



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Letras

Ludimila de Assis Miranda Gomes Carneiro

**AS IMPLICAÇÕES DA CRISTALIZAÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Belo Horizonte

2021

Ludimila de Assis Miranda Gomes Carneiro

**AS IMPLICAÇÕES DA CRISTALIZAÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ev^a Ângela Batista Rodrigues de Barros

Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa.

Belo Horizonte

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C289i	Carneiro, Ludimila de Assis Miranda Gomes As implicações da cristalização da redação do Enem no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica / Ludimila de Assis Miranda Gomes Carneiro. Belo Horizonte, 2021. 116 f. : il. Orientadora: Ev´Ângela Batista Rodrigues de Barros Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras 1. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). 2. Escrita. 3. Educação básica. 4. Rendimento escolar - Avaliação. 5. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 6. Professores - Formação. 7. Língua portuguesa - Ensino. I. Barros, Ev´Ângela Batista Rodrigues de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título. CDU: 82.08
-------	--

**AS IMPLICAÇÕES DA CRISTALIZAÇÃO DA REDAÇÃO DO Enem NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística

Prof.^a. Dr.^a. Ev.^a Ângela Batista Rodrigues de Barros – PUC Minas (Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a Maria Ângela Paulino Teixeira Lopes – PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof. Dr.^a Leiva de Figueiredo Viana Leal (Banca Examinadora)

Prof.^a. Dr.^a Arabie Bezri Hermont (Banca Examinadora – Suplente)

Belo Horizonte, 07 de outubro de 2021.

Ao Felipe e à Alice, eu dedico este trabalho. Por vezes a ausência foi dolorosa. Porém, minha presença sempre fará mais sentido para vocês quando perceberem que estudar, pesquisar, ser docente e ser mãe é motivo de muito orgulho e, acima de tudo, são atos de resistência. Resistam vocês também! É o meu desejo.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida, sem esta não seria possível a concretização deste estudo.

À Prof.^a Dr.^a Ev'Ângela de Rodrigues Batista de Barros, querida orientadora, por seus aconselhamentos experientes, assertivos, e principalmente sensíveis, mesmo no momento em que passou pela dor que todos os filhos temem. Certamente, sua querida mãe está orgulhosa do legado que deixou: Ev'Ângela é um ser humano admirável em bondade, paciência, serenidade. Agradeço muito ao entendimento em todas as horas de “desalinho” e a maneira leve como “alinhava” tudo de novo. Sua presença foi essencial na execução deste trabalho.

A todos os colegas com os quais compartilhei momentos de aprendizado, alegrias e preocupações, principalmente à Amanda Souza, cujas conversas enriquecedoras foram decisivas para iniciar este trabalho; ao Fagner pela humanidade latente, a qual foi determinante para a minha trajetória no mestrado, ao Magno pela amizade, confiança e risadas que me proporcionou.

À minha irmã, por ser minha melhor amiga de uma vida inteira. Guarde aquela imagem: nós duas de mãos dadas! Sempre será assim. Ao meu cunhado Pedro, um irmão com o qual eu fui presenteada, por ser presença sempre tão amável!

Ao meu marido Valdemar, grande incentivador constante que acredita em mim antes de todos. Obrigada pelo apoio, paciência e entendimento. Obrigada por ser o melhor pai para os nossos filhos, o que ameniza muitíssimo a inerente culpa materna.

À minha mãe, primeira feminista que conheci (embora ela tenha demorado a perceber isso), minha gratidão pela vida, ensinamentos, exemplos, força, superação e por amar tanto seus netinhos. Agradeço, também, pelas incansáveis críticas: elas me impulsionam. Contudo, também nunca deixou que eu pensasse ser incapaz de algo. Obrigada sempre, mãe!

Ao meu paizinho que um dia sonhou estudar. Não tendo oportunidade, sonhou estudar – nos, as filhas, também não conseguiu: partiu na metade do percurso para o primeiro grande diploma das duas. Continuamos com seu sonho que já era nosso e fomos além. Porém, demoramos mais que muitos para alcançar objetivos e menos que outros. Não. Não foi meritocracia. Foram caminhos longuíssimos dos quais meu pai foi privado de participar, igual a muitos outros pais que não “puderam ensinar a pescar”. Porém, seus olhinhos brilhantes de alegria e orgulho são sempre imaginados em nossas conquistas. Obrigada sempre, pai!

