

Competências do texto dissertativo-argumentativo do Enem: dificuldades e desafios no processo de leitura e de escrita

Competencies of the dissertative-argumentative text of the Enem:
difficulties and challenges in the process of reading and writing

 Bruna Maria de Sousa Santos

 Letícia Paulo de Oliveira

 Matheus Kennedy Henriques de Macêdo

 Thierry Mahon Gomes

Resumo: A pesquisa em tela tem o objetivo de identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio nas competências exigidas pela redação do Enem. Elegemos como procedimento metodológico a pesquisa de natureza qualitativa de base documental. Como sustentação teórica, utilizamos Tavares & Cardoso (2018), Marcuschi (2008), Vanda Elias (2014), Koch (2004), entre outros. As dificuldades identificadas são compreendidas como fatores decorrentes de um ensino deficitário, além da falta do hábito de leitura e escrita, essenciais para que os alunos desen-

Bruna Maria de Sousa Santos. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba. E-mail: brunasantoseg@gmail.com.

Letícia Paulo de Oliveira. Graduanda em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: leticia2001jt@gmail.com.

Matheus Kennedy Henriques de Macêdo. Graduando em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: kennedymatheus473@gmail.com.

Tierry Mahon Gomes. Graduando em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: mahontierry4@gmail.com.



volvam textos objetivos, coerentes, coesos e, sobretudo, significativos. Nesse sentido, este trabalho mostra o quão relevante é incentivar os alunos à prática da leitura e da escrita, para que possam se tornar produtores de textos críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Texto dissertativo-argumentativo. Dificuldades. Ensino Médio.

Abstract: The research aimed to identify the main difficulties faced by students of the 3rd grade of high school in the skills required by the writing of the Enem. As a methodological procedure, we chose document-based qualitative research. As theoretical support, we used Tavares & Cardoso (2018), Marcuschi (2008), Vanda Elias (2014), Koch (2004), among others. The difficulties identified are understood as factors resulting from a deficient teaching, in addition to the lack of reading and writing habits, essential for students to develop objective, coherent, cohesive and, above all, meaningful texts. In this sense, this work shows how relevant it is to encourage students to practice reading and writing, so that they can become producers of critical and reflective texts.

Keywords: Dissertative-argumentative text. Difficulties. High school.

Introdução

A leitura e a escrita são ferramentas essenciais para a formação de discentes no mundo contemporâneo, onde as relações sociais são marcadas pela interação e comunicação da linguagem. Os atos de dissertar e argumentar exigem de nós uma visão crítica para questionar, refletir, argumentar e, assim, versar sobre determinado assunto de forma sistemática, tendo como objetivo convencer o nosso interlocutor sobre o ponto de vista que defendemos. Por exigir dos alunos diferentes habilidades linguísticas e sociocomunicativas, a tipologia do texto dissertativo-argumentativo é contemplada no Exame Nacional do Ensino

Médio (Enem) há muitos anos, tendo modificado substancialmente o modo como professores de Língua Portuguesa têm trabalhado os processos de leitura e escrita dos alunos.

Desde o primeiro ano em que a redação do Enem assumiu a tipologia dissertativa-argumentativa, o foco das aulas de português tem se ampliado no sentido de abranger de forma mais efetiva os processos de escrita e de estratégias argumentativas de modo a proporcionar, em sala, a formação de escritores competentes, persuasivos e críticos. Nessa perspectiva, os estudantes não são mais avaliados apenas por meio de questões de múltiplas escolhas, visto que o intuito do texto argumentativo é a exposição e a defesa do ponto de vista dos alunos, cujo objetivo é persuadir o leitor, conforme aponta Passarelli (2012, p. 48 *apud* TAVARES; CARDOSO, 2018, p. 3), quando defende que, nesse tipo de texto, “o enunciador do texto manifesta explicitamente sua opinião ou seu julgamento, usando para isso conceitos abstratos”.

No que se refere à matriz de redação do Enem, é necessário conhecer e compreender as famigeradas competências cognitivas que compõem o texto dissertativo-argumentativo exigido pelo MEC, quais sejam:

- I. Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.
- II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
- 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 solução para o problema aborda-

do, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (INEP, 2020, p.8).

