

O SABER DOCENTE NOS TEXTOS-DISCURSO: COMO OS PROFESSORES TRABALHAM O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO?

THE TEACHER'S KNOWLEDGE IN TEXTS/DIS COURSES: HOW DO TEACHERS WORK DISSERTATIVE-ARGUMENTATIVE TEXTS?

Regina Celi Mendes Pereira¹
Bruna Costa Silva²

Resumo: *As diretrizes para o Ensino de Língua Portuguesa influenciadas, sobretudo, a partir da utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como principal forma de acesso ao Ensino Superior situam a necessidade de investigar a atividade de escrita dentro da nova configuração assumida para as aulas de Língua Portuguesa (LP), buscando observar tal perspectiva, partindo das concepções construídas pelos professores que estão à frente desse processo. Procuramos compreender de que forma as prescrições trazidas nos documentos oficiais que regulamentam a elaboração do ENEM têm orientado o trabalho do professor de LP, no que se refere à metodologia adotada para as aulas de produção textual. Para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa exploratória, de cunho qualitativo-interpretativista, contamos com a colaboração de duas professoras de LP, que atuam em turmas de Ensino Médio de escolas da rede estadual de ensino da cidade de João Pessoa - Paraíba. Para subsidiar a análise, tomamos como base o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em interface com os pressupostos da Ergonomia, a partir do que propõem Bronckart (2012 [1999]; 2006; 2008) e Amigues (2004), entre outros autores que buscam compreender as relações que constituem a interação humana. Zabala e Arnou (2010) fundamentam nossa discussão no que diz respeito ao conceito de competência. A discussão empreendida ao longo do trabalho aponta um novo olhar para a aula de produção textual, advindo da reconfiguração do gênero redação escolar, para adequar-se ao modelo de texto dissertativo-argumentativo.*

Palavras-chave: ENEM; Saber docente; Texto dissertativo-argumentativo.

Abstract: *The parameters to Portuguese Language Teaching, influenced mainly by the use of the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) as the major way of access to university, point the need to investigate writing activity inside the new assumed configuration to Portuguese Language (PL) classes, trying to observe such perspective, based on the teacher's conceptions built in that process. We try to understand how the prescriptions in the official documents that guide the elaboration of ENEM have oriented the work of the Portuguese language teachers regarding to the methodology adopted to the writing teaching class. In order to achieve the proposed objective in this exploratory and qualitative-interpretativist research, we have counted on the collaboration of two PL teachers that teach in public high schools in João Pessoa, Paraíba. The analysis is based on the theoretical-methodological framework of social-discursive interactionism, in interface with the Ergonomy, as proposed in Bronckart (1999; 2006; 2008) and Amigues (2004), among others that investigated human interactive relations. Zabala and Arnou (2010) have provided the basis for dealing with the concept of competence. The discussion points to a new vision to writing class, coming from the reconfiguration of the traditional school redaction in order to adjust to the frame of the dissertative-argumentative text.*

Keywords: ENEM; Teacher knowledge; Dissertative-argumentative text.

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus I* - João Pessoa, PB. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), João Pessoa, Brasil, e-mail: reginacmps@gmail.com

² Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Brasil, e-mail: brunacostascb@gmail.com

1 Introdução

A Linguística Aplicada (doravante LA), que se constituiu, inicialmente, como uma área que buscava investigar, apenas, o ensino das línguas estrangeiras, sentiu a necessidade de ampliar seu foco, avançando para o estudo da linguagem além da sala de aula, a partir da concepção de língua como uma prática social. Assim, considerando-se que as relações humanas são dinâmicas e que a sociedade passa por constantes transformações, é imprescindível destacar o caráter indisciplinar e transdisciplinar, que permite a abertura desta teoria a olhares em construção. Conforme pontua Moita Lopes,

Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos para compreender o mundo atual. [...] Transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando (2009, p. 19).

A LA deve, portanto, como destacam Rocha e Daher, “estar atenta, no sentido de reafirmar seu interesse por questões diretamente ligadas ao social.” (2015, p. 114). É nesse contexto que se inserem as pesquisas propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teoria de entremeio, que abarca aspectos de várias áreas, na qual o estudo da linguagem envolve a compreensão da atividade comunicativa como uma ação desencadeadora do desenvolvimento humano.

Partindo dessa perspectiva, a ideia que nos motivou a desenvolver a presente pesquisa³ surgiu da constatação de que a proposta de redação ocupa um espaço importante na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo em vista seu papel determinante na média final do candidato. Esse “poder” assumido por esta atividade tem requerido do ensino de Língua Portuguesa o desenvolvimento das diversas competências relacionadas à linguagem, e que estão além das prioridades previstas, a princípio, para o ensino de língua: o ouvir, o falar, o ler e o escrever.

Tendo em mente a produção de textos na escola, ressaltamos o importante papel do professor nesse processo. Buscamos, pois, observar as concepções do docente acerca do

³O presente artigo é um recorte da dissertação intitulada: “Eu não trabalho de outra forma, eu penso ENEM: a proposta de redação do ENEM e suas implicações no trabalho com produção de texto em sala de aula”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

trabalho com a escrita, que conduzirá à metodologia utilizada na realização das atividades de produção de texto em sala de aula, como preparação para o Exame. Assim, temos o objetivo de analisar de que maneira as competências previstas na Matriz de Referência e exigidas dos candidatos para a realização da prova de redação direcionam o posicionamento assumido pelo professor para o trabalho nas aulas de produção textual.