RESUMO

Esta pesquisa – de natureza bibliográfica, exploratória e qualitativa – desenvolveu-se a partir da pergunta-problema: quais as implicações da cristalização da redação do Enem no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica? Esse questionamento surgiu a partir da observação do posicionamento de alunos, principalmente os do Ensino Médio, perante a preparação para realizarem o Enem e, neste exame, produzir a Redação. Ao observar esses alunos, ficou bem visível como a preparação para essa produção textual ofusca a existência dos demais gêneros do discurso, ainda que - é, importante ressaltar - outros possam ser os mais significativos para o aprendizado e a lida com os textos em geral, na perspectiva destes estudantes. Algumas das minhas insatisfações, como docente, no trato da escola com a redação do Enem, foram problematizadas para que este trabalho fosse desenvolvido: Por que a opção exclusivamente por um texto dissertativo-argumentativo? Por que deixar um modelo perdurar tanto tempo? Por que a cartilha do participante prescreve o que esse aprendiz deve fazer? Enfim, esta redação avalia o domínio do estudante sobre o ato de produzir e entender o texto? A representação reinante é que o texto dissertativo-argumentativo consegue avaliar as competências e habilidades argumentativas de um participante. No entanto, um candidato mais atento percebe que, ao escolher “sair da caixinha”, correrá o risco de ter sua nota diminuída por não estar de acordo com o que a banca examinadora da Redação do Enem espera. Os dados sobre a formação dos corretores revelam o valor prescritivo das expectativas materializadas pelos idealizadores deste exame – e, numa profecia que se autocumpre, o prescrito no manual torna-se uma verdade absoluta e passa a nortear como o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve acontecer. O fato de esta orientação não atender às diretrizes da BNCC – no que tange à produção textual numa perspectiva interacionista e discursiva – ou ao que preconizam estudiosos sobre gêneros e sua apropriação em diferentes esferas sociais (Bakhtin, Bazerman, Marcuschi) ou linguistas aplicados, sobre características da redação do Enem (Brambila, Fossey, Vidon) – é apenas mais uma nuance dessa complexa e multifacetada situação que se desenrola na educação brasileira, abordada nesta dissertação.

Palavras-chave: Redação do Enem. Gêneros do Discurso. Ensino de Língua Portuguesa. Educação Básica. Gênero formulaico. Redação Nota 1000.

ABSTRACT

This is a bibliographic, exploratory and qualitative research, which has been developed from the question/problem: what are the implications of the crystallization of the Enem essay writing test on the teaching-learning process of Portuguese Language in basic education? This question arose from the observation of high school students' position regarding the preparation for the Enem exam, one part of which consisting of an essay writing. After observing the students in question, it could be easily noticed how the textual production preparation overshadows the other discourse genres, even though others may be more significant when learning and dealing with texts in general, according to the students' point of view. As a teacher, I was not satisfied with how schools dealt with the Enem preparation regarding the essay writing, which emerged some questions to the development of this work: why were the students directed to the exclusive option of writing an argumentative dissertation? Why has such a model persisted for so long? Why do Enem booklets dictate what students must do? And lastly, is this wording functional? The reigning representation is that the argumentative essay is able to evaluate a participant's argumentative skills and abilities, therefore, a more attentive candidate realizes that by choosing to "step outside the box". He or she will run the risk of having their score lowered for not being in agreement with what the examining board of the Enem essay expects them to do. The data on the proofreaders' training reveal the prescriptive value of the expectations materialized by the exam creators, and in a self-fulfilling prophecy, what is prescribed in the manual becomes an absolute truth and begins to guide how the Portuguese language teaching-learning process should happen. The fact that this orientation does not meet the BNCC guidelines - with regard to text production from an interactionist and discursive perspective, or what scholars advocate about genres and their appropriation in different social spheres (Bakhtin, Bazerman, Marcuschi) or applied linguists, about the characteristics of the Enem essay (Brambila, Fossey, Vidon) - is yet another nuance of this complex and multifaceted situation that unfolds in Brazilian education addressed in this dissertation.

Key words: Enem essay writing. Discourse genres. Portuguese Language Teaching. Basic education. Formulaic genre. 1000 grade essay.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Diagrama da Teoria da Comunicação	40
FIGURA 2: Bloom's Taxonomy	59
FIGURA 3: Template da Redação do Enem conforme Manual do Candidato	103

