

## RELATOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS COLETÂNEAS DE TEXTO E O TRABALHO COM LEITURA

### *NARRATIVES OF PORTUGUESE TEACHERS: THE COLLECTION OF TEXTS AND THE MEDIATION OF READING*

Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon<sup>1\*</sup>  
Isadora Cássia Lúcio da Rocha<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Espírito Santo/Grupo de Estudos Bakhtinianos. E-mail: pfvidon@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal do Espírito Santo/Grupo de Estudos Bakhtinianos. E-mail: isadorarochoa97@gmail.com

\*Autor para correspondência

Artigo submetido em 05/07/2019, aceito em 15/08/2019 e publicado em 20/12/2019

**Resumo:** O ensino de texto nas escolas brasileiras nos últimos anos, sobretudo no Ensino Médio, tem se pautado nos pressupostos da Prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem. A principal motivação para esse movimento se encontra no fato do exame funcionar como forma de entrada para grande parte das universidades no Brasil, influenciando, assim, nas concepções de texto que predominam no discurso de professores e alunos, bem como na elaboração de materiais didáticos. Com isso, houve um recrudescimento em torno de um único gênero discursivo, o dissertativo-argumentativo, o que faz com que nas escolas, e principalmente, nos “cursinhos” seja reforçada a prática mecânica de redação, em que há o incentivo para a memorização de fórmulas e “receitas” para se obter um texto “Nota Mil”. Por outro lado, textos de diversas esferas discursivas são apresentados aos candidatos na Prova de Redação, o que constitui a chamada Coletânea de Textos, que apresenta o tema e busca fomentar o diálogo entre as diversas vozes que predominam na sociedade. No entanto, diante das práticas adotadas nas aulas de redação, o trabalho com a leitura dessas coletâneas, incentivando uma prática de leitura dialógica e interativa, parece ficar comprometido. Para analisar essa questão, entrevistamos três professores de redação que atuam em turmas finalistas do Ensino Médio. O *corpus* foi analisado indiciariamente, conforme Carlo Ginzburg (1986), e dialogicamente, de acordo com os pressupostos acerca da linguagem do Círculo de Bakhtin.

**Palavras-chave:** Leitura; coletânea de textos; formação de professores.

**Abstract:** The teaching of writing at the Brazilians schools in the latest years, especially at the high school, has focused on the assumptions of the essay from the Exame Nacional do Ensino Médio, the Enem. The central motivation for this movement lies on the fact that the exam works as an entrance door to an enormous portion of the universities at Brazil, influencing the conceptions of text that predominate at the discourse of teachers and students, as well the elaboration of didactic materials. This context generated an upsurge towards a unique genre discursive, the dissertative-argumentative, that makes schools, and mostly preparatory courses for the vestibular reinforce the mechanical practice of the essay, in which there is the incentive to the memorization of formulas and recipes for obtaining a “Nota Mil” text, the highest score of the exam. By the other side, there are texts from the most diverse discursive spheres presented to the candidates at the essay, which constitutes the Collection of Texts. The collection presents the theme of the essay and proposes the dialogue with the most diverse voices that compose the society. However, in face of the practices adopted at the writing lessons, the

exercise of reading the collection of texts that motivates a practice of a dialogic and interactive reading seems to be undermined. To analyze that question, we interviewed three writing teachers that work at high schools finalists classes. The *corpus* has been examined by the indiciary paradigm, as the historian C. Carlo Ginzburg (1986) called it, and dialogically, in agreement with the premises of language from the Bakhtin Circle.

**Keywords:** Reading; collection of texts; training of portuguese teachers.

## 1 INTRODUÇÃO

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, em conjunto com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), em 2000, foram um passo, dentre inúmeros outros, para a adoção de uma postura mais dialógica no ensino de língua portuguesa no Brasil. Essa orientação curricular provocou não só uma mudança em livros didáticos e propostas de ensino, mas também em exames vestibulares, que seguiam um modelo tradicional de avaliação, com testes de múltipla escolha e questões pouco abrangentes.

Com a inserção do texto como objeto de ensino nas salas de aula, os exames e vestibulares passaram a adotar as chamadas Coletâneas de Texto. Seguindo a mesma tendência, instituições como a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre outras, começaram a oferecer em suas provas de redação alguns textos de diferentes esferas sociais com a finalidade de apresentar o assunto da prova de redação ao vestibulando, para então fomentar uma prática de leitura dialógica com esses textos. Nessa linha, em 1998, surge o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – prova criada para avaliar a qualidade de ensino do Ensino Médio. Em 2009, com a criação do Sistema de Seleção Unificada, Sisu, a nota da prova do Enem passou a ser cotada como etapa eliminatória para a entrada em universidades brasileiras.