Para o desenvolvimento desta pesquisa exploratória, de cunho qualitativo-interpretativista e base documental (BORTONI-RICARDO, 2008), contamos com a colaboração de duas professoras de Língua Portuguesa, que atuam em turmas de Ensino Médio da rede estadual de ensino da cidade de João Pessoa-PB. No processo de geração dos dados, realizamos uma entrevista semiestruturada gravada com as docentes, objetivando compreender as concepções acerca do trabalho com produção de textos, bem como, observar as possíveis influências que o ENEM venha a exercer na metodologia utilizada para as aulas de produção textual. Nesse contexto, compreendemos que

O Enem tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar, nos itens da prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, que são, ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. A prova do Enem, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame. (BRASIL, 2005, p. 8)

Uma nova realidade é instaurada no contexto do ENEM, de modo que as condições sociais de escrita conduziram a uma reconfiguração da redação escolar, que se desvincula dos modelos previstos, quando se busca apenas a correção gramatical do texto. Diante dos aspectos apontados, tomamos como base o quadro teórico-metodológico do ISD, a partir do que Bronckart (2012 [1999]; 2006; 2008) propõe, visto que esta teoria se apresenta como um caminho significativo, trazendo inúmeras contribuições para investigações na área de ensino-aprendizagem.

Tal teoria permite ao pesquisador o mergulho em outros aportes, que dialogam e dão suporte aos conceitos defendidos em sua base teórico-metodológica. Buscamos o diálogo com alguns dos conceitos e procedimentos discutidos na ergonomia, verificados em Amigues (2004), com a finalidade de ampliar o tratamento dispensado aos nossos dados. Nessa perspectiva, o ISD propõe que os procedimentos de análise do agir por meio da linguagem

devem se dar nas dimensões do ambiente humano (atividades sociais) e dos textos (orais e escritos), incluindo a identificação das condições de produção desses textos-discursos.

2 Caminho metodológico

Segundo Almeida Filho (2007, p. 122), “desde meados da década de 1980 até hoje, tem se firmado na LA brasileira um temário mais amplo, mais preocupado com questões de linguagem colocadas no cotidiano social brasileiro e na escola de forma especial”. Assim, ainda que tenha uma grande preocupação em investigar o trabalho docente partindo da abordagem no ensino de línguas, pesquisas têm sido realizadas nessa área com variados enfoques. Na obra “Linguística aplicada: suas faces e interfaces”⁴, Kleiman e Cavalcanti (2007) reúnem diversas pesquisas em LA, que oferecem um panorama das investigações, que enveredam pelo ensino de línguas estrangeiras, questões de inclusão, estudos de letramento, bem como, formação de professores.

Compreendemos, nesse aspecto, a complexidade que cerca tais relações, que, por envolverem sujeitos diversos e condições de produção variadas, transformam-se constantemente, constituindo, desse modo, uma fonte inesgotável de investigação. Nesse sentido, em nossa pesquisa⁵, a observação das concepções trazidas pelos docentes é o ponto de partida para que possamos alcançar os objetivos previstos por meio da análise das relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem. Participaram, como colaboradoras, duas professoras de Língua Portuguesa – Mírian e Bernadete⁶ – que atuam em escolas da rede pública estadual de ensino da cidade de João Pessoa, PB.

Nossa primeira colaboradora, professora Bernadete, possui Licenciatura em Letras, especialização em Educação Infantil e atua na profissão docente há 28 anos. Há dez assume turmas de Ensino Médio como professora de redação. A segunda colaboradora, Mirian, também possui licenciatura em Letras e duas especializações: “Língua, linguagem e ensino” e “Fundamentos da Educação”. Exerce a profissão há 23 anos, dos quais todos em turmas de Ensino Médio.

⁴ No capítulo “O fazer atual da linguística aplicada no Brasil: Foco no ensino de línguas”, Almeida Filho apresenta um panorama dos estudos em LA no Brasil, a partir das pesquisas desenvolvidas pelos programas de pós-graduação.

⁵ A pesquisa foi submetida ao comitê de ética e aprovada, sob o número CAAE: 53615616.0.0000.5188.

⁶ Utilizamos, com autorização das duas docentes que colaboraram com nossa pesquisa, seus nomes originais. Para os alunos foram escolhidos nomes fictícios, pelo fato de estes ainda serem menores de idade.

Realizamos uma entrevista com cada uma das docentes, com o objetivo de compreender suas concepções acerca do trabalho com produção de textos, além da maneira como veem o ENEM e as influências desse modelo de avaliação na estruturação metodológica assumida para a aula de Língua Portuguesa. Tratou-se de uma entrevista semiestruturada gravada, composta inicialmente por cinco perguntas, que foram sendo ampliadas à medida que sentíamos a necessidade de acrescentar informações a partir do direcionamento dado pelas respostas concedidas. A escolha por esse tipo de entrevista se deu por permitir que as colaboradoras sentissem uma maior liberdade para expressar suas concepções e posicionamentos acerca das perguntas feitas, participando de forma ativa da construção do instrumento de coleta.

3 O ISD e a investigação do trabalho docente: atividade de linguagem e texto-discurso

A atividade de linguagem, ao mesmo tempo em que é constitutiva do social, molda as capacidades psicológicas da pessoa humana. Dessa forma, com base em Bronckart (2012 [1999], p. 32) compreendemos que “na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é, ao contrário, regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão que Habermans (1987) chamou de agir comunicativo”. A noção de agir comunicativo a que nos referimos nos faz compreender, desse modo, a ação verbal como meio para efetivação da atividade humana, uma vez que, além de constituir o psiquismo humano, também constitui o social.