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Nível de formação dos docentes pesquisados	95
GRÁFICO 2: Tempo de atuação na Educação Básica	96
GRÁFICO 3: Atuação do professor em escola pública ou privada	96
GRÁFICO 4: Há resistência por parte dos alunos na realização de quais atividades?	97
GRÁFICO 5: O texto dissertativo argumentativo modelo Enem é um gênero do discurso?	99
GRÁFICO 6: Qual a importância dos elementos coesivos na progressão textual?	101
GRÁFICO 7: O que é mais importante para que o candidato ao Enem obtenha sucesso na redação?	104
GRÁFICO 8: O Texto dissertativo-argumentativo modelo Enem tem contribuído para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa?	107
GRÁFICO 09: Curso de Formação de Corretor da Redação do Enem	109
GRÁFICO 10: Série cursada pelo(a) estudante em 2021	111
GRÁFICO 11: Tipo de instituição	111
GRÁFICO 12: Percepção dos alunos sobre o próprio desempenho nas redações escolares ..	112
GRÁFICO 13: Percepção dos estudantes sobre o gênero que tem mais facilidade para produzir	113
GRÁFICO 14: Opinião dos/as estudantes sobre o próprio desempenho nas redações	113
GRÁFICO 15: Percepção sobre a utilização de textos	115
GRÁFICO 16: Como é desenvolvido o trabalho de produção de texto em cada instituição de ensino	116
GRÁFICO 17: O estudante percebe que conseguiu aprender o suficiente?	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Preferência dos alunos por gêneros específicos na opinião dos docentes	98
QUADRO 2: Razões de considerarem a Redação do Enem como gênero do discurso	99
QUADRO 3: Razões de não considerarem gênero do discurso	101
QUADRO 4: Justificativas referentes à percepção dos docentes sobre aspectos mais relevantes na Redação do Enem	104
QUADRO 5: Estratégias mais utilizadas pelos docentes para ensino do gênero Redação do Enem	105
QUADRO 6: Possíveis contribuições do Gênero Redação do Enem	107
QUADRO 7: Relevância do Gênero Redação do Enem e outros, na perspectiva dos estudantes	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP – Conselho de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FGV – Fundação Getúlio Vargas

HQ – História em Quadrinhos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PB – Português Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Português Europeu

PROUNI – Programa Universidade para Todos

TCLE - Termo de Livre Consentimento Esclarecido

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	18
2.1 Objetivo geral	20
2.2 Objetivos específicos	20
3. CAPÍTULO 3: HISTÓRIA DO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO BRASIL	22
3.1 BNCC: orientações referentes ao ensino da escrita (produção textual) – Competências gerais e aspectos específicos	31
4. CAPÍTULO 4: APORTE TEÓRICO: GÊNEROS DO DISCURSO	37
4.1 Problematizando a redação do Enem, gênero (exclusivamente) escolar	40
4.2 Alguns estudos recentes sobre a Redação do Enem: o que mostra a pesquisa linguística contemporânea sobre esse tema?	44
5. CAPÍTULO 5: AS PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM E SEUS TEXTOS MOTIVADORES: O QUE EVIDENCIAM?	49
6. CAPÍTULO 6: UMA REDAÇÃO PARA SER CORRIGIDA, APENAS, NÃO UM TEXTO PARA SER LIDO: A FORMAÇÃO DOS CORRETORES	58
7. CAPÍTULO 7: ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS	81
7.1 Um olhar sobre o perfil dos professores de LP entrevistados: o que pensam sobre o ensino da Redação do Enem?	82
7.2 Um olhar sobre o perfil dos estudantes da Educação Básica: o que pensam sobre a Redação do Enem?	97
7.3 Análise comparativa das respostas de docentes e estudantes	104
7.4 Desdobramentos dessa demanda social pelo gênero Redação de Enem como teste ou ritual de passagem	107
8. CAPÍTULO 8: CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A: TCLE	114
APÊNDICE B: Questionários aplicados durante a pesquisa	115

1. INTRODUÇÃO

Nesta introdução farei uma exposição cronológica da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil com a intenção de entender como a educação chegou à Redação do Enem e como este texto influencia no processo de ensino – aprendizagem desta disciplina e sua aplicabilidade social, foco deste trabalho.

O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – foi implantado no Brasil em 1998 com o objetivo inicial de avaliar o ensino básico, porém não demorou para que passasse a ser utilizado como meio para o ingresso nas universidades; inicialmente, eram poucas as instituições superiores que aceitavam essa alternativa, contudo, em 2004 em decorrência do lançamento, pelo governo federal, do Programa Universidade para Todos – PROUNI –, por meio do qual os candidatos poderiam pleitear bolsas de estudos em universidades particulares, várias foram as instituições que aderiram à utilização da nota do Enem.

Em 2009, o exame tornou-se o maior meio para ingressar no ensino superior, de forma democrática, no Brasil, quando seu objetivo passou a ser o ingresso em faculdades públicas também. Além disso, a partir desse ano, o Enem passou também a ser utilizado como substitutivo dos supletivos, valendo como diploma de conclusão do Ensino Médio. Com tantas funções para um mesmo exame, a prova – antes composta por 64 questões e uma redação – passou a ter 180 questões, além da redação.

Desde o início, o exame é constituído por questões objetivas divididas nas áreas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias e a redação; esta será o objeto de estudo aqui tratado: um texto dissertativo-argumentativo com modelo já bem disseminado entre os candidatos.

Ao longo do tempo, pode-se verificar que as questões objetivas não são estáticas e visam a promover o diálogo entre as áreas; geralmente, são questões reflexivas e bem elaboradas¹. Contudo, a redação, com o passar dos anos, possivelmente em função de uma rigidez do modelo proposto, vem perdendo a plasticidade no que diz respeito à função esperada do processo de produzir / redigir um bom texto, se tomado como objeto discursivo.