Tomando como referência a aplicação dessas competências, nosso estudo tem como objetivo observar as dificuldades e desafios implicados no cumprimento das competências da redação do Enem, trabalhar a coesão e coerência no texto, compreender a temática abordada, desenvolver o domínio da escrita formal, sistematizar informações para a reformulação de argumentos e elaborar possíveis soluções para o problema identificado, respeitando os direitos humanos.

Como pré-requisito para o cumprimento dessas competências, consideramos o desenvolvimento da leitura e da escrita fatores determinantes para pôr em prática as habilidades solicitadas pela dissertação-argumentativa. No entanto, redigir um texto pode não ser uma tarefa tão fácil, pois estamos muito mais habituados à linguagem verbal do que à escrita, isto é, produzir um texto seguindo os padrões de um determinado gênero textual escrito não é tão simples quanto expressar argumentos e ideias por meio de gêneros orais, justamente pela questão do hábito: estamos todo o tempo a produzir textos orais, diferente do que acontece com os textos escritos mais formais.

Por essa razão, pretendemos refletir sobre as principais dificuldades implicadas no processo de escrita do texto dissertativo-argumentativo, de modo a contribuir com a prática de professores de Língua Portuguesa, uma vez que, ao identificar as possíveis lacunas que impossibilitam o avanço de determinados objetos de ensino, podemos vislumbrar novos caminhos metodológicos para a construção de práticas mais efetivas.



Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

A consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ocorreu em 1998, com o intuito de avaliar os conhecimentos dos estudantes ao término da Educação Básica, auxiliando, conseqüentemente, na elaboração de políticas públicas educacionais:

A implantação do Enem, em 1998, tornou-se viável a partir das mudanças introduzidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No marco desta nova legislação, a avaliação passou a ser considerada uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação (INEP, 2000).

Para além de políticas públicas, o Enem se tornou instrumento de acesso ao Ensino Superior e contempla, atualmente, 180 questões divididas em quatro áreas do conhecimento: ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias, incluindo a redação, cerne de nossa pesquisa. O exame é considerado uma prova voluntária, acessível a todos os concluintes ou egressos do Ensino Médio, e contemplado por instituições privadas e públicas como processo seletivo para o ingresso ao Ensino Superior.

A primeira aplicação da prova em 1999 até 2008 se tratava de uma avaliação com “questões interdisciplinares, sem articulação direta com os conteúdos ministrados no Ensino Médio [...]” (Portal MEC). A prova era composta por 63 questões de múltipla escolha e uma redação



dissertativa-argumentativa, e os resultados durante os primeiros anos de aplicação eram enviados pelos correios aos participantes.

Ao passar dos anos, com adaptações e reformulações, os objetivos do Enem foram agregando outros valores e gradualmente a credibilidade do exame foi reconhecida por instituições de Ensino Superior, o que tornou possível sua atuação não apenas como instrumento de avaliação da qualidade do Ensino, mas também como processo de seleção para ingresso no Ensino Superior:

[...] Em 1998, seu primeiro ano de aplicação, o exame contou com um número modesto de 157 mil inscritos e 115 mil participantes. Em sua 11ª edição, em 2008, o Enem já alcançava mais de 4 milhões de inscritos e 2,9 milhões de participantes. A grande expansão do número de candidatas ao Enem teve início em 2000, quando várias universidades, entre elas a USP e a Unicamp, passaram a considerar a nota da prova como critério de acesso ao ensino superior[...] (CASTRO, 2009, p. 9).

Em 2004, com a criação do programa Universidade para Todos (PROUNI), a nota do Enem passou a ser utilizada para adesão de bolsas de estudos integrais e parciais ofertadas pelo governo. Quatro anos depois, o Enem se tornou um processo nacional de seleção para ingresso na educação superior e no ano seguinte a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) veio modificar o formato do exame, trazendo adaptações no formato da prova, passando a organizá-la com 45 questões em cada área do conhecimento, totalizando em 180 questões e uma redação.

A “redação do Enem” prosperou com o objetivo “possibilitar que os alunos, a partir dos subsídios oferecidos, discutissem a relação entre



cidadania e participação social” (INEP, 2000, p. 22), ou seja, a redação era sempre de ordem social, cultural ou política e sua análise era composta pelos critérios de competência e habilidades esperados do gênero em questão. Nesse sentido, “todas as situações de avaliação estruturaram-se de modo a verificar se o participante é capaz de ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual e enunciados” (INEP, 2000, p. 114).