Desse modo, a língua pode ser percebida como um acordo social, no qual os signos são postos para cada indivíduo de forma particular e, ao mesmo tempo, compartilhada. Para Popper (1991) e Habermans, a relação entre os signos e a sociedade evidencia-se através de mundos representados (cf. BRONCKART, 2012 [1999], p. 33). Nessa perspectiva, conforme evidencia Bronckart (2012 [1999]), a linguagem que produzimos está diretamente relacionada às nossas representações do mundo, tanto social quanto objetivo e subjetivo, o que pode ocorrer tanto na fala quanto na escrita. É, sobretudo, em situações de escrita, as quais permitem a interação com textos e vivências anteriores, que podemos constatar a relação entre linguagem e cotidiano ou a nossa ação no mundo.

Em vista disso, a proposta teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) entende que as ações humanas são determinadas pelo social, de modo que as atividades de linguagem realizam-se em forma de textos que permitem a interação em determinada comunidade verbal. Assim, “as atividades de linguagem são diversificadas, porque suas propriedades dependem

também de opções assumidas pelas formações sociais [...]” (BRONCKART, 2006, p. 138). Dessa forma, para atender a cada objetivo comunicativo, a língua assume formas particulares de funcionamento e circulação dos discursos, as quais Foucault denomina de formações discursivas. É importante retomarmos esse conceito no qual o estudioso considera que,

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...] (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Considerando, pois, os modos de semiotização das formações sociais e o caráter processual das formações discursivas, Bronckart (2012 [1999]) propõe que se passe a considerar o termo formações sociodiscursivas, sem que se altere o sentido proposto em seu conceito original, uma vez que as condições históricas do uso dos enunciados e as relações que se estabelecem entre eles conduzem a uma estabilidade adotada na interação social. As atividades de linguagem se desenvolvem, portanto, no quadro das formações discursivas, nas quais agentes singulares se mobilizam para a realização de ações de linguagem determinadas. Desse modo, Bakhtin (2011 [1992]) pontua que, devido à variedade das atividades, os textos diversificam-se, apresentando-se na forma de gêneros também variáveis, que servem aos diferentes contextos de uso da língua.

No que se refere à definição de texto, o objeto principal de estudo no ISD, já que se apresenta como a forma de realização das línguas naturais, Bronckart (2012 [1999], p. 137) o compreende como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. O autor pontua ainda ser o texto uma “unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 75). Situada, por depender de uma situação de comunicação, acabada por estar marcada num tempo e espaço, e autossuficiente em um determinado contexto, fazendo-se entender entre seus interlocutores, e permitindo, por sua vez, a interação. O texto constitui, portanto, uma “unidade comunicativa de nível superior” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 137), uma vez que este é responsável pela produção de sentidos entre os interlocutores numa dada situação de interação.

Retomando o que nos propõe Bakhtin (2011 [1992], p. 37), o texto se coloca como a “realidade imediata do pensamento e das vivências”, o que reforça a ideia de que o texto é um produto da atividade humana. Para o autor, a comunicação só se estabelece por meio dos gêneros do discurso, de modo que “todos os nossos enunciados possuem forma relativamente estáveis e típicas da construção do todo” (BAKHTIN 2011 [1992], p. 282). Desse modo, os falantes de uma língua têm acesso a um vasto repertório de gêneros (orais e escritos), que está disponível na coletividade, podendo ser consultado a qualquer momento, conforme a exigência da situação de comunicação. No entanto, o caráter singular de cada ocorrência comunicativa faz com que o gênero adquira características individuais a cada novo uso. Portanto, no momento da materialização do enunciado, a intenção discursiva do falante é moldada por um gênero previamente indexado, que, por sua vez, se adequa à necessidade comunicativa de cada falante, constituindo, assim, o que Bronckart (2012 [1999]) denomina como “texto singular”.

O caráter histórico das produções textuais conduz os gêneros a um constante movimento, de modo que novos modelos surgem ou antigos modificam-se a todo o momento. Essa característica levou Bronckart (2012 [1999], p. 74) a caracterizar os gêneros como uma “nebulosa que comporta ilhas mais ou menos estabilizadas”, já que eles, ora podem ser identificados por suas características, ora são de difícil classificação. Assim, considerando que todo texto se inscreve em um gênero, o autor opta pelo uso da expressão gênero de texto no lugar de gênero de discurso, como proposto em Bakhtin (2011 [1992]).

Segundo Bronckart (2012 [1999]), os gêneros de texto correspondem aos modelos de organização textual e não podem ser classificados apenas com base nos critérios linguísticos. Desse modo, os seguimentos que estruturam os textos são identificados com base nas propriedades linguísticas, pois apenas nesse nível é possível identificar as regularidades que definem e organizam o texto. Denominados tipos de discurso, esses segmentos são classificados em quatro modelos, e se constroem a partir dos mundos discursivos dos agentes de fala. Essa proposta de classificação tem como base as ideias de Benveniste (1959, *apud* Bronckart 2012 [1999]), que atenta para a necessidade de levar em consideração a situação de enunciação para poder explicar o linguístico.

A construção desses mundos se dá por meio de duas operações psicolinguageiras oriundas de uma decisão binária: ou as coordenadas que organizam o conteúdo semiotizado são explicitamente colocadas à distância das coordenadas gerais da situação do actante (ordem do NARRAR) ou elas não o são (ordem do EXPOR). Além disso, ou as instâncias de agentividade

semiotizadas no texto referem-se ao actante e à sua situação (implicação) ou não (autonomia). (BRONCKART, 2008, p. 91)

A combinação das situações descritas acima leva à constituição de quatro mundos discursivos, que se expressam por meio dos tipos de discurso, conforme é possível verificar no quadro abaixo.

Quadro 1: Tipos de discurso.