A implementação do Enem como elemento classificatório em vestibulares fez com que o ensino de língua portuguesa se voltasse para os parâmetros estabelecidos pelo exame, sobretudo as práticas de leitura

e produção de texto no Ensino Médio, que passaram a se pautar na Prova de Redação do Enem, especificamente na prática de escrita de um único gênero discursivo, o dissertativo-argumentativo, indo de encontro à ampliação das práticas discursivas propostas pelos PCNs. Dessa forma, as escolas e especialmente os “cursinhos” preparatórios para o vestibular passaram a oferecer aos alunos modelos prontos de texto, com estrutura composicional e estilo bem definidos, os quais se adequariam a qualquer tema proposto, a fim de facilitar a aprovação dos estudantes no vestibular. Com isso, os discursos desses estudantes se tornam homogêneos, e os textos, por consequência, acabam sendo padronizados.

Frente a esse contexto, a leitura da Coletânea de Textos oferecida na Prova de Redação do Enem, que buscava representar um conjunto de vozes que circulam na esfera social, deixou de cumprir com seu papel dialógico e crítico, passando a ser um simples pretexto para reforçar os argumentos desses sujeitos no momento da escrita da redação. Além disso, a autoria nesses enunciados concretos se mostra fundamentada nos autores presentes nos excertos de fragmentos de textos da coletânea e também em autores reconhecidos socialmente, criando um alibi (BAKHTIN, 2010) para o projeto de dizer dos vestibulandos.

Nesse sentido, cabe a nós questionarmos em que medida os professores de português estão atentos ao uso de coletâneas de texto, especificamente no que diz respeito à prática do Enem, já que a prova se mostra um elemento determinante no ensino nas escolas brasileiras. Dessa forma, não basta

investigarmos somente esse fator, mas também a concepção de texto adotada por esses profissionais. A postura frente ao texto, conseqüentemente, apresenta indícios acerca do papel docente no que diz respeito aos gêneros discursivos que compõem a esfera escolar, mas principalmente acerca dos processos de leitura e escrita dos alunos.

Para investigarmos essa questão, entrevistamos três professores de língua portuguesa da Grande Vitória, a fim de buscar indícios nas vozes que constroem os discursos desses profissionais e que fundamentam suas práticas de ensino de português. Para isso, buscamos neste trabalho o pensamento do Círculo de Bakhtin (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1929) e seus comentadores contemporâneos (ROJO, 2004, 2005; VIDON, 2017) acerca da linguagem. Dessa forma, tomamos o dialogismo como categoria de análise dos enunciados, associado aos pressupostos do Paradigma Indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989). Com esse referencial teórico pudemos compreender o papel do profissional docente frente às demandas sócio-históricas que cercam o contexto escolar, tratando a temática de um viés não somente linguístico, mas também sociológico.

## 2 O GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA “ERA ENEM”

O vestibular como conhecemos hoje possui um histórico que, de certa forma, pouco mudou em relação ao que é feito nos exames mais populares no Brasil. No início do século XX, o ensino de língua portuguesa esteve calcado, basicamente, no ensino de gramática e em exercícios de leitura, sendo que a prática da escrita se dava por meio do ensino da composição (BUNZEN, 2006a, p. 142).

É no final da década de 1970 que há uma consolidação da redação no Ensino Médio, como aponta Bunzen (2006a, p. 146), com a publicação do decreto federal n. 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, o qual

estabeleceu que, a partir de janeiro de 1978, os vestibulares deveriam incluir obrigatoriamente a prova de redação na seção de língua portuguesa.

Dessa forma, buscou-se para a prática escrita nos vestibulares, a escolha de gêneros discursivos que, supostamente, possibilitassem uma escrita mais objetiva e formal, típica de ambientes mais rígidos de interação social, como o universo acadêmico, ou então o científico, para então verificar a competência linguística dos alunos (VIDON, 2017). Nesse sentido, o texto dissertativo foi escolhido em relação a outros gêneros, sob o argumento de que, na vida, em especial, no trabalho, a todo tempo estamos a dissertar.