Atualmente, o Enem é considerado um dos maiores exames nacionais de acesso ao Ensino Superior. Através dele, programas como o Sisu, Prouni e Fies possibilitaram o acesso dos estudantes a universidades públicas e privadas. Por sua grande relevância nesse contexto, a redação do texto dissertativo-argumentativo, conforme os moldes do Enem, tem sido tema de grande centralidade, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa. As possíveis temáticas, as estratégias argumentativas, a estrutura composicional do gênero têm sido tópicos constantes em sala de aula, de modo a preparar os estudantes para a produção desse texto. Entretanto, ainda há um longo caminho a percorrer para a efetivação de um ensino que, de fato, concretize as habilidades e competências exigidas para a produção de uma redação nota mil, como pudemos observar recentemente com os resultados do exame: em 2021, apenas 22 redações, de um total de 2,1 milhões, conseguiram a nota máxima.

Partindo desses resultados, algumas perguntas passam a se delinear: o que falta ao ensino de português para uma maior eficácia na produção do texto dissertativo-argumentativo? Aulas que abordam a estrutura composicional, estratégias argumentativas e temáticas sociais são suficientes para que os estudantes se sintam preparados para produzir um texto dessa natureza? Como podemos, de fato, efetivar um ensino que promova a evolução da escrita dos nossos alunos? Certamente, tais perguntas circundam o pensamento de muitos professores comprometidos com o seu trabalho. Propomos, nas linhas que



seguem, discutir sobre o modo como o texto dissertativo-argumentativo pode ser trabalhado em sala, de maneira a potencializar a produção dos alunos.

○ texto dissertativo-argumentativo e os critérios de textualidade

É a partir dos anos 90, com a discussão sobre um ensino favorável ao desenvolvimento de gêneros dissertativos, que se recupera o conceito de gênero discursivo, através das obras de Bakhtin (1985 *apud* LOPES-ROSSI, 2002, p. 25), o qual considerava os gêneros como “formas típicas de enunciados [...] que se realizam em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social”. Nessa mesma época, surgiu o conceito “produção de textos”. Ainda sob essa perspectiva, Lopes-Rossi (2002) assevera:

O desenvolvimento da competência comunicativa é imprescindível para que o aluno aja como sujeito ativo em suas produções textuais e, para tanto, a competência comunicativa “[...] deve incluir, além de conhecimentos linguísticos referentes ao léxico e à estrutura da língua, também conhecimentos específicos a respeito dos diferentes gêneros discursivos” (2002, p. 29).

É importante que os professores estimulem desde cedo a competência comunicativa dos alunos para que o sujeito construa uma consciência linguística referente ao léxico e à estrutura da língua trabalhada. É importante também que os professores tenham em mente os obstáculos enfrentados pelos vestibulandos para construir um texto dissertativo-argumentativo coeso e coerente. Baseamo-nos nos preceitos



teóricos da Linguística Textual (LT), que, sob a perspectiva de Koch (2004, p.11), “dá importância aos fatores e critérios de textualidade contidos na manifestação linguística”. Para Marcuschi (2008, p. 128), “[...] o texto dissertativo-argumentativo é o mais utilizado, pois, é por meio dessa prática que é possível fazer uma análise sobre o aluno ao se tratar de sua interpretação, opinião e organização de ideias ao produzir um texto argumentativo”. Na esteira de raciocínio sobre o texto, Marcuschi organiza em sua obra sete critérios de textualidade, os quais devem orientar o processo de produção textual:

Os conceitos são coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade. A coesão é como um princípio constitutivo do texto, que é estabelecida por meio de recursos semânticos, conectivos e operadores argumentativos. Sobre coerência o autor afirma: A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Em relação a intencionalidade, esse princípio textual mostra que a intenção do autor é um fator relevante para a textualidade, um ato de fala, um enunciado, um texto produzido com objetivo, uma finalidade, que deve ser captada pelo leitor. A aceitabilidade está relacionada à atitude do receptor, que pode ou não entender o texto. Por fim, temos a situacionalidade, que é a relação entre o evento textual e a situação em que o texto é escrito, podendo ser vista como um critério de adequação textual, pois ela é útil para orientar a produção do texto (MARCUSCHI, 2008, p. 128).