	ORDEM DO EXPOR (CONJUNÇÃO)	ORDEM DO NARRAR (DISJUNÇÃO)
IMPLICAÇÃO	DISCURSO INTERATIVO	RELATO INTERATIVO
AUTONOMIA	DISCURSO TEÓRICO	NARRAÇÃO

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012 [1999])

Relacionado ao conceito dos tipos de discurso apresentados no quadro, Bronckart elenca, a partir de uma reformulação da proposta de Adam (1992), a noção de seqüências, que também atuam na constituição dos gêneros, como formas de planejamento semiótico. Assim, essas formas indicam “modos de planificação de linguagem [langagières], que se desenvolvem no interior do plano geral do texto” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 121). As seqüências assim definidas são organizadas em cinco tipos: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal. Por se constituir como ação de linguagem social, a elaboração de um texto envolve atividades psicológicas e experiências vividas pelo sujeito, de modo a haver, no processo de escrita, uma articulação entre os aspectos cognitivos e sociais.

Nessa perspectiva, compreendemos ainda que investigar a atividade docente, por exemplo, requer que voltemos a atenção para o professor como um agente que atua na sociedade por meio do trabalho, tendo essa ação materializada nos textos. Ao promover esse diálogo, o ISD abre espaço para as contribuições trazidas pelos estudos das ciências do trabalho, como a Ergonomia. De acordo com Amigues (2004, p. 42), a atividade do professor é “socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema”. Assim, para agir, o professor precisa estabelecer as relações necessárias entre os vários objetos que constituem a sua atividade. Tais elementos estruturam-se, segundo a classificação

apresentada por Amigues (2004), da seguinte maneira: prescrições, coletivo de trabalho, regras de ofício e ferramentas.

As **prescrições** compreendem os elementos responsáveis pela organização da ação docente, sendo constitutivas da atividade do professor e determinam aquilo que é possível e permitido fazer. O **coletivo** envolve o grupo de trabalho constituído pelos professores que, juntos, se autoprescrevem tarefas a partir do que é prescrito inicialmente pelas instituições, de modo que cada um as redefine, adequando-as à situação de aula. Já as **regras de ofício** representam o que há de comum entre os profissionais que atuam em uma mesma atividade. Constituem, portanto, uma “caixa de ferramentas” (AMIGUES, 2004, p. 43) na qual se encontram os modos de fazer da profissão. Por fim, as **ferramentas** são os instrumentos disponíveis para serem acessados pelo docente e que o auxiliam no momento da realização da atividade.

Segundo Amigues (2004, p. 44), os professores utilizam mais ferramentas criadas por outros que por eles mesmos, já que, frequentemente, recorrem aos manuais, livros didáticos e atividades prontas; no entanto, ao longo da atividade, cada um adequa a ferramenta já existente de acordo com a necessidade de sua aula. Desse modo, o autor assegura que “essas ferramentas são frequentemente transformadas pelos professores para ganhar eficácia” (AMIGUES, 2004, p. 44). Esse processo de transformação da ferramenta em instrumento para ação é denominado gênese instrumental, exercendo influência não apenas no modo de interação que se estabelece entre o sujeito e a tarefa, mas, sobretudo, na organização da própria atividade.

Para compreender as reconfigurações que marcam a atividade docente, mediante o contexto do ENEM, tomamos, ainda, como base, a noção de competência. Diante disso, cabe-nos questionar a respeito do que os documentos oficiais compreendem e veiculam a esse respeito, afinal,

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (BRASIL, 2000, p. 12).

Reiterando essa proposição, Zabala e Arnou (2010) pontuam que as competências escolares precisam considerar o âmbito **social**, de modo que a pessoa competente é capaz de

compreender e transformar a sociedade; **interpessoal**, pois o indivíduo age de forma positiva, participando ativamente das atividades humanas, nas quais prevalece o sentimento de solidariedade; **pessoal**, entendendo que o sujeito usa o conhecimento e a compreensão sobre si mesmo para agir de forma crítica na sociedade e na natureza; e **profissional**, tornando o indivíduo apto a exercer uma atividade profissional, a partir dos conhecimentos e habilidades necessários em cada ação.

Nesse íterim, faz-se necessário discutirmos os componentes que as constituem, para que possamos apreender como estas podem ser aprendidas. Zabala e Arnou (2010, p. 100) compreendem que as competências são constituídas por componentes conceituais, procedimentais e atitudinais, o que resulta nos seguintes tipos de aprendizagem: *dos fatos*, de caráter concreto e objetivo, que tem como principal característica a aprendizagem mecânica, por meio da memorização até que se chegue a uma “automatização da informação”; *dos conceitos*, já de caráter mais abstrato, que exige a compreensão e a interpretação dos fatos e conceitos; *dos procedimentos*, que exige o exercício unido à reflexão sobre a ação e, por fim, a *aprendizagem das atitudes*, por meio da qual compreende-se que as atitudes, valores e normas são aprendidos a partir de modelos adquiridos pela vivência nos mais variados contextos.

Ensinar competências é, portanto, viabilizar o desenvolvimento de esquemas que permitem a escolha das ações adequadas para lidar com as situações da vida real. Assim, a atuação competente está associada à capacidade de solucionar os problemas nas situações cotidianas. Compreendendo, ainda, as complexidades que cercam as relações em sociedade, “um dos princípios fundamentais do ensino das competências é o de ensinar a ‘ler’ situações próximas da realidade a partir de sua complexidade e, portanto, aprender a saber interpretar na complexidade” (ZABALA; ARNOU, 2010, p. 113). A ação competente está associada ao “saber fazer” por meio do domínio de habilidades, de modo que é necessário compreender essa aprendizagem como um processo que deve ser acompanhado ao longo da formação do estudante.

