo de linguagem condizentes com as situações de interação social nas quais esses gêneros representam formas de agir linguisticamente (MARCUSCHI, 2008).

Ao sugerirem que o ensino de língua materna na escola deve favorecer a interação dos estudantes com textos de diversos gêneros, os PCN sustentam uma concepção de língua como meio de interação social, de produção simbólica de saberes e de mediação entre sujeitos sociocognitivamente construídos na relação com o outro. Isso significa assumir que a língua não se resume ao código com o qual elaboramos nossas visões de mundo. Ela envolve fatores diversos (contextuais, pragmáticos, interacionais, sociocognitivos etc.) e não se realiza na forma de palavras ou frases isoladas, mas sim na forma de textos, que são entendidos como processos de linguagem em que diversos aspectos convergem para favorecer a compreensão intersubjetivamente situada, motivada e contextualizada.

Por isso, a aprendizagem da língua não pode prescindir das formas em que a interação verbal se realiza socialmente (os textos), e as significações que construímos com a língua devem ser objeto de análises e reflexões em sala de aula; o que pressupõe a realização de atividades contínuas de leitura, de produção de textos e de estudo dos recursos e processos de compreensão neles presentes. O estudante, enquanto sujeito sócio-histórico e cultural, constrói-se na relação com o outro; uma relação que é sempre mediada por textos (orais ou escritos, orais e escritos, verbais ou não verbais, verbais e não verbais). Nessa perspectiva, os PCN recomendam: “O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano” (BRASIL, 1999, p. 15)

Respaldando-se nessas proposições, o professor de língua portuguesa, mas não somente ele, deve desenvolver práticas de ensino-aprendizagem que fomentem o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Uma competência pressuposta nos sujeitos que conseguem acionar a língua para se comunicar, proficientemente, com o outro, articulando os diversos recursos expressivos de que dispomos para construir textos e, assim, mediar nossas relações interpessoais. Assume-se, portanto, que o ser humano medeia suas relações por intermédio de atuações linguísticas concretas, realizadas sob os diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) costuma apresentar considerável variedade de gêneros textuais, propondo leituras e interpretações, a fim de avaliar se os estudantes desenvolveram, durante a escolarização básica, as competências e habilidades descritas na matriz do referido exame. Dessa forma, o ENEM busca se alinhar às novas proposições contempladas na Lei nº 9.394/96 e às sugestões apresentadas nos documentos (Parâmetros e Orientações Curriculares)

formulados para orientar os processos formativos desencadeados nas escolas brasileiras após a aprovação da nova LDB.

Assim sendo, o ENEM apresenta-se como um exame que valoriza a competência leitora do estudante, suas capacidades de interpretar textos de diversos gêneros e de refletir criticamente sobre os usos que fazemos da língua (e de outras linguagens) no dia a dia de nossas interações sociais, em diversas esferas da vida em sociedade; nas quais os níveis de formalidade e as questões estilísticas variam de acordo com os contextos (social, histórico, cultural, pragmático, interacional, situacional e sociocognitivo) nos quais os sujeitos realizam suas ações de linguagem. Isso pressupõe admitir que os gêneros preexistem às nossas práticas de linguagem (BRONCKART, 2012), e que o processamento textual depende das características dos sujeitos envolvidos nos processos intersubjetivos de compreensão, das intenções pretendidas com os atos de interação verbo-sonora e visual, como também das características das esferas de realização e de circulação de nossas atividades languageiras.