¹ Até o presente momento, as provas do Enem têm sido constituídas por equipes imbuídas do preceito de trazer a debate questões de cunho científico, pragmático, filosófico, etc. Atualmente, vemos um embate, no MEC, em relação a uma intervenção direta, visando à ideologização deste exame, em defesa de interesses religiosos e políticos do grupo que se encontra no poder. Não que qualquer exame seja neutro, em sua construção, mas o que vemos é uma tentativa de intervenção e censura de cunho ideológico neste exame. Embora relevante, esse assunto não será alvo de minha investigação, nesta dissertação.

Desde que o Enem foi implantado no Brasil, a redação solicitada é um texto dissertativo-argumentativo, provavelmente por se considerar que seria a melhor forma de avaliar a capacidade argumentativa do candidato diante de uma situação-problema. No entanto, o modelo estagnado dessa redação não valoriza, nem identifica a capacidade argumentativa ou autoral do estudante; aparentemente, o foco da avaliação é verificar se o aluno passou por um treinamento, na educação básica, que lhe permita evidenciar domínio de aspectos objetivos da textualização (onde haverá conectores textuais e quais os mais apropriados; quais as citações consideradas genéricas para a legitimação de um determinado repertório sociocultural valorizado; se conhece os “cinco atores que devem estar presentes na proposta de intervenção da situação problema: agente, ação, meio, detalhamento e finalidade”, entre outros aspectos afins).

Dessa forma, a questão que me move é discutir *se e como* a redação do Enem vem sendo tratada como um gênero textual, dada a recorrência do modelo em repetidos anos (estabilização dessa configuração); além disso, interessa-me investigar *se e como* a repetição (a cristalização) desse modelo vem interferindo no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, sobretudo no Ensino Médio.

A forma como isso acontece tem se tornado objeto de observação ao longo da minha vivência profissional, sobretudo nos últimos três anos, por perceber um declínio evidente no que diz respeito ao interesse dos alunos com relação a outros diversos tipos e gêneros que permeiam a sociedade – e, portanto, fazem parte do cotidiano desses jovens - em favor dessa idealização de um molde de redação.

Dessa forma, acredito que a redação do Enem, ao longo do percurso perdeu sua potencialidade de configurar-se como alvo e resultado de um “processo discursivo” e interacional como o que preconizavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que diz respeito à plasticidade dos gêneros do discurso:

O processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua / linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza leal e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais”. (...) (BRASIL, 1998, p.18).

Posteriormente às orientações dos PCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (2018) pontua:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias”.²

Dessa maneira, nós, professores da Língua Materna, somos orientados, durante nossa formação, a conduzir o ensino dos gêneros para a realidade do aluno, ou seja, para o meio em que ele está inserido enquanto cidadão, considerando-o como parte desta sociedade e das necessidades discursivas que ela pode apresentar. Para Bakhtin (2012), “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso” (BAKHTIN, 2012, p.262).

Novas demandas sociais levam ao surgimento de novos gêneros: contemporaneamente, estes são inúmeros. Nesse contexto, como problematização de minha pesquisa, cabe perguntar: a redação do Enem – embora restrito a um determinado segmento social, e, predominantemente a uma faixa etária (jovens, concluintes do Ensino Médio) tem o *status* de gênero discursivo, como já há algum tempo vem sendo denominada?

Embora haja vários trabalhos que tomam a redação do Enem como objeto de investigação, esta pesquisa se justifica porque discutirá o caráter discursivo desse texto tomado como artefato sociocultural, dotado de grande valor pela sociedade brasileira.

A redação do Enem configura-se como um ideal de produção textual a ser atingido até o final da educação básica, um modelo que tem se tornado estático, ou seja, a proposta de produção, a cada ano, tem-se constituído numa proposta que prevê um produto sempre similar, sem evolução, já que tem havido pouquíssimas mudanças ao longo desses mais de vinte anos. Assim, faz sentido indagar: ser estabilizado (como os gêneros discursivos o são) é sinônimo de ser cristalizado como modelo textual, previsível e passível de apreensão em uma fórmula ou *template*? Sendo assim, como lidar com a necessária “plasticidade” textual, que caracteriza os eventos de textualização, sempre “únicos e irrepetíveis”, ainda que calcados no uso de um mesmo repertório léxico-sintático disponibilizado pela língua? Nos termos de Marcuschi, (2003):

² Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades> acesso 14/07/2020.

Mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis. Dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. Quanto a esse último aspecto, uma simples observação histórica do surgimento. (MARCUSCHI, 2003, p. 01)

A partir da problematização apresentada, esta dissertação se organiza da seguinte forma: feito este preâmbulo, no capítulo 2, falarei da metodologia utilizada para esta pesquisa; no capítulo 3, explicitarei aspectos da história do ensino da produção textual escrita¹ no Brasil; no capítulo 4, trarei uma discussão sobre a denominação da redação do Enem como gênero textual; no capítulo 5, tratarei dos aspectos axiológicos da proposta de redação do Enem. No capítulo 6, discutirei aspectos da formação dos corretores de redação; no capítulo 7, apresentarei a análise dos questionários e o capítulo 8 será destinado às considerações finais.

CAPITULO 2

METODOLOGIA

Neste capítulo, as etapas constitutivas desta investigação serão explicitadas a partir das perguntas iniciais mostradas na seção anterior, sintetizando minha problematização de pesquisa por meio da seguinte pergunta-chave: como a redação do Enem vem interferindo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes na educação básica?

Para isso, a hipótese inicial levantada, a partir de minha prática docente na educação básica, decorre da observação no ambiente escolar sobre as injunções que os professores desta modalidade sofremos (a partir da legislação específica, das demandas trazidas pela nova BNCC, que devemos materializar em nossa ação docente, pelos regramentos específicos da unidade escolar – no meu caso, de escola privada, embora também atue na rede pública estadual – e por regramentos tácitos, como a condução do ensino da redação escolar em função de aprovação no Enem).

Por meio da investigação bibliográfica, pretendo estabelecer uma contraposição entre a teoria – “como deve acontecer” o ensino de Língua Portuguesa, segundo os textos de diretrizes (e levando em consideração os percalços da institucionalização desta disciplina) – e a prática docente – a maneira pela qual realmente vem acontecendo o ensino. Para alcance desse objetivo, julgo imprescindível analisar a forma como os estudantes são submetidos a um treinamento (que imputo como massificado e massificante), nestas aulas de ensino linguístico, sobretudo na disciplina “Redação” ou “Produção textual” – tomando como interlocutores ambos os atores da pesquisa: professores de Língua Portuguesa e estudantes do Ensino Fundamental (9º ano, final desta etapa) e do Ensino Médio), a partir dos questionários *on-line* por eles respondidos.

Para mim, a metodologia de ensino atual faz com que se percam elementos fulcrais do processo de produção textual, se pensarmos que o sujeito, ao escrever, o faz com alguma finalidade. Dessa forma, percebo que o texto dissertativo argumentativo modelo Enem estabelece uma relação quase teatral com o ato de escrever.

Partindo dessas premissas, esta pesquisa foi desenvolvida:

- a) por meio das observações continuadas no ambiente escolar, situação em que me coloco como pesquisadora-participante, já que a própria vivência da situação em análise foi que aguçou meu desejo de aprofundar a investigação;
- b) realização de pesquisa bibliográfica sobre a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, passando por sua implantação até os dias de hoje, como também o que

dizem (e diziam) os pesquisadores dos textos sobre os atos de comunicação para chegar à compreensão sobre como, extensivamente, ao longo do tempo, o ato de produzir textos / redigir na escola passa por diferentes injunções e (des)valorizações;

- c) a partir das leituras e da análise qualitativa dos dados obtidos, mapear representações (dos alunos e professores pesquisados), confrontando-as com as minhas próprias, no que tange ao modo como a redação do Enem vem interferindo no processo de ensino – aprendizagem de Língua Portuguesa;

Assim, embora não exatamente, os passos realizados se aproximam do seguinte esquema referente à pesquisa qualitativa: partindo de um fenômeno específico (influência da cristalização de um modelo de gênero para a produção textual de alunos egressos do E.M.), optei por realizar uma pesquisa interpretativa, de cunho etnográfico (a qual envolve estudos qualitativos – ainda que dados possam ser explicitados em sua quantidade e porcentagem ou peso relativo, o foco recai sobre o impacto, qualitativamente dimensionado, das respostas dos sujeitos respondentes sobre o fenômeno em estudo), utilizando uma metodologia indutiva.

O método indutivo adotado implicou que eu, a partir dos dados – integrantes de uma amostragem, que entendo como significativa do ponto de vista qualitativo, mas não quantitativo, por se tratar de pequeno número de respondentes –, firmemente respaldada pelo quadro teórico apresentado, busquei realizar uma análise – visando à percepção de aspectos particulares deste *corpus*; ao fazer tal investigação, tenho a pretensão de fornecer subsídios tanto para pesquisas posteriores minhas ou de outrem, como também para ampliar a visão atual sobre este tema em foco – certamente, sem julgar exaurir o tema.

No caso das Ciências Humanas, pesquisas qualitativas se justificam já que o objetivo é investigar processos (multifacetados, complexos) que subjazem à relação dos sujeitos com a sua produção linguística – oral ou escrita.

