

A redação do ENEM e o aluno como protagonista: um relato de experiência

*Hayra Celeste Barreto Rocha
Sarah Guimarães Portela*

1

1 INTRODUÇÃO

Este relato tece considerações a respeito da nossa experiência de Estágio de Regência em Língua Portuguesa, com carga horária prática total de 32 horas, como parte obrigatória da graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Nosso estágio foi realizado em uma escola pública e envolveu duas turmas do 3º ano do Ensino Médio. Cada turma, com média de 30 alunos originalmente, foi dividida em três grupos menores, para que o trabalho realizado pudesse ser feito de forma mais personalizada e individual, visando acompanhar de perto o desenvolvimento de cada estudante.

Foi dialogando previamente com a professora de Língua Portuguesa titular das turmas que se constatou a necessidade de um trabalho concentrado no aprendizado e na prática, por parte dos alunos, do gênero Dissertativo-Argumentativo, cobrado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, as aulas foram planejadas para que, ao longo do período de 20/04 a 08/06 do ano de 2022, durante o horário padrão das aulas de português que já tinham, os alunos pudessem participar de Oficinas (aulas mais práticas e interativas, visando trabalhar cada uma das cinco competências cobradas pela redação do ENEM) e de Laboratórios (aulas focadas na atividade de correção dos textos produzidos, feita individualmente entre estagiário e aluno), intercalados entre si. O interesse dos alunos por essa proposta foi notável, o que se deve, acreditamos, ao peso que tem a redação na experiência total do ENEM e na consequente possibilidade

de ingresso no Ensino Superior público.

A aula escolhida para ser relatada neste trabalho, de forma mais aprofundada, foi a segunda Oficina, que visou explorar a Competência 2 cobrada pelo ENEM, com base no “Manual de Redação do Enem” disponibilizado oficialmente pelo INEP. Essa oficina é muito importante porque diz respeito, principalmente, à construção de um texto “consistente” e ao “excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo” (BRASIL, 2019), requisitos esperados dos candidatos para que alcancem a nota máxima nessa competência. Ou seja, trata-se de uma aula que tem como objetivo o desenvolvimento de uma percepção mais cuidadosa, por parte dos alunos, sobre o funcionamento da continuidade textual e das características essenciais do gênero trabalhado. Assim, todos os outros encontros a partir desse, de alguma forma, dependiam dele para funcionar adequadamente e para que os alunos aprimorassem suas habilidades de produção textual, por isso o escolhemos.

Nas seções a seguir, organizamos nosso relato da seguinte maneira: primeiro, elaboramos uma breve exposição das noções pedagógicas que nos foram essenciais e norteadoras, relacionando-as devidamente às habilidades listadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); em seguida, focamos na aula em si escolhida para o relato, com considerações e apreciações críticas a respeito das etapas de seu andamento e também de seus resultados; por fim, refletimos, de maneira mais subjetiva, sobre a importância dessa experiência de estágio para nossa caminhada profissional como professores e pesquisadores, não só da área de

Letras, mas também da de Educação.

2 REDAÇÃO E PENSAMENTO CRÍTICO: O ALUNO COMO PROTAGONISTA

Nossa principal preocupação pedagógica foi a de adotar metodologias ativas, sempre envolvendo os alunos como sujeitos protagonistas do processo de aprendizagem e buscando “favorece[r] o sentimento de pertença e de coparticipação, tendo em vista que a teorização deixa de ser o ponto de partida e passa a ser o ponto de chegada” (DIESEL et al, 2017, p. 275). Isso significa dizer que, mesmo com nosso foco sendo o ensino-aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo e a sua produção, não nos interessava simplesmente expor os mecanismos de como esse gênero deve ser feito, mas sim o que cada um dos estudantes, em sua própria autonomia, pode fazer com ele, uma vez que o compreenda em suas particularidades e possibilidades textuais. Assim, já dialogamos com a seguinte habilidade, listada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

(EM13LP01) 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)