Nessa perspectiva, a organização do ENEM tenta submeter os concluintes do Ensino Médio a uma prova pautada nas habilidades e competências de leitura que o estudante deve desenvolver ao longo da educação básica, o que representa um grande avanço numa sociedade em que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas tradicionalmente se confundia com a transmissão de regras da gramática normativa. Mas é preciso reconhecer que, no tocante à produção escrita, o ENEM ainda propõe uma prova de redação que não se sintoniza com a dinamicidade e a plasticidade dos usos da língua que respaldam a produção dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

Isso porque a prova de redação do ENEM é orientada por uma “pedagogia da exploração temática” (BUNZEN, 2006, p. 148), ou seja, o estudante é incentivado a escrever a partir de um determinado tema, sob uma forma pré-definida pela organização do exame, genericamente chamada de texto dissertativo-argumentativo. Nesse tipo de proposta, não se priorizam as funções sociais da interação verbal; ignorando, portanto, os contextos de uso dos diversos gêneros textuais, pois o que se busca é “avaliar” a competência do estudante para argumentar, também de forma bastante genérica e superficial, sobre um determinado tema de relevância social.

Nessa lógica, a prova de redação do ENEM não colabora para a construção de uma pedagogia dos gêneros textuais nas escolas, haja vista que ainda se assenta nas antigas propostas de redação, em detrimento de uma cultura da produção textual, que poderia ser favorecida se, em vez de produzir um texto artificial, definido a partir de uma tipologia, o estudante fosse estimulado a produzir gêneros de textos socialmente úteis para a interação verbal humana. Entendemos como gêneros socialmente úteis aqueles que existem fora dos muros da escola, além da prova do ENEM, e que são produzidos no dia a dia de nossa convivência cidadã com outros sujeitos, para promover compreensões e construir significações diversas.

Ao se pautar numa pedagogia da exploração temática e num “gênero de texto” artificialmente planejado como forma de avaliação, a prova de redação do ENEM ignora a teoria dos gêneros textuais e continua ratificando a antiga tradição da redação escolar, por meio da qual o aluno é estimulado a escrever apenas para ser avaliado, sem refletir sobre contextos, intenções, sujeitos e formas de atuar linguisticamente para atingir objetivos concretos com o uso da língua escrita. Contrária, assim, o delineamento assumido pela prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual a mediação simbólica por intermédio de gêneros textuais diversos influencia a formulação dos itens avaliativos. Nesse sentido, na prova de redação do ENEM, a escrita ainda é vista como técnica, e não como meio de constituição intersubjetiva de si, do outro e de conhecimentos plásticos e plurais.

Por ser, na contemporaneidade, o principal exame de larga escala realizado no Brasil, como também o principal meio de acesso a uma vaga de curso de graduação nas universidades públicas brasileiras, o ENEM tem exercido forte influência nas práticas pedagógicas dos professores das diversas disciplinas do currículo escolar, inclusive, nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos professores de língua portuguesa. Esse aspecto (re)direcionador do ensino, ou de influência das práticas docentes, foi apontado pelas pesquisas desenvolvidas por Lautério e Nehring (2012), Locco (2005), Scaramucci (2004), dentre outros.

Além disso, o ENEM costuma suscitar expectativas nos estudantes do Ensino Médio, sobretudo naqueles que cursam a última série dessa etapa da escolarização básica, pois muitos estudantes costumam apresentar interesse pela realização do ENEM, haja vista o caráter seletivo que o referido exame assumiu a partir de 2009. Com a reformulação proposta pelo Ministério da Educação (MEC), sob a condução do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o ENEM deixou de ser um exame avaliativo e assumiu novas funções:

Os objetivos do “novo ENEM” apontados pelo site do Inep foram ampliados a partir de sua proposta em 2009. Para além de avaliar o desempenho dos alunos ao final da educação básica, este processo deveria buscar a democratização das oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e a indução e reestruturação dos currículos do ensino médio. (LAUTÉRIO e NEHRING, 2012, p. 10)

Pelo exposto, consideramos que, ao servir de processo seletivo para vagas ofertadas por cursos de graduação de diversas instituições de ensino superior do Brasil, o ENEM, além de despertar o interesse dos estudantes, influencia as expectativas sobre o sucesso escolar alimentadas por alunos do Ensino Médio. Numa sociedade em que o acesso aos cursos de graduação costuma ser altamente valorizado, por ser entendido como caminho necessário para conquistar melhores empregos e, assim, ascender socialmente; os estudantes muito provavelmente associam o sucesso escolar na educação básica à conquista de uma vaga em um curso de graduação; algo que, na contemporaneidade, costuma ser atingido por intermédio de um bom desempenho nas provas do ENEM.