Quando um estudo apresenta caráter descritivo e interpretativo, isto é, o que se busca é o entendimento de determinado fenômeno como um todo, em sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Em detrimento da obsessão por dados quantitativos, tão corriqueiro nas Ciências Exatas, Zanette (2017) afirma que, nas Humanas,

As distorções quantitativas são devidas à precariedade das fontes, à manipulação da informação social, à imprecisão das técnicas em excluir certas variáveis para a explicitação do fenômeno escola, por exemplo. Na concepção positivista tradicional, a objetividade é desejada, por meio da quantificação, como modo de eliminar as distorções devidas à subjetividade do pesquisador. (ZANETTE, 2017, p.154).

Trazendo a voz de Gatti e André (2011), este autor apresenta o que parece ser mais conforme à pesquisa nas Humanas, síntese de pesquisadores desta área, dadas as idiossincrasias dos fenômenos estudados:

1) Que sejam mais usados dados de observações, devidamente validos, em substituição aos usuais dados de testes. 2) Que haja flexibilidade no design da pesquisa para inclusão de eventos não previstos, ou seja, uso de focalização progressiva em lugar de delineamento preestabelecido e fixo. 3) Que os valores e pontos de vista do avaliador sejam revelados no relato da pesquisa (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 31 *apud* ZANETTE, 2017, p.155).

Dessa forma, após a observação do comportamento resistente dos/as estudantes do Ensino Médio para a escrita de propostas de redações diferentes do texto dissertativo-argumentativo modelo Enem, justifica-se a pesquisa bibliográfica realizada, para que se venha a constatar se este modelo de redação empregado no maior vestibular do Brasil vai ao encontro de (ou de encontro a) todas as diretrizes do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

2.1 Objetivo geral:

- Investigar implicações do modelo dissertativo-argumentativo da Redação do Enem sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

2.2 Objetivos específicos:

- Mapear representações que alunos de Ensino Médio têm da “redação do Enem”, a partir da maneira como a caracterizam e se referem a ela.
- Investigar, por meio das respostas dos alunos da Educação Básica, as estratégias de produção de texto da redação do Enem.
- Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de Língua Portuguesa sobre a redação do Enem.
- Identificar posicionamentos de professores do E. M. ao explicitarem as estratégias pedagógicas que utilizam ao trabalhar com esse gênero em suas aulas.

- Identificar aspectos subjacentes à visão idealizada da “Redação Nota 1.000”, a partir da perspectiva da formação dos corretores, pelo Inep MEC, e, em decorrência, da disseminação desta visão nos Manuais dos Candidatos.
- Investigar as motivações (justificadas ou não) de a redação do Enem receber a denominação de gênero por partes de alguns participantes desse processo.

Para atingir tais objetivos, optou-se, também, por uma pesquisa exploratória bibliográfica, para constituição do “estado da arte”; em seguida, da análise documental de alguns “manuais do candidato”, em que se apresentam as “Redações nota 1000” do ano anterior. Por fim, passou-se à análise empírica, qualitativa de dados, obtidos a partir de questionários (Apêndice B), disponibilizados em formato *online*, elaborado no *google docs*. Tais questionários foram destinados a 42 estudantes da educação básica e a 16 docentes da Educação Básica.

Esse procedimento passou por análise do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Minas - Processo Número 40961120.1.0000.5137 - e todos os respondentes assinaram eletronicamente o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice A, no formato *online*, em decorrência do contexto pandêmico que impediu a realização dos questionários (e de entrevistas, inicialmente previstas) presencialmente.

CAPÍTULO 3

HISTÓRIA DO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO BRASIL

Ao problematizar o modelo de redação proposto no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e a maneira como este vem influenciando no processo de ensino - aprendizagem da língua materna, há de analisar-se a história e a inserção do ensino da produção textual escrita no Brasil. Parece-nos natural, hoje, a presença no ensino da disciplina de Língua Portuguesa na matriz de ensino curricular brasileira, no entanto, sua aparição nas escolas foi bastante lenta.

Em meados do século XVII, padre Antônio Vieira (SOARES, 2012 Carvalho, 1996, p 58) afirmava, com relação à população de São Paulo: *“As famílias dos portugueses e índios de São Paulo estão ligadas hoje umas as outras que as mulheres e os filhos se criam mystica e domesticamente, e a língua que nas ditas famílias se fala he a dos índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender à escola”*. Com essas palavras de Padre Antônio Vieira, ilustra-se o que já é de amplo conhecimento: as línguas (maternas) indígenas foram brutal e sistematicamente sufocadas pela língua dos colonizadores, cuja língua – inicialmente, a de cultura, o Latim; posteriormente, o Português Europeu (P.E.) – era a ensinada nas escolas dos jesuítas - no início, por meio das chamadas “Línguas Gerais” (uma das quais, o Nheengatu persiste, na região amazônica), e, posteriormente (após expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal e suas reformas), pela língua da Coroa Portuguesa.