Devido à introdução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Ldben) n. 9394/96, houve a necessidade da criação de um método avaliativo pelo Ministério da Educação (MEC) para que se fossem verificados os impactos educacionais proporcionados pela lei, principalmente nos alunos concluintes do ensino médio, como é explicitado em documento publicado pelo MEC:

A LDB estabeleceu explicitamente como uma das atribuições do governo federal ‘assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino’ (BRASIL, 2000, p. 7).

Então, o Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao MEC, foi encarregado de realizar o processo de avaliação, e, assim, foi criado o Enem, destinado principalmente a alunos finalistas, mas também aos outros do ensino médio. O modelo do exame, utilizado até 2008, contava com 63 questões e uma prova de redação, na qual o candidato deveria produzir um texto dissertativo acerca de um tema, a partir do diálogo com somente um texto motivador.

Inicialmente, a avaliação se mostrou um desafio, uma vez que não havia a obrigatoriedade do exame, e assim, nas primeiras edições, a participação dos alunos foi inexpressiva<sup>1</sup>, o que dificultou a análise do desempenho nacional dos estudantes. Contudo, em 2004, houve uma mudança significativa no quadro de alunos participantes no Enem, pois naquele ano a nota obtida no exame serviria como base para a obtenção de bolsas de estudo pelo Programa Universidade para Todos (ProUni). Em 2009<sup>2</sup>, o Enem passou por uma reformulação, e assim o número de questões aumentou para 180, e a prova de redação passou a exigir a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Para a produção textual, os alunos devem efetuar a leitura de, geralmente, três textos de diferentes esferas sociais e, por conseguinte, de gêneros discursivos distintos, oferecidos pelo exame, a fim de apresentar e contextualizar o tema da proposta. Geralmente, são oferecidos três textos, em que, predominantemente, buscam a neutralidade, como gráficos, reportagens e artigos de lei.

A redação é avaliada seguindo alguns critérios, expostos no seguinte quadro:

Quadro 1 – critérios avaliados na redação do Enem

<b>Competência 1</b>	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
<b>Competência 2</b>	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema,

<sup>1</sup> Na primeira edição do exame, em 1998, o Inep registrou um total de 157.221 inscritos. Dados obtidos em: <<http://download.inep.gov.br/download/enem/1998/relatorio/EnemRelatorioFinal.doc>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

<sup>2</sup> Na edição de 2009, o Inep registrou 8.337.160 inscritos. Dados obtidos em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2009\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2009_2010.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2018.

	dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
<b>Competência 3</b>	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
<b>Competência 4</b>	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
<b>Competência 5</b>	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Manual de Redação do Enem (2018).

Pelo quadro, podemos perceber os resquícios de uma herança cognitivista, que pressupõe o desenvolvimento de competências por parte do aluno. Na Competência 2, temos a avaliação da estrutura do gênero, além dos aspectos argumentativos do autor. Assim, o exame propõe que o aluno dialogue com diversas áreas do conhecimento, além dos textos apresentados na coletânea, a fim de justificar seus argumentos a respeito da temática trazida pela prova.

A cartilha do participante<sup>3</sup> oferecida pelo Inep em 2018 explicita algumas orientações com relação à coletânea de textos motivadores oferecida na prova:

[...] b) ler os textos motivadores, observando as palavras ou os fragmentos que indicam o posicionamento dos autores; c) identificar, em cada texto motivador, se for o caso, a tese e os argumentos apresentados pelos autores para defender seu ponto de vista; d) refletir sobre o posicionamento dos autores dos textos motivadores (BRASIL, 2018, p. 25-26).

<sup>3</sup> Dados obtidos em: <<http://download.inep.gov.br/educacaobasica/enem/guiaparticipante/2018/manualderedacaodoenem2018.pdf>>. Acesso em: 1º nov. 2017.

Além da reformulação estrutural ocorrida no exame, o Enem passou a funcionar como uma etapa do processo seletivo de grande parte das universidades brasileiras por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), no qual o candidato, eletronicamente, cadastra sua nota, obtida no exame, e passa a concorrer a vagas de universidades de todo o Brasil, ampliando suas chances de ingressar no ensino superior.