Segundo Lahire (1997), o sucesso escolar constitui uma “categoria” complexa, cujos significados variam conforme as expectativas familiares, as projeções dos próprios estudantes e os anseios da comunidade escolar; por isso, o que representa sucesso para alguns pode não significar o mesmo para outros. No contexto escolar em que foi realizada a pesquisa exposta neste artigo, os estudantes veem no ENEM a grande oportunidade de continuarem suas trajetórias escolares em nível de graduação; por essa razão, costumam associar sucesso escolar ao bom rendimento no ENEM, que lhes garante vagas em universidades públicas, em sua maioria vinculadas à esfera federal, nos cursos de graduação desejados. Nessa conjuntura, as expectativas de sucesso escolar dos estudantes são alimentadas pela possibilidade de um bom desempenho na prova do ENEM, o que move professores e alunos em busca de um objetivo comum.

2 Metodologia

Durante o ano letivo de 2013, em razão das atividades relacionadas à etapa exploratória da pesquisa de doutorado cujo objetivo é investigar como as concepções docentes sobre coerência e coesão textuais influenciam as abordagens do texto na sala de aula, desenvolvida sob a orientação da professora Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, realizamos estudo de caso com uma professora da terceira série do Ensino Médio, de uma instituição federal de ensino situada

na zona rural da cidade de Senhor do Bonfim-BA, e seus respectivos alunos, a fim de compreender como o ENEM influencia as práticas de ensino-aprendizagem da produção textual escrita desenvolvidas pela professora informante da pesquisa e quais são as expectativas que a prova de redação do ENEM gera entre os alunos da docente pesquisada.

Para isso, realizamos, durante dois bimestres letivos, acompanhamento das atividades de produção textual desenvolvidas pela referida professora e estabelecemos diálogos contínuos com seus alunos. O acompanhamento das atividades de produção de textos desenvolvidas durante as aulas de língua portuguesa possibilitou-nos estabelecer relações entre a prática pedagógica da professora informante da pesquisa e as diretrizes traçadas no documento “A Redação no ENEM 2013: Guia do participante” (BRASIL, 2013). Os diálogos tecidos com os estudantes permitiram-nos compreender quais expectativas esses sujeitos constroem a respeito do ENEM.

O acompanhamento das atividades realizadas pela professora foi feito mediante a colaboração da docente, que nos enviou cópias dos textos produzidos pelos estudantes, durante o terceiro e o quarto bimestre letivos do ano de 2013, e nos relatou, por escrito, as metodologias utilizadas para ensinar produção textual aos seus alunos da terceira série do Ensino Médio. Os diálogos tecidos com os estudantes, para diagnosticar as expectativas geradas pela prova do ENEM, foi feito de forma sistemática, durante cinco encontros que tivemos com esses estudantes na instituição de ensino na qual estudam.

Além disso, realizamos algumas observações participantes que nos permitiram perceber como a prova do ENEM influenciou a rotina dos agentes escolares (alunos e professores), que buscaram meios para assegurar um bom rendimento dos estudantes nesse exame, como o desenvolvimento de aulas específicas para o ENEM, nos meses que antecederam a realização do exame, entre agosto e outubro de 2013. Nessas aulas, os professores pautavam suas atuações em exposições, acompanhadas de recursos audiovisuais, sobre temas recorrentes no ENEM e buscavam resolver questões presentes nos cadernos de prova das versões anteriores (2009, 2010, 2011 e 2012) deste exame. Os alunos acompanhavam com atenção as exposições didáticas dos professores e faziam perguntas sobre o tema abordando, consubstanciando diálogos, a fim de favorecer o entendimento do(s) conteúdo(s) abordados(s) nas aulas.