Percebe-se, portanto, que os critérios de textualidade são essenciais para o processo de produção textual, porém, em muitos casos esses critérios não são encontrados de forma clara nas produções dos alunos, o que evidencia também um comprometimento no processo de leitura e compreensão textual, ou seja, a ausência de atividades que trabalhem os critérios de textualidade de forma detalhada pode dificultar o processo de escrita e reescrita do aluno. Sistemáticamente isso se deve a um ensino deficitário, o que é confirmado por Matêncio (2002), quando afirma que:

É perceptível as inconsistências encontradas nas produções textuais dos alunos, bem como a perpetuação de um ensino que usa o texto como pretexto para o ensino gramatical e para correção meramente estrutural e ortográfica, que contribuem para que vários textos continuem apresentando sérios problemas linguísticos, visto que não é exigida, por parte do corpo docente, uma reescrita e textualização das produções (MATÊNCIO, 2002. p. 25-32).

A partir das leituras, notamos que os estudantes enfrentam problemas desde muito cedo, pois muitas vezes não recebem *feedback* dos professores a respeito das produções textuais, e os textos são corrigidos a níveis gramaticais. Ou seja, na maioria das vezes não é ressaltada a importância de estudar as cinco competências cobradas pelo Enem de forma aprofundada, as quais se relacionam diretamente com os sete critérios de textualidade defendidos por Marcuschi (2008). Assim, os jovens carecem de conhecimento sobre quais regras seguir durante a produção do texto, as quais se aprofundam por diferentes motivos, que vão desde as didáticas oferecidas pelos professores, até a falta do hábito de leitura dos alunos. A professora Vanda Elias (2014) explica:

O estudante do ensino médio ainda tem extrema dificuldade para escrever e, então, na maioria das vezes, ele produz, em sua escrita, frases, clichês ou trechos de textos lidos, escrevendo um texto que não revela um fio condutor orientador de sua escrita [...] Diante dessa realidade, considero que o professor de Língua Portuguesa, para preparar suas aulas de redação, deve compreendê-la como um processo de textualização para, então, buscar estratégias que possibilitem ao estudante escrever, ler, reescrever seu texto, num processo contínuo de autoaprendizagem” (ELIAS, 2014, p.135).

Partindo dessas constatações, organizamos nossa pesquisa de modo a observar nas produções dos próprios alunos o modo como essas dificuldades se estruturam no texto.

Trajetos metodológicos

O estudo proposto partiu da abordagem qualitativa em que as respostas não são exatas e nem objetivas, e normalmente seguem linhas de análise e subjetivismo. De acordo com Goldenberg (1997, p. 34), “a abordagem qualitativa opõe-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências”, ou seja, possui sua metodologia própria. O objetivo central desse tipo de apuração é que tenha capacidade de produzir novas informações acerca do objeto explorado (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Nosso estudo se desenvolveu no tipo da pesquisa documental, sendo a etapa em que ocorreram as análises dos documentos (redações)



passíveis de estudo. Tendo em vista que o gênero dissertativo-argumentativo exige a defesa de um posicionamento com argumentos embasados nas competências estabelecidas pelos manuais do Enem, surgiu a necessidade de entender quais são as dificuldades dos estudantes em aplicar as habilidades estabelecidas pelo gênero, que vão desde o domínio da escrita formal da Língua Portuguesa à construção de soluções para determinada problemática. Dessa forma, a pesquisa documental nos permitiu acesso aos materiais úteis para nosso estudo, as redações do Enem 2019, com o propósito de analisar as problemáticas inerentes à produção do texto dissertativo-argumentativo.

Fazendo uso desse método de pesquisa, solicitamos o envio da redação do Enem 2019 a uma turma de graduandos do 4º período do curso de Letras-Português da Universidade Estadual da Paraíba, que em 2019 eram estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Tais produções nos foram enviadas através do e-mail e do WhatsApp, totalizando 12 documentos que constituíram nosso *corpus* de análise. Para fazermos a escolha das redações e dos trechos que serão expostos à frente, selecionamos as produções enviadas em categorias, a saber: produções com problemas de atendimento ao tema, sem ampliação de repertórios, sem projeto de texto claro, textos com problemas de coesão e sem desenvolvimento completo de proposta interventiva. Os trechos que são apresentados na análise são mostras dessas categorias elencadas. Desse modo pudemos identificar as principais dificuldades e desafios dos alunos em aplicar as competências exigidas pelo texto dissertativo-argumentativo do Enem.