Com essa série de mudanças, houve uma ressignificação não só educacional, mas principalmente ideológica em torno do exame. O objetivo da proposta do “novo Enem” era de proporcionar um processo seletivo homogêneo para todas as universidades brasileiras, e que ampliasse as condições de entrada dos alunos na universidade pelo Sisu. Contudo, essa democratização ainda atende uma parcela da população brasileira reduzida, no caso, das classes mais abastadas, que possuem condições, principalmente financeiras, para se preparar para o exame e, então, adentrar no ensino superior (MANSO, 2017).

É então, a partir da criação desse processo seletivo, que o Enem redefiniu o ensino de produção de textos nas escolas brasileiras. A Prova de Redação se tornou a seção mais importante do exame, já que, diferentemente das outras, como a de linguagens, na de redação já é previsto o que será cobrado, no caso, o gênero discursivo proposto – o dissertativo-argumentativo.

A partir dessa ressignificação em torno da prova de redação, muitos livros didáticos, materiais apostilados de “cursinhos” e manuais de redação passaram a tratar do gênero dissertativo-argumentativo a partir das demandas do exame. Dessa forma, as aulas de produção de texto voltaram-se para a prática de um só gênero, uma vez que muitos agentes centralizadores contribuem para essa prática (MANSO, 2017).

### **3 A LEITURA DAS COLETÂNEAS OFERECIDAS PELO ENEM: O TRABALHO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR**

A prova do Enem, conforme apresentado na seção anterior, fornece aos candidatos aproximadamente três textos – em linguagem verbal ou não verbal – que sejam pertinentes à discussão do tema proposto pelo exame. Contudo, diante das estratégias de ensino em que são ensinadas fórmulas e estruturas argumentativas definidas para os alunos, o aspecto discursivo desses textos tem sido prejudicado, uma vez que grande parte dos estudantes não cria um posicionamento não só em relação aos textos oferecidos pela coletânea, mas também aos outros que circulam socialmente. Dessa forma, é importante analisarmos alguns aspectos relacionados à leitura, para então compreender a leitura da coletânea como uma relação dialógica e responsiva, que contribui para a prática escrita de textos críticos.

Ao longo da trajetória dos estudos linguísticos, e principalmente da linguística aplicada, as noções sobre leitura foram revisitadas, na medida em que surgiram novas concepções teóricas acerca da linguagem e seus usos. Assim, antes de partimos para a compreensão da leitura que propomos neste trabalho, temos que retomar alguns posicionamentos que prevaleceram nos estudos linguísticos e que ainda repercutem no ensino de língua portuguesa.

A concepção de leitura tradicional parte do pressuposto de que o leitor é um sujeito cognitivo que é responsável pela decodificação de palavras, processo no qual se associa o som à grafia. Essa perspectiva, como aponta Rojo (2004, p. 3), reduz o ato de ler à alfabetização, então, uma vez que o aluno é capaz de associar a grafia das palavras aos sons, ele é um leitor efetivo.

A partir desse ponto de vista, outras abordagens, como as dos estudos gerativistas, trouxeram suas contribuições para o estudo dos processos que envolvem a leitura de um ponto de vista cognitivista, o

qual relaciona os processamentos do cérebro à mobilização de conhecimentos. Assim, o ato de ler é entendido como a compreensão, que vai além da simples decodificação. Nesse entendimento, os aspectos da leitura, centralizam-se no texto e nas capacidades mentais do leitor, e o aluno é visto como um computador que processa palavras, o que, de certa forma, homogeniza as expectativas de aprendizagem desses sujeitos (ROJO, 2004).

Como apresentado por Kleiman (2001), com os estudos da pragmática, a leitura tem sido interpretada como processo interativo, no qual é estabelecido uma relação entre leitor (interlocutor) e autor (locutor) mediada pelo texto, que é determinado pelo contexto social em que é inscrito.

Com a noção de letramento, termo utilizado para tratar das “inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade” (BARTHON; HAMILTON, 1998 apud MENDONÇA; BUNZEN, 2006b, p. 17), a ideia de leitura como interação foi ampliada, e o ato de ler passou a pressupor a relação do leitor com uma cadeia de enunciados anteriores que habitam na esfera social. Assim, o sujeito-leitor cria um conjunto de apreciações e valorações acerca do texto, em uma postura responsiva diante do enunciado lido. Com isso, o sentido do texto não se esgota nem no autor e nem no leitor, mas ele é construído pela constante interação entre esses sujeitos frente aos enunciados que circulam socialmente.