Com o fim do ano letivo, realizamos levantamento para diagnosticar, entre os alunos da terceira série do Ensino Médio, aqueles que cumpriram as expectativas escolares sobre o aluno de sucesso. Adotamos, para isso, os critérios eleitos pela comunidade escolar, a saber: bom rendimento escolar (notas acima da média) durante o ano letivo e conquista de uma vaga para o curso de graduação desejado. Identificamos nessa situação dez alunos, que apresentaram média acima de 6,0 (seis) em todas as disciplinas do currículo escolar e que conseguiram uma vaga para o curso de graduação desejado.

Após esse levantamento, os dez alunos selecionados nos enviaram, por e-mail, os espelhos das suas redações do ENEM 2013. Esses textos foram analisados, com o intuito de demonstrar como os sujeitos do sucesso escolar, do meio institucional em que se realizou o estudo de caso, compreendem a redação do ENEM. Essa demonstração pautou-se na análise do estilo de linguagem e da estrutura composicional das redações produzidas pelos estudantes no ENEM 2013. O resultado das análises dos textos coletados – *corpus* desta pesquisa – encontra-se exposto, de forma sucinta, na próxima seção deste artigo.

3 A redação do ENEM e sua quase onipresença em sala de aula

A informante desta pesquisa é graduada em Letras e mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Atua como docente de língua

portuguesa numa escola estadual de Várzea da Roça-BA e em um *campus* do Instituto Federal Baiano, situado na zona rural da cidade de Senhor do Bonfim-BA. Neste *campus*, leciona para as turmas de 3ª série do curso de Agropecuária integrado ao Ensino Médio. A partir deste ponto, apresentamos uma análise das práticas de ensino de produção textual escrita desenvolvidas pela professora informante desta pesquisa com seus alunos da rede federal de ensino.

A análise das atividades de produção textual escrita realizadas com os alunos da 3ª série do Ensino Médio durante o ano letivo de 2013 e o relato escrito pela docente com descrições das metodologias acionadas para o fomento dessas atividades revelam notória preocupação com o preparo dos estudantes para a prova de redação do ENEM. Das quatro produções textuais cujas cópias nos foram enviadas, três materializavam propostas idênticas àquelas apresentadas pelo ENEM – produção de texto dissertativo-argumentativo em prosa a partir de um tema de relevância social – e apenas uma propunha a produção de um gênero textual cuja existência não se restringe ao referido exame – a carta argumentativa.

Para desenvolver as atividades relativas à redação do ENEM, a professora apresentou aos estudantes a estrutura prototípica descrita no documento “A Redação no ENEM 2013: Guia do participante” (BRASIL, 2013), estabelecendo diálogos sobre o nível de linguagem a ser priorizado na produção desse tipo de redação, como também sobre a estrutura que deveria ser priorizada. Assim, os alunos foram estimulados a compreender o texto dissertativo-argumentativo como uma tipologia textual que pressupõe a assunção de uma opinião sobre o tema abordado (tese), o desenvolvimento de argumentos para sustentar essa opinião (construção da argumentação) e a elaboração de proposta de intervenção com indicação e desenvolvimento de solução para a problemática contemplada no texto.

O texto dissertativo-argumentativo foi abordado como um tipo de produção textual que requer desenvolvimento lógico das ideias, o que, segundo a docente, pode ser obtido pela realização de um planejamento textual e pela formulação de frases gramaticais para compor parágrafos estruturados e coerentes. Nesse sentido, o parágrafo fora concebido como unidade básica da composição textual, conforme propõe Othon Moacyr Garcia (2006) no livro “Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprender a pensar.

Os alunos foram estimulados a apresentarem, no primeiro parágrafo, a opinião formulada sobre o tema. Nos parágrafos subsequentes, os estudantes deveriam desenvolver argumentos para sustentar a tese, deixando, para o último parágrafo do texto, a apresentação e o desenvolvimento de proposta de intervenção. A fim de subsidiar a formulação de argumentação condizente com a proposta do ENEM, a docente apresentou aos estudantes alguns tipos de argumentos (de autoridade, exemplificação ou ilustração, causa e consequência, baseado no senso comum, por raciocínio lógico etc.), ilustrando-os com exemplos. A professora buscou aprofundar a questão levando alguns textos para os estudantes, a fim de que, pela leitura e compreensão, os estudantes se tornassem aptos a distinguir os tipos de argumentos e praticassem a escrita dos mesmos.