Dificuldades e desafios na leitura e escrita da redação do Enem

A redação do Enem é avaliada sob cinco competências, cada uma variando de zero a duzentos pontos, entre elas, podemos destacar: o domínio da escrita formal; compreensão e desenvolvimento da proposta, organização e interpretação de argumentos, defesa de um ponto de vista e elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado no tema. Partindo desses critérios, para que o texto dissertativo-argumentativo tenha uma boa estruturação, é necessário um planejamento acerca da temática, chamado na matriz de correção do Enem de “projeto texto”, ou seja, “produzir um texto não é somente escrever várias ideias aleatórias, é preciso que se apresente argumentos fundamentados para desenvolver uma reflexão crítica de um determinado tema” (TAVARES; CARDOSO, 2018, p. 3).

Nessa perspectiva, dentre as produções analisadas, foi possível perceber inicialmente que em alguns casos houve o tangenciamento do tema proposto, logo no início da redação. O tema da redação do Enem 2019 era “A democratização do acesso ao cinema no Brasil” e alguns alunos acabaram por dar maior enfoque à questão do sistema democrático brasileiro, que não era o cerne da discussão, conforme podemos atestar pela ilustração abaixo:

Figura 1: Redação com tangenciamento do tema

1	Vivemos em um país democrático am-
2	de de temos o direito de escolher nossos
3	representantes no governo, a maioria da po-
4	pulação é analfaba e quase sempre atendida
5	sabemos que grande parcela da população
6	brasileira, é de baixa renda tornando as
7	sem difícil o acesso a um cinema por-
8	que na grande maioria dos casos precisa se
9	deslocar até uma cidade vizinha sem
10	pagar no preço das ingressos que possuem
11	valores absurdos.

Fonte: Dados da pesquisa

Em uma segunda análise, foi notório o pouco desenvolvimento da temática e, com isso, alguns participantes acabaram abordando a temática apenas de forma parcial, isto é, temos como ponto principal a relação da “democratização do acesso”, mas uma grande maioria se limitou apenas à importância do cinema para a cultura brasileira. Ocorre um distanciamento da temática quando não se deixa claro desde o início qual é o principal problema, logo, algumas teses criadas foram inconsistentes e repetitivas, comprovando que os vestibulandos ficaram presos aos textos de apoio, ou não exploraram a bagagem de informações para tornar o texto mais coerente e relevante no que diz respeito à argumentação exigida pelo Enem.

No que se refere ao campo argumentativo, uma parcela de participantes recorreu ao uso demasiado de repertórios em uma tentativa de preencher as trinta linhas, ferindo os princípios da competência II, que versa sobre a compreensão da temática e a aplicação das várias áreas do saber para o pleno desenvolvimento do texto. Assim, é necessária a utilização de repertórios que possam contribuir efetivamente

e reforçar a argumentação, e não aparecerem de forma aleatória ou desorganizada, sem conexão com o projeto de texto.

Na redação apresentada a seguir, vemos que o candidato se prende exclusivamente à ideia da questão socioeconômica para embasar sua tese, sem apresentar repertório válido amparado em alguma área do conhecimento e nem desenvolve outros aspectos inerentes ao problema que é discutido.

Figura 2: Redação sem ampliação de repertórios

1	Hoje em dia, no Brasil, existem mais salas de
2	cinema, do que se comparado ao século passado.
3	Porém ficaram mais concentradas em grandes
4	centros urbanos, privilegiando pessoas de alta
5	renda e excluindo pessoas de baixa renda e
6	que moram longe dos centros das grandes cidades.
7	Por conta disso e de outros fatores, como por
8	exemplo, o alto preço das entradas de cinema,
9	quem é de baixa renda e não mora
10	nestas grandes cidades, não tem um conta-
11	to direto com o cinema.
12	Assim, pessoas com melhores condições
13	financeiras e que moram no centro das
14	cidades grandes, são privilegiadas de te-
15	rem esse fácil acesso ao cinema, que é uma
16	forma de entretenimento que contribui
17	para a cultura nacional. Pessoas pobres
18	são aptadas com essa falta de acesso
19	fácil ao cinema. Sendo uma forma de entre-
20	tenimento quase que exclusivamente a pessoas de
21	classe média e classe alta.
22	Sendo assim, os governos estaduais, junto
23	dos governos municipais de cidades de médio
24	e pequeno porte, deveriam investir na construção
25	de cinemas municipais, em várias partes das
26	cidades. Fazendo com que pessoas de baixa
27	renda tivessem acesso de forma gratuita ao
28	cinema, privilegiando assim, lazer e entreteni-
29	mento para essas pessoas.
30	