Assim, a Língua Portuguesa não estava inserida no currículo escolar, o que só veio a acontecer, tardiamente, nas últimas décadas do século XVIII. Eram as crianças pouco privilegiadas que iam à escola para serem alfabetizadas em língua vernácula (o P.E.) e somente para este fim a Língua Portuguesa era mostrada na escola; no ensino secundário e superior, era a gramática latina com a qual os estudantes tinham contato. Quem determinava o currículo era a ***Ratio Studiorum***, programa de estudos da Companhia de Jesus. A retórica de Aristóteles também era ofertada junto à língua latina.

Não havia resistência para que fosse diferente, visto que este era o modelo educacional da época e os poucos que tinham acesso à educação pertenciam às camadas privilegiadas e, apesar de já haver gramáticas de Língua Portuguesa (como a Gramática de Fernão de Oliveira, de 1536), ainda não havia conteúdo suficiente para que o português se tornasse disciplina. Não havia sobre ela prestígio social nem conhecimento necessário para que acontecesse seu ensino efetivo, já que, nos primeiros séculos da colonização, a língua latina, que era a base de ensino

dos padres jesuítas, e a língua geral, que servia para catequizar os povos indígenas, eram as línguas que tinham maior representatividade social.

Somente em meados do século XVIII, o ensino do português é imposto como disciplina no currículo escolar. Em 1746, Luiz Antônio Verney, filósofo, teólogo, padre e professor português publicou **O Verdadeiro Método de Estudar**, que propunha que a educação portuguesa tivesse independência pedagógica da *Ratio Studiorum*, defendendo a alfabetização e o estudo da gramática em português, com o intuito de haver fortalecimento do domínio de Portugal sobre suas colônias.

Contudo, como antecipamos, foi o Marquês de Pombal que conseguiu tal feito nos anos 50 deste mesmo século, tornando obrigatório o uso da Língua Portuguesa na colônia brasileira, com a expulsão dos jesuítas, e proibindo o uso de qualquer outra língua, o que o Ministro português justificou dessa forma:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. (POMBAL, 1757, *apud* SOARES, 2002, p. 145).

Em seguida, afirma que

Nesta conquista (no Brasil) se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservam, determina que um dos principais cuidados dos Diretores (será) estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e Meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem a língua própria das suas noções ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma que S.M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado. (POMBAL, 1757, *apud* SOARES, 2002, p. 145).

Dessa forma, nota-se que o projeto de ensino da Língua Portuguesa, em sua modalidade oral e escrita, traduzia um projeto político de consolidação da dominação da metrópole sobre a colônia.

Em 1.808, com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, há a instalação da Impressão Régia no Rio de Janeiro, que tinha a finalidade de imprimir todos os papéis diplomáticos,

legislações e quaisquer outras obras provenientes das repartições reais. Essa ação criou espaço para os autores brasileiros e, a partir daí, as várias obras – incluindo-se as gramáticas – foram surgindo a partir do século XIX. Ressalto que estas não foram as primeiras gramáticas: Fernão Lopes, já havia publicado a sua gramática em 1536.

Durante um extenso período, que perdurou do século XVIII até a década de 1950 do século XX, o ensino de Língua Portuguesa não se restringia à gramática, ensinava-se retórica, poética e literatura nacional e ensinava-se as regras gramaticais à imitação dos cânones literários:

O professor de retórica, poética e literatura nacional ensinará a teoria e o histórico dos principais gêneros de prosa e poesia, as regras essenciais de oratória, declamação e reta pronúncia [...] e a escrever bem, fazendo-os ler em ordem, sobriedade e reflexão, analisar sob os pontos de vista filosófico, histórico e literário, e imitar os mais belos trechos das obras-primas nacionais que lhes apresentará como modelos. (RAZZINI 2000: 306, apud BUNZEN, 2006, pág. 142) .

Mesmo havendo, então, poetas e escritores brasileiros reconhecidos e com considerável prestígio em relação à Língua Portuguesa, o estudo ainda é fragmentado em retórica, poética e gramática, porém numa disciplina que ostentava um mesmo nome: Português.

Em termos de gramática, obviamente o foco do ensino era a modalidade europeia, a partir de cânones da literatura portuguesa e brasileira. Nas décadas iniciais do século XX, inicia-se uma perspectiva de contraposição a esse estado de coisas, representada pelos ideais de ruptura do Movimento Modernista de 1920, que objetivava a aceitação de uma língua brasileira; contudo, o modelo único tradicional, do ensino gramatical de língua portuguesa, manteve-se alheio a essas indagações.

Na segunda metade do século XX, houve uma transformação progressiva nas condições sociais e culturais brasileiras, com o avanço da industrialização do país e o surgimento de novas demandas tanto de mão de obra quanto de mercado consumidor. As camadas populares passaram a reivindicar constantemente a democratização do ensino, dessa forma o acesso à escola tornou-se mais amplo pelo fato de não ser mais destinada apenas à elite brasileira.