Essa concepção de leitura vai ao encontro das ideias acerca da linguagem propostas pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (2011a; 2011b), uma vez que o autor entende que a característica fundamental da linguagem é o dialogismo. Bakhtin propõe que a atividade humana está relacionada ao uso da linguagem, logo, a todo tempo, estamos em uma relação dialética entre o Eu e o Outro, criando

avaliações, posicionamentos e agindo ativamente em relação ao Outro:

[...] o fenômeno dialógico ultrapassa em muito as relações entre as réplicas de um diálogo formalmente produzido; ele é quase universal e perpassa todo o discurso humano, todas as relações e todas as manifestações da vida humana, de uma maneira geral, tudo que tem um sentido e um valor (BAKHTIN apud AMORIM, 2004, p. 139).

É pela relação com o Outro, então, que o sujeito se constitui, refletindo e refratando em si e no Outro um conjunto de valores ideológicos.

Desse modo, quando pensamos em uma prática da leitura dialógica, a partir da concepção bakhtiniana, estabelecemos a leitura como um exercício de alteridade, já que ao lermos um texto, entramos no território do Outro, buscando significados e sentidos, que repercutem em nossas atividades cotidianas e nos compõem como sujeitos. O Outro que dialoga conosco, por intermédio do texto, reflete e refrata em nós a ideologia cotidiana, e desse modo, pela leitura “avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência” (BAKHTIN, 2011a, p. 13).

Ao analisarmos os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), podemos observar indícios da repercussão do pensamento bakhtiniano:

Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações (BRASIL, 2018, p. 506).

Então, baseada nessa concepção não só de leitura, mas também de texto como processo, muitos materiais didáticos e exames passaram a oferecer textos, a fim de proporcionar uma leitura mais dialógica ao aluno, como é o caso da prova de redação do Enem.

Contudo, a leitura na escola ainda se encontra presa às práticas tradicionais, em que o aluno somente assimila textos, que são dissociados de sua esfera social, na qual a leitura é voltada para a resolução de exercícios de gramática, ou então serve somente de pretexto para a execução de exercícios de interpretação de texto, que objetivam o texto, reduzindo-o a aspectos puramente estruturais, e, assim,

[...] temos um leitor que não constrói os sentidos do texto, antes reproduz o sentido que se deu a ele; um leitor que não tem autonomia para interpretar o que lê (JURADO; ROJO, 2006, p. 43).

#### 4 PROCESSOS METODOLÓGICOS: MATERIAIS E MÉTODOS

A fim de compreender e analisar o papel dos docentes que conversamos mediante a coletânea de textos oferecida pelo Enem, partimos de uma abordagem dialógica pautada nas discussões do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011a; 2011b; 2010; BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1999), uma vez que “o dialogismo remete à pluralidade de vozes que constituem toda pesquisa, seja em campo, seja no texto” (AMORIM, 2001, p. 94).

Nesse sentido, adotamos a entrevista como estratégia de interlocução com esses sujeitos, pois ela proporciona que, pela interação, nós lancemos nosso olhar sobre o Outro para que, assim, possamos enxergá-lo inteiramente, o que ele, de maneira individual e monológica, não é capaz de identificar em si mesmo. Como bem aponta Amorim (2004, p. 26), o pesquisador das Ciências Humanas deve se colocar como um estrangeiro no país do Outro, exotopicamente, conforme discute Bakhtin (2011a, p. 21-22).

Dessa forma, o foco deste trabalho se concentra nos relatos de três professores de língua portuguesa de diferentes escolas do ensino médio na Grande Vitória – duas públicas e uma privada. Realizamos nas escolas que trabalham entrevistas, ocorridas nos meses de outubro e novembro de 2017. Toda a conversa foi gravada, porém buscamos manter a naturalidade de uma interação mais imediata e espontânea, apesar de haver a presença de um roteiro para a entrevista. A identidade de cada um dos três foi resguardada. Sendo assim, ao longo deste texto, foram identificados pelas letras A, B e C, omitindo, então, seus nomes.

As entrevistas foram transcritas e, em seguida, analisadas indiciariamente e dialogicamente, conforme os pressupostos teórico-metodológicos do Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg (1989), visto que lidamos com dados qualitativos nesta pesquisa. O método proposto por Ginzburg nos permite fazer uma abordagem detalhada de um *corpus* como a entrevista, já que ele propõe que o pesquisador deve partir do todo para analisar os pequenos detalhes – os indícios – do objeto que se tem.