Dessa forma, a cada nova Oficina, realizamos atividades diversas, dinâmicas e interativas, colocando em evidência o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, por entendermos a importância de fugir de uma perspectiva muito conteudista do ensi-

no. Como afirma Freire (1996, p.13): “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

No entanto, isso não significa deixar de lado as características do gênero textual trabalhado, pelo contrário: uma gama de habilidades discursivas e argumentativas, relacionadas tanto à leitura quanto à escrita, foram trabalhadas, bem como mecanismos linguísticos importantíssimos, como parágrafos e termos conectivos, por exemplo. Porém, isso foi feito enquanto o aluno era o protagonista dos processos que realizava, desenvolvendo habilidades como:

(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários; (EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua. (BRASIL, 2018, p. 507)

Além disso, a aula que escolhemos para analisar na seção a seguir teve como foco desenvolver a percepção dos alunos sobre a importância da organização das informações textuais, bem como sobre a função das partes básicas do texto dissertativo-argumentativo, que o identificam como tal, em íntima conformidade com a habilidade a seguir:

3 DESAFIOS E DESCOBERTAS: A COMPETÊNCIA 2

Como já dito, a aula que escolhemos para

relatar neste trabalho refere-se à segunda Oficina, realizada no dia 11/06/22. Nesse momento, já havendo trabalhado a Competência 1 e entrado em contato com os textos dos alunos no primeiro Laboratório, reconhecemos a necessidade de, ao abordar a Competência 2, focarmos com mais afinco na composição do gênero dissertativo-argumentativo em si, abordando as partes específicas que são indispensáveis para sua identificação e para sua produção adequada. Isso era principalmente importante porque as primeiras produções indicaram uma falta, por parte de alguns estudantes, de consciência sobre a importância da tese, da argumentação e da conclusão “não embrionárias” na redação do ENEM, além de que o não-tangenciamento do tema mostrara-se também um desafio.

Para trabalharmos esse assunto, que está diretamente relacionado à habilidade EM13LP02 (BRASIL, 2018, p. 506) destacada anteriormente, elaboramos uma aula que envolvesse a “construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade”, a partir de “problemas que geram curiosidade e desafio” (MEDEIROS, 2014, p. 43). Fizemos o seguinte: dividimos os alunos em equipes de três ou quatro e distribuimos 4 pedaços de papel, cada um com um trecho escrito, para cada equipe. O desafio proposto, inicialmente, foi simplesmente de que deveriam, em grupo, colocar os pedaços em ordem da maneira que julgassem mais adequada, sem que tivessem maiores detalhes sobre seu conteúdo. Os alunos, então, foram convidados a sentar no chão da sala de aula, de forma mais livre, para que as

equipes discutissem e chegassem em comum acordo.

Nesse momento, diversos movimentos importantes de aprendizado e de descoberta já aconteciam, merecendo a devida atenção do professor. Ao não revelar, no comando inicial, os objetivos por trás daquele desafio, e pedindo que ocorresse a socialização em grupo, o que se consegue é que os alunos busquem formular suas próprias hipóteses em voz alta: a maioria juntava o contexto das aulas com a tarefa proposta e já dizia: “É uma redação do Enem”; estavam certos. “Cada pedaço desse parece um parágrafo”; estavam certos de novo. Em uma das salas, foi interessante o comportamento de uma aluna que fez uma série de perguntas: “Isso é uma redação de verdade, do Enem mesmo?”. À resposta positiva, seguiu-se: “É uma redação nota mil?”. E à resposta mais uma vez positiva, seguiu-se o excluir: “Logo vi! É muito boa”.