4 “Eu sempre ousei trabalhar de forma diferente”⁷: as vozes das professoras e o saber docente nas entrevistas

As entrevistas realizadas com as docentes são perpassadas, de uma forma geral, pela presença do **discurso interativo**, uma vez que as duas colaboradoras conduzem a discussão tendo como marca o tempo presente, inserindo-se, desse modo, como agentes responsáveis

⁷A frase que compõe o título desta seção foi retirada da entrevista concedida pela colaboradora Bernadete.

pela realização da atividade de ensino/aprendizagem. Constatamos, também, a ocorrência de **relatos interativos**, que atravessam constantemente o discurso interativo, na medida em que, por vários momentos, as professoras sentem a necessidade de retomar fatos e experiências vivenciados no passado para justificar escolhas do presente, envolvendo outros sujeitos e situações, como os alunos e demais professores, mas sem se distanciar desses fatos.

No que se refere às vozes que constituem os textos-discursos, Bronckart (2012 [1999]) destaca que, ao produzir um texto, o autor cria mundos discursivos (virtuais), a partir dos quais essas vozes são expressas. Assim, elas são organizadas pelo autor em três subconjuntos: a) a voz do autor empírico, responsável pelo que está sendo enunciado no texto; b) as vozes sociais, de pessoas ou instituições externas ao conteúdo do texto; c) vozes de personagens, instituições e pessoas que exercem influência direta sobre o conteúdo temático.

Com base nessa classificação, destacamos, para a análise aqui proposta, a voz social que perpassa constantemente a fala das docentes, de forma significativa, quando retomam o posicionamento das instituições nas quais lecionam, da instituição maior que regulamenta a educação no país, o Ministério da Educação (MEC), bem como do coletivo de trabalho no qual se inserem. Tais instituições atuam, nesse contexto, como “prescritoras/organizadoras” da atividade dos docentes, como é possível perceber na fala da professora.

Mírian: Terceiro ano, geralmente, **nós** colocamos é, o artigo de opinião, por causa da Olimpíada de Língua Portuguesa, e porque também é um gênero para o terceiro ano dentro do conteúdo programático do MEC.

A realização das Olimpíadas, bem como o conteúdo previsto pelo MEC são determinantes para as decisões tomadas pelo coletivo de trabalho – marcado na fala pelo uso da primeira pessoa do plural (nós) –, na escolha do que vai ser trabalhado em sala de aula. Desse modo, o posicionamento assumido pela docente é direcionado, de forma significativa, pelas decisões tomadas por este coletivo e, em alguns momentos da entrevista, percebemos, ainda, a forte influência apresentada pela atuação dos bolsistas do Programa Institucional Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para o direcionamento da sua prática, já que, por várias vezes, o uso do pronome da terceira pessoa do plural (nós, a gente) é utilizado por ela, incluindo, também, os estagiários do projeto que atuam na sala de aula. Vejamos:

Mírian: Ano passado nós tivemos a intervenção do PIBID, em relação ao texto dissertativo, é, argumentativo. E aí **nós** fomos ensinando como produzir a tese, depois, como construir as argumentações [...].

Já a fala da professora Bernadete é marcada, de forma mais expressiva, pelo uso da primeira pessoa do singular (eu), de modo que, ao se posicionar, a docente centra-se mais na sua experiência, deixando em maior evidência as ações por ela realizadas, e não as do coletivo de trabalho, como faz Mírian. Nesse sentido, destacamos, também, a maneira como esta percebe e reconfigura a influência das experiências vivenciadas a partir de projetos e atividades desenvolvidas, para a concepção de sua profissão.

Bernadete: A partir das, das leituras que **nós** fizemos junto com a professora Regina, a partir de, de toda a **minha** experiência com, com a avaliação na COPERVE⁸, é... **eu** comecei a perceber que **eu** teria que trabalhar de uma forma diferente, né?

Identificamos, nesse trecho, bem como ao longo das entrevistas, como o contexto de formação exerce influência direta e, por sua vez, redefine o olhar sobre a prática docente. As duas professoras relatam vivências diferentes que conduziram ao modo como hoje atuam em sala de aula. Bernadete, de uma forma mais marcada, coloca a participação nos projetos de parceria com a universidade e sua experiência de corretora da COPERVE como aspectos que direcionam a reconfiguração da sua prática, principalmente, quando afirma ter percebido a necessidade de trabalhar de uma forma diferente e, portanto, de superar a maneira com que vinha trabalhando até então, por meio da adoção de novas metodologias.

Ao final do excerto, a modalização estabelecida na fala de Bernadete, por meio do uso da expressão “né”, que se repete em outros momentos da entrevista, revela uma necessidade de confirmação e concordância com aquilo que está sendo dito, de modo que a professora se coloca na posição de alguém que executa ações validadas academicamente e apontadas como “aquilo que se deve fazer”, referentes ao ensino da língua. Assim, em outros trechos da entrevista, como no excerto que segue, ao pontuar o modo como conduz sua metodologia, novamente a docente busca essa aprovação do interlocutor.

Nesse sentido, o trabalho com a reescrita é ressaltado pela professora como uma maneira de trabalhar a língua, advinda desse novo olhar para o ensino.

Bernadete: Eu gosto muito de trabalhar com a reescrita e aí é exatamente o que eu faço. É mostrar pros meus alunos como é que eles estão escrevendo.

⁸A COPERVE (Comissão Permanente do Concurso Vestibular) era a instituição responsável pela realização do processo de seleção (vestibular) para o ingresso nos cursos da UFPB, antes da adoção do ENEM como única forma de seleção.