Para discutirmos as entrevistas, dividimos os assuntos em três itens. No primeiro, analisamos a concepção de texto desses professores e também a noção de gênero que repercute em suas práticas. O segundo traz uma apresentação do Enem e seus impactos no ensino da escrita atual. Por fim, o terceiro discute alguns aspectos sobre a leitura, relacionado à leitura das coletâneas de textos oferecidas pelo Enem.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores apontaram a constante interpelação das demandas do exame em suas aulas de produção de texto. O Professor A relatou que há uma preparação especial para a Prova de Redação do Enem, quando perguntamos sobre a influência do exame em suas aulas,

inclusive, percebemos certa interferência dos “cursinhos” na preparação das propostas de escrita:

[...] eu também abro uma dessas aulas para que os alunos tragam lá de fora, porque o que tem sido discutido fora da escola, porque eu estou aqui dentro de uma escola, mas muitos estão fazendo cursinho. De um ano para o outro, a gente vê muita mudança, então além do que eu pesquiso, eu peço para que eles tragam também essa experiência que eles tiveram fora daqui (PROFESSOR A, 2017).

Já o Professor B trabalha em uma escola em que o foco do ensino se encontra na aprovação dos alunos em vestibulares. Partindo de uma concepção neoliberal da educação, o resultado no vestibular dos alunos reflete no lucro da instituição e, assim, a aula de redação se torna o foco principal do processo. Nesse sentido, o Professor B, nas aulas de redação que ministra apresenta aos alunos unicamente o gênero dissertativo-argumentativo: “Se eu tenho com os alunos ao longo de um ano letivo cerca de 30 encontros, em 20, no mínimo, o propósito é falar dessa estrutura para o Enem” (PROFESSOR B, 2017). No trecho, assim como na discussão da seção anterior, há um indício da predominância do de estruturas composicionais já definidas no ensino da produção de texto, principalmente com fins mercadológicos, visando a aprovação no vestibular.

Já o Professor C traz um posicionamento mais crítico diante do contexto gerado pela Prova de Redação. Ele reconhece a importância do gênero dissertativo-argumentativo, mas discorda das intenções que revestem a prática do gênero, voltadas para o Enem. Entretanto, se preocupa em apresentar aos alunos as estruturas do texto dissertativo-argumentativo bem como as demandas propostas para o exame, para que eles possam ser inseridos no espaço universitário, e então alcancem certa emancipação. Esse discurso, infelizmente, não isenta o Professor C de suas práticas,

que corroboram a manutenção do sistema criado pela Prova de Redação do Enem. Dessa forma, o discurso da emancipação social desses estudantes fornece um alibi (BAKHTIN, 2010) para que esse professor contribua para um sistema homogeneizante. Além disso, o professor afirma haver grande cobrança por parte dos alunos que, desde as séries iniciais do Ensino Médio, exigem o ensino do gênero dissertativo-argumentativo para que eles se preparem adequadamente para o vestibular.

Assim como no caso do Professor A, o profissional B apresenta a solicitação não só dos alunos, mas principalmente da família. Como é o caso do relato do professor sobre a repressão que sofreu de uma família em uma aula em que tentou abordar outros gêneros, de natureza argumentativa, a fim de estimular autonomia e criticidade dos alunos.

O foco na estrutura composicional do gênero tem sido uma estratégia recorrente nas aulas de produção de textos, pois temos visto modelos prontos de texto ou então fórmulas exatas, a fim de facilitar o processo de escrita, e propiciar a aprovação dos alunos no vestibular. Assim, a escola tem contribuído para o uso de uma “linguagem alheia já criada e pronta” (BAKHTIN, 2013, p. 28), em que o trabalho com o texto já está feito, e resta ao aluno somente reproduzir o modelo pronto e acabado, retomando uma prática escolástica – normativa e prescritiva – e tecnicista do ensino de língua portuguesa.

Esse padrão também é cumprido por materiais didáticos que são amplamente utilizados nas escolas, já que muitos pressupõem, além da estrutura composicional, a criação de um tom objetivo e formal para o cumprimento do texto dissertativo-argumentativo, como aponta Vidon (2017).

Assim, de acordo com resultados apresentados por Rocha (2017), ao analisar diversos enunciados produzidos por estudantes do ensino médio, esse método tem gerado a homogeneização dos discursos dos estudantes, além do processo de

*dessubjetivação* (VIDON, 2015) em grande parte desses textos.