Fonte: Dados da pesquisa

No que concerne aos pontos de convergência entre as doze produções analisadas, pode-se destacar os desvios dentro do grande arcabouço da competência I, a que exige o domínio formal da língua portu-
guese.



sa. Desvios de acentuação, emprego inadequado da vírgula, problemas de concordância, uso de maiúsculas e minúsculas, repetição/ausência de palavras, marcas da informalidade/oralidade que refletiam na ortografia, acompanhadas de algumas estruturas sintáticas truncadas e/ou justapostas que comprometem a compreensão dos enunciados. No que diz respeito aos desvios de acentuação temos a seguinte frase retirada da redação de figura 5: “O governo poderia disponibilizar cinemas (públicos) em cidades [...]”, demonstrando um problema de acentuação e afetando competência de nível I. Outro problema que essa redação apresenta é a presença de estruturas sintáticas justapostas, visto que as propostas apresentadas estão inacabadas, distribuídas em cerca de três parágrafos, ou seja, menores do que é exigido pela competência II. Na figura de redação 1, temos o uso inadequado da vírgula: “[...] tornando assim difícil o acesso a um cinema (porque) na grande maioria das vezes precisa se deslocar até uma cidade vizinha”, nesse caso, o autor da redação fez uso do porque explicativo, sendo necessário preceder uma vírgula para que a sentença esteja coesa. Na mesma redação, temos problemas de concordância verbal e uso inadequado de maiúsculas e minúsculas, exemplificados respectivamente a seguir: “porque na maioria das vezes (precisa) se deslocar até uma cidade vizinha”, demonstrando uma escolha lexical com marcas de oralidade, que afetaram a concordância verbal da sentença e a ortografia do parágrafo como um todo. “(sabemos) que grande parte da população brasileira é de baixa renda”, nesse recorte da introdução, o autor inicia o parágrafo da tese utilizando letra minúscula, fugindo do que a norma padrão exige sobre iniciar períodos frasais utilizando letra maiúscula, tal como a redação anterior, esses desvios também afetaram a competência de nível I.

Em relação à competência III, em que é necessário que o aluno selecione, organize e interprete informações em defesa do ponto de vista, em algumas produções textuais foi observado que as informações contidas no texto estão articuladas de forma insuficiente quando relacionadas com o ponto de vista defendido. Os produtores demonstraram dificuldades em criar parágrafos de desenvolvimento com uma boa argumentação, embasada em repertório válido, e que pudesse sustentar seu posicionamento. Em outros casos, alguns candidatos citaram algumas informações sem citar a fonte para embasamento. Por exemplo, na figura a seguir, podemos notar com mais clareza algumas dificuldades na construção da competência III:

Figura 3: Redação sem projeto de texto claro

1	A democratização do acesso ao cinema no Brasil
2	podemos ver que levou ao longo dos anos, e
3	com isso, requer que deem mais valor à aquilo
4	que é nosso por direito, como brasileiros.
5	Viremos também que ainda muitos consi-
6	deram o pensamento de estarem em casa adin-
7	de de estarem com seus familiares e amigos
8	no cinema.
9	Portanto a democratização nos proporcionou,
10	além de cinemas, temos também o shopping!
11	com isso o Brasil nos proporciona muitas coisas
12	bons juntamente com a democratização que al-
13	mentou.
14	Todavia é necessário que tenhamos a pra-
15	ticularmos, a vimos ao cinema, e também
16	isque vimos um pouco a TV, Filmes em casa
17	e etc.
18	com isso concluo que a Democratização da per-
19	um tem qual para nós, agora basta nós,
20	como deve praticarmos e assegurarmos como
21	um tem preciso.
22	

Fonte: Redação produzida por um dos participantes da pesquisa



Na referida redação, foram constatados alguns deslizes na organização de informações e o emprego de argumentos sem fundamentação, reforçando a importância de um “projeto de texto” que seria construído previamente com os principais pontos que pudessem ser desenvolvidos para a sustentação dos argumentos. Em um primeiro momento, nota-se a ausência de uma contextualização que pudesse encaminhar o leitor para a tese abordada, logo, o candidato não faz uso de repertórios socioculturais construindo um texto na superficialidade.