Que não adianta eu mostrar uma coisa certa se eles estão errando, né? Então **eu gosto** de mostrar o que eles escreveram, né? Fazer essa reescrita. E eu sempre faço uma reescrita ampla, que seja pra todos, de todos para todos. **Eu não gosto** de fazer a reescrita individual porque só alguns que entregam, sabe? Então **eu acho que a reescrita coletiva, ela fica melhor**, porque todos veem, todos procuram saber. Então eu acho que é por aí.

A professora Mírian, como é possível perceber no trecho abaixo, também trata da metodologia utilizada para apresentar o texto ao aluno depois da correção, a fim de que eles identifiquem seus erros mais frequentes em uma reescrita.

Mírian: Eu gosto de fazer o seguinte, **eu escolho o melhor texto**. Se o aluno disser que eu posso dizer o nome dele, **eu** digo o nome e elogio, digo que está bom, e também, **os piores textos**, também sem dizer a quem pertence, para mostrar, não é?, onde o aluno **poderia ter melhorado**, ter escrito melhor, ter levado mais a sério.

As marcas de implicação em primeira pessoa, bem como as modalizações apreciativas marcadas no discurso das docentes, como é possível verificar nas expressões em negrito, revelam o posicionamento por elas assumido frente à escolha da metodologia para o trabalho com a escrita em sala de aula. O uso da expressão modalizadora “eu gosto”, utilizada pelas duas colaboradoras, além de expressar um grau de pessoalidade, já que o gosto é algo individual, usado para demonstrar uma preferência, aponta, sobretudo, uma manifestação daquilo que elas assumem e acreditam ser a forma mais adequada para o desenvolvimento da atividade.

Nessa perspectiva, elencamos um ponto em comum nas concepções das docentes, que ressaltam a necessidade de devolver o texto, alertando os alunos acerca dos aspectos que precisam ser mais bem desenvolvidos. Tal visão corrobora a importância de se perceber o ensino de competências dentro de um processo de desenvolvimento das habilidades que se mostram fundamentais para que o estudante aprimore as capacidades alcançadas ao longo da aprendizagem. Longe de compreender essa ação como algo estanque, uma das primeiras coisas que o professor precisa ter em mente é que não é possível aprendê-las do dia para a noite. É necessário entender essa aprendizagem como um processo que deve ser acompanhado ao longo da formação do estudante, a fim de que ele seja capaz de entender as relações sociais e agir de forma ativa na sociedade.

Também foi possível perceber, na sequência das entrevistas, o modo como cada docente se apropria e faz uso das ferramentas de trabalho. A professora Mírian, por exemplo, reconhece a importância do uso do livro didático como ferramenta de trabalho.

Mírian: Então é por isso que nós estamos tentando fazer com que o livro fique sempre na escola. Nós esse ano vamos deixar o livro didático na escola porque ele tem va... um material de apoio muito bom, textos de apoio, também. E aí nós vamos tentar trabalhar pelo livro didático.

Além do mais, a professora ainda aponta a opção de trazer revistas para a sala de aula, para fazer a leitura de textos informativos sobre os temas a serem discutidos e trabalhados nas redações. Percebemos, também, que a docente costuma trazer o material a ser discutido, apresentando uma contextualização (conceitos e textos curtos explicativos) e alguns exemplos, em folha impressa, que é entregue aos alunos. Desse modo, além de fazer uso de ferramentas criadas por outros, a professora também reconfigura o material e o elabora de acordo com a necessidade apresentada por seus alunos, apesar de apontar a dificuldade que encontra para poder levar o material para a sala de aula, como podemos verificar no trecho abaixo:

Mírian: Muitas vezes nós não conseguimos trazer material para a sala, de vários textos de apoio, porque, infelizmente a escola pública não dispõe de material. Quando a gente consegue tirar do bolso alguma coisa, traz, num é?, mas fica um pouco mais difícil

Diferentemente de Mírian, em nenhum momento da entrevista, a professora Bernadete menciona o uso do livro didático como ferramenta para o trabalho em sala de aula. É importante lembrar, nesse momento, que ela trabalha apenas com a parte de redação, o que poderia ser apontado como um dos motivos para o não uso do livro didático. Assim como Mírian, ela também destaca a necessidade do uso de textos motivadores para o trabalho com a redação. Desse modo, quando vai falar sobre como se dá a escolha das propostas de redação a serem trabalhadas em sala de aula, a professora pontua o seguinte:

Bernadete: eu peço aos professores, por exemplo, é... arte tá, tá trabalhando com leitura. Então eu tenho uma proposta com leitura, eu vou passar pra eles a proposta de leitura, então eu passo, se não tiver a proposta, eu tenho que elaborar, certo? Mas se tem já uma proposta sobre aquele tema, então não tem porque eu tá, é, pesquisando, se eu tenho aquela proposta.

A professora marca a interação com os professores das outras disciplinas no momento em que vai definir a proposta de redação a ser apresentada aos alunos, evidenciando que o tema não é escolhido de forma aleatória, pois há um trabalho também nas outras disciplinas. Além disso, Bernadete também aponta o uso de propostas já prontas sobre o tema, quando não é necessário elaborar uma nova. Entretanto, a preexistência das ferramentas não garante um uso padronizado na efetivação da atividade, de modo que o docente é também responsável por promover a mediação entre a ferramenta e o aluno, que, por sua vez, reinterpreta a funcionalidade dessa ferramenta apresentada. Compreende-se, então, que a gênese instrumental ocorre não apenas em relação às reconfigurações promovidas pelo professor, mas, também, quando o aluno transforma a ferramenta no momento da aprendizagem.