Podemos observar essa prática no trecho da entrevista do professor A, no qual ele afirma não disponibilizar tempo para que os alunos leiam em sala de aula: “Eles vão ler, assim, trabalhar juntos, ler texto para responder o exercício”. As práticas de leitura são motivadas, em que o texto serve de pretexto para a resolução de exercícios gramaticais:

[...] às vezes eu trago jornais para a sala de aula, pra gente partir dali, mas sempre com o **motivo** da aula. Se a gente está estudando sujeito e predicado, a gente então a partir dali, tira trechos do jornal e eu peço que eles cortem os jornais e coleem no caderno (PROFESSOR A, 2017, *grifos nossos*).

Além disso, no discurso do Professor A, há uma visão individualista da leitura, que desconsidera os seus aspectos sociais e centraliza a dificuldade da prática leitura nos estudantes, ao invés de recorrer às práticas sociais desses sujeitos para então fomentar a leitura: “Os alunos têm muita dificuldade de ler. A gente incentiva, por exemplo, eu faço trabalhos de leitura de livros, e aí eu tento não trazer o meu gosto para cá, eu deixo que eles pesquisem” (PROFESSOR A, 2017).

Os professores B e C, da mesma forma, também praticam a leitura em sala de aula de acordo com uma motivação, contudo, nas aulas desses profissionais, o fator que propicia esses momentos é o Enem. Nas aulas de redação do Professor B, por exemplo, não há outra prática de leitura que não seja voltada para a produção do gênero do discurso dissertativo-argumentativo, uma vez que o foco das aulas de redação desse professor é a preparação para o exame:

Se eu tenho com os alunos ao longo de um ano letivo cerca de 30 encontros, em 20, no mínimo, o propósito é falar dessa estrutura para o Enem (PROFESSOR B, 2017).

Eventualmente, o professor afirma trazer textos da esfera argumentativa, como artigos de opinião, ou editoriais, além daqueles oferecidos pela coletânea trazida pela proposta de redação, a fim de apresentar aos alunos como demonstrar ideias a partir de um enunciado mais expositivo. Apesar disso, ainda há uma tentativa de provocar um pensamento crítico e ativo nesses sujeitos antes da produção do texto:

[...] em toda proposta, a gente avalia um enunciado, os textos motivadores, e na análise motivadores a classificação de gênero e o seu propósito comunicativo para entender as ideias que estão por trás deles (PROFESSOR B, 2017).

O Professor C apresenta maior diversidade quanto aos textos que são trazidos à esfera escolar para a leitura dos alunos. Na escola em que trabalha, o ministra aulas de literatura, redação e gramática, eixos divididos pela instituição, então, há maior diálogo entre as áreas voltadas para o ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, as leituras de contos e poesia realizadas na aula de literatura são retomadas pelos alunos nas de redação, a fim de justificar um ponto de vista defendido por eles, como é relatado pelo Professor C no trecho em que ele conta sobre a experiência literária de um aluno com relação ao romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos:

A gente tava debatendo alguma coisa em sala de aula, acho que foi trabalho escravo, alguma coisa assim, e aí falou que o sertão, falou de algo, eu não me lembro mais assim qual era o contexto, mas aconteceu nos dois terceiros anos inclusive, de um aluno levantar a mão e falar assim: “Ai, isso me faz lembrar a história lá, né, professora, de *Vidas Secas*? (PROFESSORA C, 2017).

O professor C também faz uso de coletâneas de textos em suas propostas de redação, em que é praticado o gênero dissertativo-argumentativo. Há um

reconhecimento no discurso do professor C acerca do caráter ideológico das coletâneas:

[...] eu levo textos facilitadores que eu escolho, e é claro que isso não é imparcial, não é mesmo, porque eu tenho total poder sobre esses textos de escolha (PROFESSOR C, 2017).

Assim, antes da produção textual, o professor fomenta o debate entre os alunos e propõe que eles levem textos para a discussão em conjunto, além daqueles previamente selecionados por ele para a coletânea de textos.