Além disso, tópicos linguísticos, como coordenação e subordinação de ideias, foram estudados com foco na aprendizagem da escrita de parágrafos lógicos que, ao se inter-relacionarem, proporcionariam a produção de um texto coerente, para cumprir as expectativas da banca examinadora. Nota-se que essa postura da docente concebe a coerência como uma qualidade *apriorística* do texto, conforme sugere o guia formulado pelo Inep:

Esta Competência trata da inteligibilidade do texto, ou seja, da sua coerência, da plausibilidade entre as ideias apresentadas. A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores: - relação de sentido entre as partes do texto; - precisão vocabular; - progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as

ideias desenvolvidas são pouco a pouco apresentadas, em uma ordem lógica;
- e adequação entre o conteúdo do texto e o mundo real. (BRASIL, 2013, p.18)

Houve preocupação também em associar coesão e coerência, assumindo a ideia de que os recursos da coesão favorecem a construção da coerência do texto dissertativo-argumentativo. Por conta disso, a docente buscou trabalhar aspectos relacionados à coesão sequencial, fazendo exposições didáticas sobre o tema e promovendo atividades de leitura de textos cujo foco era a análise dos recursos da coesão sequencial neles presentes.

Os estudantes mobilizavam esforços para assimilar os ensinamentos da professora e compreendiam a redação do ENEM como um texto formal, escrito para a demonstração da capacidade argumentativa do enunciador. Criavam expectativas sobre o desempenho na prova do ENEM e, por isso, costumavam indagar sobre temas possíveis de serem abordados nesta prova. Para satisfazer às expectativas dos estudantes, a professora constantemente propunha leituras e debates de textos (reportagens, editoriais, artigos de opinião etc.) e vídeos (curtas, longas, documentários), como forma de incentivar o diálogo e compreensão sobre questões atuais de relevância social e de fornecer informações para que os estudantes fundamentassem suas ideias e argumentos.

Dessa forma, houve grande destaque para a redação do ENEM no que se refere ao trabalho com a produção textual escrita com os alunos da 3ª série do Ensino Médio do contexto escolar em que esta pesquisa foi realizada. Em outros momentos, a professora dedicou-se ao ensino-aprendizagem de gêneros textuais mais relacionados à prática profissional do técnico em Agropecuária, como o relatório técnico, os memorandos, as atas etc. Contudo, era notório que as atenções dos alunos, antes da realização do ENEM 2013, voltavam-se quase que exclusivamente para a aprendizagem da redação proposta neste exame.

No último bimestre letivo, após a realização do referido ENEM 2013, tanto a professora como seus alunos pareciam aliviados com os resultados obtidos e dedicaram-se à aprendizagem e produção de outros textos. Nessa nova etapa, a prática docente pautou-se no ensino-aprendizagem de alguns gêneros textuais com existência empírica, usados socialmente para cumprir algumas finalidades interativas, como a carta argumentativa e a resenha de filmes e livros. Além disso, houve momentos de aprofundamento das discussões sobre o relatório de estágio externo, cuja produção e apresentação (chamada no *campus* de defesa do relatório) são requisitos para a conclusão do curso técnico.

É preciso destacar que, em todas as atividades de produção textual que observamos, a professora buscou incentivar o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes por etapas: primeiro apresentava-se uma estrutura prototípica da tipologia (no caso da redação do ENEM) ou do gênero estudado, suas finalidades, promovendo a leitura, a compreensão e a análise de alguns exemplares da “tipologia” ou dos gêneros em estudo. Depois, promovia-se o debate de algum tema, estimulando, em seguida, a produção de um texto. Essa primeira produção era analisada pela professora, que propunha reescritas aos seus estudantes, como forma de aperfeiçoar os textos. As sugestões de reescritas eram pautadas em comentários sobre questões gramaticais (concordância, regência etc.), questões relacionadas ao desenvolvimento do tema e à estrutura do texto.