Entra em questão, ainda, a discussão sobre a forma como vem sendo conduzida a avaliação dos textos produzidos pelos estudantes, já que, como pontuam Zabala e Arnou (2010, p. 161), a avaliação é uma “peça chave para determinar as características de qualquer metodologia”, uma vez que a maneira como cada atividade é proposta representa uma prévia de como serão avaliadas no momento da realização e/ou posteriormente. Os autores destacam que “quando decidimos que queremos avaliar competências, estamos dizendo que reconhecemos a capacidade que um aluno adquiriu para responder a situações mais ou menos reais, problemas ou questões que têm muitas probabilidades de chegar a encontrar” (ZABALA; ARNOU, 2010, p. 174). Assim, a proposta de avaliar o texto dissertativo-argumentativo a partir das competências da Matriz consiste na utilização de um mecanismo que prevê o que deve ser desenvolvido pelos alunos.

Quando indagadas a respeito da maneira como as redações são avaliadas, as duas professoras frisam o uso das cinco competências previstas na Matriz de Referência. Sobre esse aspecto lembramos que na Matriz de Referência⁹ do ENEM estão previstas as competências: *1. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; 2. 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 em prosa; 3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; 5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos Humanos.* (cf. BRASIL, 2017)

⁹ A Matriz de Referência foi desenvolvida para estruturar o ENEM, a fim de definir as habilidades e competências que serão cobradas aos candidatos durante o processo de avaliação.

Como já destacamos em nossa discussão sobre a questão da reconfiguração das prescrições, as duas pontuam a necessidade de adaptar esta avaliação à realidade vivenciada entre seus alunos.

Bernadete: Elas são corrigidas com base nas competências, até que os meninos ficam “professora será que é isso mesmo?” Será, se eles ficam com dúvida, e eu sempre boto a mais a nota, pra que eles sintam que eles conseguem, entendeu? Eu nunca, eu nunca vou corrigir como o ENEM, é claro, mas assim, eu vou ter uma noção de como é que eu vou fazer.

Mírian: Nós vamos fazer uma redação em que o aluno vai ser avaliado somente pelas competências. [...] porque é diferente, que lá não tem a subjetividade, mas na sala de aula, quando se conhece o aluno, você de certa forma, né? Você vai avaliar aqui ali, o que o aluno está produzindo melhor, ou não e então vai dar até um pontinho a mais quando ele está melhorando, né? [...] Pode ser mais produtivo, mas pode ser que tenha algum fator negativo, né, porque acredito que a gente avalia sempre um pouquinho a mais.

Tendo em mente a necessidade de avaliar o aluno dentro de um padrão pré-estabelecido, as professoras colaboradoras evidenciam um nível mais elevado de subjetividade, se comparado às condições em que se estabelece a correção do Exame. Tal subjetividade perpassa as relações estabelecidas nas atividades de ensino/aprendizagem, uma vez que elas acabam interferindo na forma como o docente irá avaliar a tarefa realizada por seu aluno. Daí decorre “o pontinho a mais” concedido no momento da avaliação. Dentro dessa discussão, a professora Mírian reconhece, também, um fator negativo da prática do “pontinho a mais” em sala de aula, já que, apesar de o aluno estar sendo preparado para a avaliação no Exame, não é oferecida a ele a fidelidade nas condições da avaliação, da mesma forma que se tem na prova.

Tal aspecto é reforçado, também, por Bernadete, quando coloca que o ENEM dá a ela a noção de como ela vai fazer, mas que a correção não será igual a do Exame. Atentos a essa questão, Zabala e Arnou (2010, p. 169) já destacaram que “conhecer o nível de domínio que os alunos adquiriram de uma competência é uma tarefa bastante complexa, pois implica partir de situações-problema as quais simulem contextos reais e dispor dos meios de avaliação específicos para cada um dos componentes da competência”. Nesse sentido, os autores pontuam que a avaliação na escola deve analisar todo o processo de ensino/aprendizagem e não apenas os resultados que os alunos alcançaram.

Na perspectiva do trabalho com produção de texto a partir do direcionamento do desenvolvimento das competências de leitura e escrita, Mírian pontua o seguinte:

Mírian: [...] o que a gente quer é isso. É chegar o terceiro ano com alunos que compreendem a importância da produção textual, compreendam a importância de, também, é... dentro da aula de português, saber discutir, saber criar as suas ideias. Então, se isso começar no primeiro ano, vai ser muito mais fácil, o resultado da escola em si vai ser positivo, né?

‘Saber discutir’ e ‘criar suas ideias’ é uma necessidade prevista para que o aluno seja capaz de desenvolver a escrita do texto dissertativo-argumentativo com propriedade, uma vez que este exige o posicionamento do autor diante do tema. Assim, não basta dominar as regras gramaticais, ou nomenclaturas previstas nos manuais. O projeto de ensino tem, desse modo, uma finalidade não imediata, já que aquilo que é ensinado na escola será utilizado pelo aluno em ações futuras e nas relações em sociedade. Ensinar competências é, portanto, viabilizar o desenvolvimento de esquemas que permitem a escolha das ações adequadas para lidar com as situações da vida real.

Nesse sentido, a atuação competente está associada à capacidade de solucionar os problemas nas situações cotidianas. Compreendendo, ainda, as complexidades que cercam as relações em sociedade, “um dos princípios fundamentais do ensino das competências é o de ensinar a ‘ler’ situações próximas da realidade a partir de sua complexidade e, portanto, aprender a saber interpretar na complexidade” (ZABALA; ARNOU, 2010, p. 113). A ação competente está, portanto, associada ao “saber fazer” por meio do domínio de habilidades. No entanto, devido à complexidade que dificulta a avaliação destas competências, muitos conteúdos, mesmo importantes, são deixados de lado. Assim, apenas aqueles passíveis de uma avaliação mais objetiva são considerados.