Nos parágrafos 2, 3 e 4, temos em alguns momentos a ausência de embasamento nas áreas do conhecimento, que poderia ser construído através de levantamentos, dados ou conhecimentos teóricos que pudessem reforçar o seu ponto de vista, o que acabou por comprometer o repertório do texto.

Tais deslizes comprometem a integridade do referente, competência que exige que o “desenvolvimento tenha fundamentos de maneiras convincentes e claras” (TAVARES; CARDOSO, 2018, p. 6), ou seja, que o texto tenha direção e que possa colaborar para um repertório diversificado.

No tocante à competência IV, que estabelece os mecanismos de construção da argumentação, surgiram casos de inadequação coesiva, quando do uso de uma conjunção adversativa (“No entanto”) no lugar de uma conclusiva, como é perceptível na figura 4, deixando essa lacuna no texto, pois é fato que na dissertação argumentativa “predominam elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos etc.” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 72).

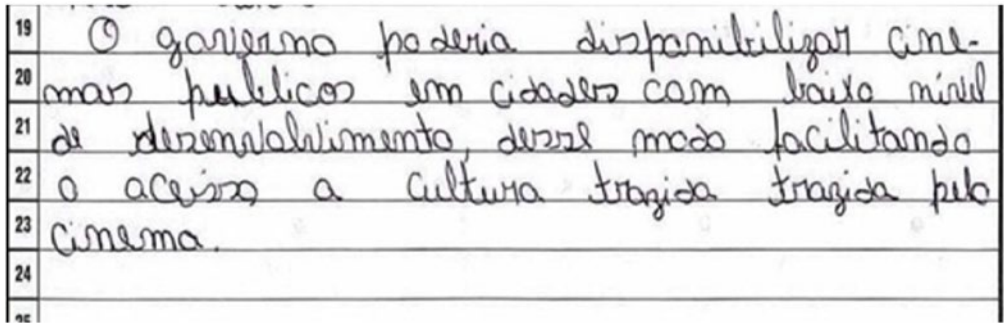
Figura 4: Redação com inadequação coesiva

15	Nos últimos mudos cobinários deitem nos tornados, o estado pode
16	criar "Comunidades Comunitárias", eles reuim de graça a toda a popula-
17	ção poderia frequentar principalmente as famílias de baixa renda,
18	Os alunos das Comunidades aprenderiam a vender ingressos para com preços
19	especiais (mais baixo) para os preços mais baixos. Preferencia-
20	riam assim uma experiência inicial aos jovens, adultos e idos-
21	os, que jamais poderiam imaginar venderem algo do tipo.
22	

Fonte: Dados da pesquisa

Na conclusão, momento em que deve ser construída a proposta de intervenção e que desvela o caráter cidadão do aluno/candidato, de modo geral, os textos analisados apresentaram uma proposta inconsistente, demonstrando dificuldades em cumprir com os cinco pilares avaliativos da competência V, que seriam a apresentação do agente, ação, modo, finalidade e detalhamento. Na maior parte dos textos, as dificuldades apresentadas na referida competência estavam relacionadas à ausência da finalidade, do detalhamento e, em alguns casos, não foram especificados quem seria responsável por resolver os problemas ou qual meio seria utilizado para a resolução, conforme é possível atestar pela figura 5.