Mesmo que o Professor C adote uma postura mais dialógica e crítica frente às práticas de leitura, ele ressalta os resultados de seus métodos com base no desempenho dos alunos não só na prova de redação, mas também na prova de linguagens do Enem e de outros exames, como vemos no trecho em que relembra uma conversa com seus alunos:

Gente, se vocês aprenderem a ler com atenção o poema e interpretá-lo de forma lúcida, compreendendo o período, olhando a referência em baixo, lendo o enunciado, que às vezes vai falar alguma coisa do período histórico, vocês conseguem ter um resultado muito melhor, com certeza, em qualquer prova, inclusive, né? (PROFESSOR C, 2017)

Diferentemente dos professores B e C, o Professor A não faz uso das coletâneas para produção de textos dissertativo-argumentativos, apesar de seguir esse método nas aulas de língua portuguesa para o ensino de gramática. Mesmo assim, de forma contraditória, ele afirma gostar da proposta do diálogo entre textos:

Eu gosto das coletâneas, acho que é interessante dar uma olhada em outros textos antes para começar a criar o próprio raciocínio sobre o que vai escrever (PROFESSOR A, 2017).

Apesar da prova de redação do Enem prever uma prática de leitura, não só no momento do exame, mas de diversos

textos que circulam socialmente, podemos perceber nos relatos dos professores, que ainda não tem sido perceptível essa ação nas salas de aulas. Isso ocorre devido ao fato de que as atividades de leitura estão relacionadas, a uma motivação inicial que fomenta a leitura.

A concepção de leitura desses professores certamente influencia no seu trabalho com a coletânea e também com outros textos, sejam eles literários ou jornalísticos, conforme foram citados por dois dos entrevistados. Dessa forma, ao fazerem uso da coletânea em suas propostas de produção textual, percebemos que não há um trabalho crítico de compreensão das vozes (cf. Bakhtin, 2002) que habitam nesses enunciados, nem mesmo a relação sócio-histórica atrelada ao gênero utilizado na coletânea.

## 5 CONCLUSÕES

Observamos, ao longo das análises das entrevistas, a grande influência que o Enem tem exercido sobre o ensino de língua portuguesa, tanto nas práticas de leitura, como nas de escrita. Os professores relatam a pressão de diversas instâncias de poder que fazem com que o trabalho docente se paute ainda mais nos pressupostos estabelecidos pelo exame.

A partir desse contexto, devemos ressaltar a importância do papel do professor de língua portuguesa como mediador no processo de leitura do alunado. Evidentemente, essa postura deverá partir de cada profissional, de acordo com as suas convicções ideológicas e principalmente sobre suas abordagens em relação à linguagem.

Entretanto, não há como negarmos o contexto em que estamos inseridos e as repercussões que isso gera nas salas de aula de todo o Brasil. Temos propiciado poucos momentos voltados para a leitura dialógica de textos e, conseqüentemente, os alunos têm produzido textos homogêneos em que há a predominância da repetição de

estruturas não só argumentativas, mas também composicionais.

Cabe então ao professor de língua portuguesa compreender que “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN, 1999, p. 147). Dessa forma, a aula de língua portuguesa deve propiciar práticas de letramento sociais, que vão além dos parâmetros estabelecidos por um exame.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a, p. 3-186.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b, p. 262 -306.
- \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino da língua**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. [1929]. 9ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Redação do Enem 2018: Cartilha do participante**. Brasília, 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 1999, p. 4-23.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2002, p. 7-92.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p.139 - 161.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 11 -22.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-180.
- JURADO, S; ROJO, R. A leitura no ensino médio: O que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37 - 47.
- KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Pontes, 2001.
- MANSO, G. B. **A produção de textos na “Era Enem”**: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo, 2017. Dissertação

(Mestrado em linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

ROCHA, I. **Coletânea de texto e Posicionamento autoral**: Indícios de leitura em produções textuais argumentativas. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFES, 8, 2017, Vitória. Anais da Jornada de Iniciação Científica da Ufes de 2017. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/anais\\_jornada\\_ic/desc.php?&id=11376](http://portais4.ufes.br/posgrad/anais_jornada_ic/desc.php?&id=11376)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP\_SEE-SP, 2004.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. IN: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial. 2005, p. 184-207.

VIDON, L. N. **A proposta de redação do ENEM e a velha dissertação**: uma relação problemática. Raído, Dourados, MS, v. 11, n. 25, p. 78- 88, jan./jun, 2017.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e dessubjetivação em enunciados argumentativos produzidos em esfera escolar**: gênero, estilo e autoria. Projeto de Pesquisa. Vitória: PRPPG/UFES, 2015.