Isso é determinado pelo fato de que as provas de vestibulares delimitam o conteúdo a ser trabalhado na escola de modo que “o que é importante ensinar e aprender não são os conteúdos indispensáveis para iniciar um curso universitário, mas os que podem ser avaliados por meio de uma prova escrita e em um tempo limitado” (ZABALA; ARNOU, 2010, p. 170). Nesse sentido, a função seletiva foi atribuída à escola que há décadas busca identificar os melhores alunos e direcioná-los à universidade, de modo que se sobressai o uso de provas escritas que seguem um padrão pré-definido no qual “o que interessa saber simplesmente é se os alunos sabem ou não” (ZABALA; ARNOU, 2010, p. 170) determinado assunto.

Disso decorre a preocupação com o que realmente é importante e deve ser ensinado na escola. A metodologia de trabalho com as competências, discutida ao longo de nossa pesquisa, prevê que para além do conteúdo puramente conceitual, o aluno deve ser direcionado à compreensão de fatos, procedimentos e atitudes. Assim, é preciso repensar a ideia de que a

instituição escolar funciona apenas como um ambiente de preparação para a seleção que permite o ingresso ao Ensino Superior, sem que, ao menos, haja uma formação do estudante para o desenvolvimento das competências necessárias à sua permanência no meio acadêmico.

Nessa perspectiva, no que diz respeito à concepção de texto proposta em Bakhtin (2011 [1992]) e Bronckart (2012 [1999]), reafirmamos a ideia de que este se apresenta como um produto da atividade humana no qual se materializam as ações de comunicação. Nesse contexto, compreende-se que o ensino/aprendizagem de competências vai muito além daquilo que é prescrito pelos documentos, uma vez que, quando se passa à efetivação em sala de aula e, mais ainda, no uso efetivo do cotidiano, a atividade comunicativa envolve sujeitos diversos nas mais variadas situações, de modo que o domínio do repertório de gêneros que está disponível na coletividade se faz necessário.

5 Conclusão

Atuando em realidades distintas, cada docente assume uma metodologia para o trabalho com produção de textos, de modo a atender as necessidades que lhes são postas. Nas entrevistas realizadas com as professoras, ambas pontuam a proposta do ENEM como base para o trabalho em sala. Os níveis das competências da Matriz de Referência são também adotados na avaliação dos textos, de modo a inserir os alunos no contexto de produção da prova. Além disso, a realização de simulados nos moldes do Exame, pelas escolas, reafirma o direcionamento dado por ele às atividades desenvolvidas no Ensino Médio. Lembramos, pois, que as docentes estão inseridas num coletivo de trabalho, que também determina a ação em sala.

É perceptível a influência exercida pelo contexto de formação no modo como as docentes atuam e nas concepções assumidas no trabalho com o texto. Outro aspecto relevante está associado ao papel social assumido por elas, já que, no momento em que são entrevistadas, colocam-se como professoras da rede estadual de ensino, mas, em determinado momento, essa posição é perpassada pela de professora da rede privada, de modo que elas acabam pontuando as duas realidades em contextos diferentes, embora uma influencie a outra. Esses fatores atuam, juntamente com o ENEM, nos resultados apresentados ao longo de nossa análise.

Não restam dúvidas de que o ENEM tem proporcionado mudanças no modo de conceber o Ensino Básico, sobretudo, nos três anos do Ensino Médio. O ensino das competências assumiu importante espaço no currículo escolar, sendo reforçado pelo modelo de

avaliação adotado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nesse sentido, as entrevistas concedidas pelas docentes corroboram a ideia de que o trabalho com a escrita vem assumindo contornos mais precisos na Educação Básica, sobretudo no formato de texto dissertativo-argumentativo, o que nos faz despertar para a necessidade de ampliar as metodologias adotadas, de modo a atender as exigências de uma escrita muito mais elaborada.

No discurso das professoras ecoam as vozes de um coletivo de trabalho, que por sua vez, são determinadas por documentos oficiais e pelas vozes da academia, marcando a necessidade de uma confirmação/concordância quanto ao que é dito e realizado. As diferentes ressignificações da Matriz adotadas por nossas colaboradoras evidenciam que não há apenas uma metodologia para o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, mas diferentes olhares que visam um mesmo objetivo e constroem caminhos diferentes para alcançá-lo.

Referências

ADAM, J. M. **Les texts: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1992].

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I- Bases Legais**. Brasília, MEC/SEF, 2000.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio: Fundamentação Teórico-Metodológica**. Brasília: MEC/INEP, 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM++Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3ricometodol%C3%B3gica/449e9a9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.1>> Acesso em: 13 maio 2016, às 23h05min.

_____. **Redação do ENEM 2017: Cartilha do participante**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017, às 14h30min

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999].

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização e tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FILHO, A. O fazer atual da linguística aplicada no Brasil: Foco no ensino de línguas. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. do C. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 115 -124.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HABERMANS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**, t I et II. Paris: Fayard, 1987.

LOPES, M. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. del P. (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

POPPER, K. R. **La connaissance objective**. Paris: Aubier, 1991.

ROCHA, D.; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 105-141, 2015.

SILVA, B. C. **“Eu não trabalho de outra forma, eu penso ENEM”**: a proposta de redação do ENEM e suas implicações no trabalho com produção de texto em sala de aula. 2017, 182f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centros de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, 2017.

ZABALA, A.; ARNOU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Data de recebimento: 26 de maio de 2018.

Data de aceite: 3 de outubro de 2018.