Figura 5: Redação sem proposta de intervenção completa



Fonte: Dados da pesquisa

Nessa redação, houve a apresentação da ação interventiva, o agente e a finalidade da mesma, mas não houve explicação de como essa ação proposta poderia ser de fato aplicada. Essas ausências de informações acabam comprometendo a proposta de intervenção que tem por objetivo fazer com que os alunos possam pensar e refletir criticamente em relação a iniciativas de intervenção social que resultem em medidas eficientes para a sociedade. Isso demonstra que é preciso refletir bem acerca do que será proposto como solução do problema. “A conclusão é o momento em que se faz um elo entre todas as correntes antes desenvolvidas” (TAVARES; CARDOSO, 2018, p. 6) e que desemboca em propostas possíveis de realização com o máximo de detalhamento.

Considerações finais

Os resultados da análise demonstram que mesmo alunos ingressantes no curso de Letras tendem a produzir o texto dissertativo-argumentativo sem ter total domínio desse gênero. Esse problema, como vimos, diz respeito a diferentes questões que envolvem a prática de ensino de português muitas vezes associada à produção e à correção de textos numa



perspectiva essencialmente gramatical, desconsiderando o ensino das competências avaliativas da redação do Enem, as quais se baseiam nos critérios de textualidade defendidos por Marcuschi (2008).

Nossa pesquisa se ateve a identificar as principais dificuldades dos alunos em aplicar as habilidades exigidas pelas competências do texto dissertativo-argumentativo, tipologia esta cobrada em muitos exames como o Enem. As competências servem como parâmetro avaliativo do texto, à medida também que atuam como as diretrizes de sua construção. Segui-las em sua plenitude significa, em grande medida, produzir um texto alinhado às exigências do gênero de modo coerente e coeso.

Quando observamos as principais dificuldades de aplicação dessas competências, chegamos ao parecer que, além da ausência e/ou precariedade do ensino de produção do texto dissertativo-argumentativo na sala de aula, a carência do hábito de leitura e escrita também corrobora na aparição de desvios e inadequações relatadas neste trabalho, uma vez que a prática da leitura permite “que se adquira novos conhecimentos para oferecer suporte ao melhor desempenho na produção da escrita, assim como também tende expandir a visão de mundo do aluno” (TAVARES e CARDOSO, 2018, p. 22), condições *sine qua non* para obedecer às competências existentes.

Não estamos afirmando que essas práticas, isoladamente, são suficientes para que os estudantes possam ter capacidade de aplicar as habilidades exigidas pelo texto dissertativo-argumentativo, mas que ambas em conjunto, em exercício constante, podem surtir o efeito desejado. Além disso, é importante insistir no fato de que os discentes precisam ter conhecimentos sobre as cinco competências exigidas pelo exame para que se sintam aptos a produzirem um texto dissertativo-argumentativo de qualidade.



Esperamos que nosso trabalho contribua para um despertar docente na revisão das práticas de ensino de produção textual em sala de aula, especialmente na tipologia do texto dissertativo-argumentativo, no exercício de refinamento das capacidades de reflexão, argumentação, proposição de soluções práticas para problemas que afligem a sociedade, desaguando no potencial de escrita desses estudantes, através, dos critérios de textualidade que, trabalhados em sala de aula, serão capazes de fornecer aos alunos os parâmetros necessários para a construção de um texto de excelência, os quais podem contribuir de forma ativa para o desenvolvimento da escrita, compreensão e interpretação textual.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A redação no Enem 2020: *Cartilha do participante*. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em: 16 abr. de 2022.

BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio: relatório final 1999*. Brasília: Inep, 2000. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_relatorio_final_1999.pdf>. Acesso em: 14 abr. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Perguntas frequentes*. Novo Enem. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13427:perguntas-frequentes-novo-enem>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

CASTRO, Maria Helena G. *Sistemas de avaliação da educação no Brasil*. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

DESLAURIERS, J.P. *Recherche Qualitative*. Montreal: McGraw Hill, 1991.

ELIAS, Vanda Maria. *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 1ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

GOLDEMBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. 19ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LOPES, Rossi, M. A. G. A. *Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos*. São Paulo: Letras & Letras, p. 135-136, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30598>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

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

MATENCIO, M. L. M. *Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo*. Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

TAVARES, L. N; CARDOSO, M. C. S. *Os desafios na produção do texto dissertativo-argumentativo nas aulas de Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do ensino médio*. Universidade do Estado do Amazonas: UEA, 2018. Disponível em: <<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br//handle/riuea/2100>> Acesso em: 11 abr. 2022.

Recebido em: 29/09/2022

Aprovado em: 23/01/2023

Licenciado por