Por esses comentários, já notamos a realização de tarefas que requerem “processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização” (MEDEIROS, 2014, p. 43). Mas não só isso: eles demonstram também, em algum nível, um juízo de valor, formulado a partir de conhecimentos prévios e particulares, quanto ao texto (ou a pedaços do texto). Diante disso, interessamos explorar dos alunos essas percepções: “Por que isso é uma redação do Enem?”, “Por que você achou o texto muito bom?”, “Por que cada pedaço desse é um parágrafo?”. Esse processo ajuda os estudantes a perceberem o muito que eles mesmos já têm de bagagem construída, e serve muito ao professor na medida em que fornece in-

formações de como conduzir os raciocínios coletivos a partir dali. Como dizem Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 137), “o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo”.

Depois desse momento inicial de interação cooperativa, que durou cerca de 10 minutos, cada equipe foi convidada a colar na lousa, com fita adesiva, os pedaços de papel na ordem que haviam determinado: esse momento, de exposição do trabalho de uma equipe para as outras, permite que os alunos tenham a oportunidade de comparar seus resultados, possivelmente levando a mais comentários reveladores da criticidade que já possuem. Pedimos, então, que cada equipe explicasse brevemente o porquê da ordem escolhida, escrevendo palavras-chave na lousa (ao lado de sua respectiva organização), em mais um exercício que nos revela aquilo que eles já têm consciência e/ou vivência sobre.

Nesse momento, que durou cerca de 15 minutos, surgiram respostas das mais variadas, com cada grupo buscando pontuar algo que ainda não tivesse sido mencionado pelos outros: termos conectivos (“Em segundo lugar”, “Dessa forma”, “Diante do exposto”, etc) no início de cada trecho; uma frase que retomava uma referência anterior; um início “muito geral” que só podia ser a introdução do texto; uma proposta de solução que tinha que estar no final. Todas essas foram explicações trazidas por eles, cabendo a nós, em paralelo, guiar os entendimentos expressados e orientar sua síntese ou detalhamento (a partir das palavras-chave) na lousa.

É interessante pontuar que mesmo nos casos em que pequenas confusões na ordem original do texto foram feitas, como aconteceu em uma das turmas, ainda se percebia uma defesa consciente e válida, por parte dos estudantes, de suas decisões. Assim, esse primeiro momento de discussões põe em evidência, bem como desenvolve, a habilidade que os estudantes possuem de reconhecer recursos coesivos de progressão temática e de perceber a importância da continuidade para que se crie um texto coerente. Sendo um momento muito rico, pode e deve ser aprofundado pelo professor de acordo com os comentários realizados em cada turma. Ou seja, o professor deve continuamente guiar a coletividade da sala de aula para que chegue a conclusões, mas de acordo com hipóteses levantadas por eles mesmos.

Até aqui, tratamos da consciência sobre a estruturação textual de modo mais geral. Era preciso, então, chegar ao cerne daquilo que faz um texto dissertativo-argumentativo ser identificado como tal: seus elementos indispensáveis. Para isso, passamos ao segundo momento da aula. Sem mexer no trabalho exposto na lousa, e visando desenvolver um entendimento mais profundo sobre a organização e o funcionamento do texto dissertativo-argumentativo em especial, cada equipe recebeu novos e mais numerosos pedaços de papel, mas, dessa vez, eles foram orientados sobre do que se tratavam: a mesma redação anterior, mas agora dividida em períodos, não mais em parágrafos. E dois desafios dessa vez: eles tinham que encontrar, em meio aos pedaços do texto com o qual já estavam familiarizados, uma

frase que revelasse o tema da redação e uma que revelasse a tese.

Conforme o esperado, cada equipe expressou diversas dúvidas com relação às suas escolhas, havendo até trocas de opiniões entre as equipes em uma das salas. Acreditamos que essa socialização deve ser encorajada, pois a intenção não é que se crie uma competição entre os grupos, mas sim que a maior quantidade de hipóteses possíveis venha a surgir. Cada grupo foi, então, expondo novamente suas respostas, colando-as na lousa, onde a professora escreveu os nomes “TEMA” e “TESE” em letras garrafais. A intenção deste novo momento de discussão era, a partir das hipóteses de cada equipe, fazer perguntas geradoras para que eles mesmos chegassem a responder às seguintes perguntas: No texto dissertativo-argumentativo, o que é o tema? O que é a tese? Como podem ser identificados? Qual a importância deles para a organização textual?