De forma geral, como a redação do ENEM ocupava o centro das atenções, as aulas de produção de textos eram conduzidas com base na “pedagogia da exploração temática” (BUNZEN, 2006), o que levava a professora e alunos a dedicarem mais tempo ao estudo e ao debate de temas relacionados à economia, à política, às novas tecnologias, ao comprometimento ético do cidadão com o bem-estar social etc., do que à análise de aspectos relacionados à funcionalidade e aos meios de circulação sócio-histórica dos gêneros textuais, bem como aos recursos expressivos da língua que podemos acionar para construir argumentações ou aos

processos intersubjetivos de constituição de sentidos que auxiliam a interação humana e criam condições para a construção da coerência textual, entendida aqui como um “princípio de interpretação do discurso” (CHAROLLES, 1983), que se funda na interlocução, no diálogo, mediado pelo texto, entre sujeitos.

Houve, portanto, predomínio de metodologias voltadas para a aprendizagem da redação escolar, que, na atualidade, assume uma nova categorização, a redação do ENEM, porém com diretrizes e formas de ensinar e aprender muito semelhantes ao que se fazia antes na escola: uma pedagogia da escrita pautada em generalidades, em estruturas pré-definidas e na tentativa de assimilação do padrão de língua imposto pela gramática normativa, reproduzido na escola sem críticas e reflexões sobre o projeto de poder que esse padrão engendra. Em decorrência disso, professora e estudante deixaram em segundo plano uma pedagogia da produção de textos, que, segundo Guedes (2009), deve priorizar a reflexão sobre os usos da língua, notadamente materializados na forma de gêneros textuais diversos, e dos recursos que acionamos, durante a produção de textos empíricos, para produzir efeitos de sentidos variados, a fim de construir compreensões com nossos interlocutores.

A redação do ENEM é, pois, o “velho” que se apresenta como “novo”, haja vista que professores normalmente têm adotado as sugestões de livros didáticos e do manual do ENEM para difundir a ideia de que a construção de uma argumentação deve obedecer a uma estrutura pré-definida, com uma introdução em que se apresenta a tese, um desenvolvimento em que se “constroem” argumentos para sustentar a tese e uma conclusão que, obrigatoriamente, deve apresentar uma proposta de intervenção. Para Bunzen (2006), esse tipo de ensino da produção textual fica restrito ao diálogo sobre a estrutura dos textos e sobre os tipos de ligações que os recursos da língua podem realizar entre palavras, orações, frases e parágrafos que aparecem na superfície textual.

O problema dessa metodologia de ensino é que o texto não é apenas superfície, ele existe como processo de compreensão, cujas produção e percepção dos efeitos de sentidos envolvem questões que extrapolam a sua superfície material. Além disso, é preciso ressaltar que, nesse tipo de metodologia, “[...] o aluno escreve para cumprir uma exigência do professor ou para treinar para passar em concursos públicos e/ou no vestibular” (BUNZEN, 2006, P. 148). Assim sendo, as funções sociais da interação verbal não são contempladas em sala de aula, e o estudo da produção escrita de gêneros textuais variados cede lugar à onipresença da redação do ENEM entre as preocupações docentes e as expectativas dos estudantes.

A análise das dez redações produzidas por alunos em situação de sucesso escolar, identificados segundo os critérios apontados na seção de metodologia deste artigo, revela que todos buscaram produzir seus textos de acordo com a estrutura amplamente difundida pela professora em sala de aula, presente no documento “A redação do ENEM: guia do estudante”, que propõe uma estrutura prototípica “tema → tese → argumentos → proposta de intervenção” (BRASIL, 2013, p. 7) e concebe coerência como o resultado obtido pela disposição lógica de partes do texto; isto é, uma qualidade do texto em si, e não um princípio de compreensão. Nesse sentido, a proposta de redação do ENEM ainda continua concebendo texto como estrutura, e não como processo dialógico entre sujeitos intencionalmente motivados.

A análise dos textos ainda evidencia que, para não cometerem desvios da norma padrão, os estudantes optaram pela produção de parágrafos contendo entre quatro e seis linhas, compostos por três períodos curtos. A ordem direta dos termos das orações é predominante. Ao escreverem dessa forma, os estudantes evitaram desvios de concordância, pontuação inadequada e interrupções no fluxo das ideias materializadas em cada período. Os parágrafos geralmente são iniciados com elementos de sequenciação, provavelmente acionados para

manter unidade de sentidos, pelo estabelecimento de relações sequenciais entre “as unidades de composição” (GARCIA, 2006) do texto.

Cumpriram, dessa forma, as recomendações passadas pela professora durante as aulas sobre a redação do ENEM. Isso não significa que os textos analisados não apresentem trechos com desvios da norma padrão. Contudo, tais desvios não são significativos. Na verdade, os textos foram produzidos de forma quase “protocolar”, pois não apresentam “erros de gramática, mas também não inovam e não denotam grande criatividade. Agindo de forma protocolar, os alunos conseguiram cumprir o “ritual” da redação do ENEM; mas isso não significa que sejam escritores proficientes, haja vista que a assimilação de uma estrutura pré-definida e o cuidado em seguir recomendações passadas pela professora para não cometerem desvios salientes das regras da gramática normativa podem ter surtido efeito positivo numa situação artificial, como a produção da redação do ENEM, mas talvez não sejam suficientes para a produção de diversos outros gêneros que o exercício da cidadania numa sociedade letrada nos exige.

Conclusão

Em nosso estudo, constatamos o que outros pesquisadores já apontaram sobre o ENEM: o papel de (re)direcionador do ensino, ou seu aspecto retroativo sobre as práticas docentes (LAUTÉRIO e NEHRING, 2012; LOCCO, 2005; SCARAMUCCI, 2004). Assim sendo, seria produtora que a prova de redação do ENEM se transmutasse em uma situação concreta de produção de textos, valorizando a pedagogia de exploração dos gêneros textuais; pois, se o referido exame tem influenciado as práticas docentes voltadas para o ensino-aprendizagem da produção textual na escola e as expectativas dos estudantes sobre o sucesso escolar na educação básica, poderia contribuir também para a disseminação de uma pedagogia da escrita mais condizente com as funções sociais da interação verbal; promovendo, com isso, o alinhamento das nossas aulas de língua portuguesa com as proposições teóricas e metodológicas mais recentes advindas das pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística do Texto. Para isso, em vez de apresentar uma proposta artificial de produção de um texto dissertativo-argumentativo em prosa, deveria propor aos estudantes a escrita de algum gênero socialmente relevante, ou seja, algum gênero de texto que seja comumente produzido no dia a dia de nossas interações verbais.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A Redação no ENEM 2013**: Guia do participante. Brasília: MEC-INEP, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2 ed. 2ª reimp. São Paulo, SP: EDUC, 2012.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp.139 – 161. (Estratégias de ensino, vol. 2)

CHAROLLES, Michel. Coherence as a Principle in the Interpretation of Discourse. **Text 3**, 1983. pp. 71-97

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**: aprender a escrever, aprender a pensar. 26 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Trad. Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 1997.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LAUTÉRIO, Ana Queli Mafalda Reis; NEHRING, Cátia Maria. Restruturação do currículo escolar: a trajetória do Ensino Médio e o conceito de contextualização. **Anais do IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul-RS: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/561/117>.

Acesso em: 05/09/2014.

LOCCO, Leila de Almeida de. Políticas públicas de avaliação: o ENEM e a escola de Ensino Médio. **Tese de Doutorado**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, da PUC-SP. 2005. Disponível em:

http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1041. Acesso em:

07/09/2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2004. Publicação Semestral.

Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2202/1708>.

Acesso em: 03/10/2013.

ⁱ Osvaldo Barreto Oliveira Júnior, doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

E-mail: osvaldobojr@gmail.com