Em uma das turmas, foi interessantíssimo o momento em que um aluno, apesar de ter expressado não-familiaridade com o termo “tese”, e até mesmo certa dificuldade, chegou a definir sua função perfeitamente, enquanto compartilhava em voz alta o motivo pelo qual sua equipe havia escolhido determinada frase como tese ao invés de uma outra: “Escolhemos essa porque todos os outros parágrafos de alguma forma retomam essa frase; mas ela não é simplesmente o tema, o assunto. Ela é uma opinião sobre o assunto”. Bingo! Em momentos como esse, o professor é realmente feliz, quando “faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar

a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 15).

Nesse último momento de discussões, que durou cerca de 20 minutos, os alunos e o educador, em conjunto, chegam a noções mais claras sobre o que é o esperado de um texto dissertativo-argumentativo: a importância de seguir o tema, de elaborar uma tese consistente, e de como isso é essencial para a organização dos argumentos e das conclusões. Encaminhamos, então, a aula para seu fim, organizando, durante a própria discussão e também na lousa, todas as conclusões que foram construídas em conjunto, para que se tornem mais concretas e os alunos se conscientizem delas mais diretamente.

Assim, trabalhamos os pontos principais da Competência 2 com sucesso, o que se constata a partir da observação atenta das falas dos estudantes: daquilo que expressam em suas questões e em suas participações durante a aula, enquanto constroem seus próprios percursos de entendimento. Assim, a interação constante entre estudantes e educadores representou o primeiro momento de avaliação do aprendizado, que continuou se dando progressivamente à medida que continuamos o caminho com mais laboratórios e com novas oficinas.

4 REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO DE REGÊNCIA

As experiências vivenciadas nesse estágio, desde os planejamentos de aula, à execução das atividades, à correção de cada redação e à interação com cada estudante, foram de extrema importância para a construção dos professores que somos e que

desejamos ser. As quartas-feiras eram momentos de muita liberdade e de muita criatividade, tanto para nós quanto para nossos alunos. Foi importantíssimo poder ver de perto a forma como eles reagem às nossas propostas: o interesse que eles entregam para nós, educadores, quando sentem de perto o nosso genuíno interesse por eles.

De início, trabalhar com um modelo tão específico, como é a redação do ENEM, parecia ser um pouco limitador. Mas, assim como não tínhamos interesse em simplesmente listar regras para a produção dos textos, sentimos dos alunos a mesma falta de vontade de simplesmente segui-las. Era diferente o engajamento que eles demonstravam após entenderem a proposta geral de nosso trabalho: após cada oficina, mais envolvidos ficavam com a construção de um processo que seria todo personalizado para eles: focado no entendimento geral dos “porquês” por trás do gênero, não somente nos “comos”.

Também foi interessantíssimo perceber, na prática, as diferenças de um mesmo plano de aula quando aplicado em duas turmas distintas. O trabalho do professor é repleto de improvisos e de adaptações constantes, de acordo com a heterogeneidade de toda sala de aula e de todo indivíduo que passa por ela: essa noção, mais do que um desafio, apresenta-se como uma oportunidade. Uma oportunidade de conhecer muitos mais caminhos para um mesmo aprendizado do que pensávamos ser possível inicialmente. O estágio, como um todo, foi uma linda oportunidade.

Por fim, destaco o compartilhamento dessa experiência com outros estagiários:

juntos, pudemos discutir nossas impressões, nossas alegrias, nossos desafios e nossas superações. Cada um partindo das particularidades de suas próprias vivências, tão múltiplas como as salas de aula são. E, para encerrar este trabalho, citaremos mais uma vez o educador Paulo Freire, pois durante toda a produção deste relatório estas palavras ecoaram: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 21).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL; D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. **Manual de Redação do Enem**. Brasília, MEC: 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC: 2018.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.