Nessa nova conjuntura nacional, verifica-se uma verdadeira inovação no ensino de Língua Portuguesa, começando pela necessidade de mudanças no currículo escolar, entre outras modificações, devido às novas funções atribuídas à escola perante a sociedade. Nesse cenário, o número de alunos do ensino primário duplicou e o do ensino médio triplicou, entre os anos 1950 e 1960, fazendo com que fosse necessária uma quantidade bem maior de professores. Até então, a formação dos professores, de boa qualidade (com conteúdo de pedagogia e didática e

não só de filosofia, como anteriormente) era facilitada pelo fato de que tais docentes provinham de uma classe socioeconômica privilegiada. A partir do aumento exponencial da demanda, houve declínio na qualidade da seleção dos profissionais, devido à necessidade de elevação da quantidade de docentes, o que demandou um recrutamento amplo e pouco seletivo. (SOARES, 2012).

Com essa nova realidade, havendo tantos profissionais inseridos no mercado sem a devida qualificação, não era mais confiada aos docentes a responsabilidade da elaboração dos exercícios de gramática, redação e interpretação, o que passou a ser função e responsabilidade dos autores de manuais didáticos, com orientações detalhadas sobre o trabalho com os conteúdos, o que anteriormente não se oferecia.

Esse momento coincide com uma época em que a carreira docente começa a ser depreciada, e os profissionais do magistério – sobretudo mulheres –, não podiam restringir-se a lecionar em uma única escola. Assim, o tempo de preparação de aulas, exercícios e avaliações passou a ser entre uma instituição de ensino e outra, e os docentes deparam-se, a partir daí, com condições de trabalho precarizadas, de baixíssima qualidade; o fato de haver os exercícios em livros didáticos foi muito bem visto pela classe, dada a redução do tempo dos profissionais para estudos e planejamentos.

Além dessas modificações nos livros didáticos, a partir daí eles também apresentam, em um mesmo volume, uma coletânea de textos e atividades de gramática, normalmente de exploração dos textos, o que anteriormente acontecia somente em livros distintos, ou seja, o livro de gramática trazia as regras e a coletânea de textos, denominado antologia, trazia apenas os textos.

Separar gramática (exploração de tópicos linguísticos) da interpretação de textos era a tradição desde a inserção do ensino da Língua Portuguesa no Brasil: o diálogo entre os dois componentes (leitura e análise gramatical) não foi facilmente bem visto e aconteceu de forma lenta e progressiva; durante um bom tempo, apesar de conviverem em um mesmo volume, regras gramaticais e textos eram graficamente separados: um exposto na primeira metade do livro didático e o outro na segunda metade. Só na década de 1960, há um estreitamento evidente entre texto e gramática nos manuais didáticos: são criadas unidades que englobam os textos para interpretação e os tópicos gramaticais, semelhante ao modelo da maioria dos livros didáticos utilizados ainda hoje, nas aulas de língua portuguesa.

Na década de 1970, os livros didáticos continuam inovando, ao perder o caráter puramente verbal e ganhar a presença de ilustrações coloridas, além de diferentes gêneros (para

além dos canônicos, literários) retirados de jornais e revistas, como as tirinhas, *cartoons*, charges, anúncios publicitários, notícias, histórias em quadrinhos (HQ), entre outros, alteração que sofreu duras críticas de especialistas; mas, vale ressaltar que os textos literários de autores clássicos da literatura portuguesa e brasileira ainda estavam fortemente presentes nos livros didáticos.

Ainda nessa época, entre os anos 1960 e 1970, não existia uma preocupação efetiva com o ensino da escrita, a gramática ainda se destacava sobre ela (como perdura, ainda hoje), como se existisse por si só, ou seja, apresentavam-se regras (muitas delas já anacrônicas) e elas deveriam ser utilizadas sem se considerar o locutor do texto, fosse ele oral ou escrito.

Novamente, em razão de um novo contexto político e econômico – a ditadura militar – opta-se por outra denominação para a disciplina, mas dessa vez com o foco deslocado para a comunicação: *Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa* no 1º grau (atual Ensino Fundamental), recém-criado, e no 2º grau (atual Ensino Médio) recebeu a denominação *Língua Portuguesa e Literatura*. Os novos nomes atendiam aos interesses do governo militar, que havia tomado o poder em 1964; dessa forma, não foi uma mudança oriunda de transformações sociais e culturais como as outras que já vinham compondo a história do ensino da língua materna; foram fruto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71) instituída pelo governo militar.

O novo modelo de estudar a língua – a teoria da comunicação – a entendia como código, seguindo a perspectiva do linguista russo Roman Jakobson, perspectiva pela qual qualquer dado ato de comunicação verbal é composto de emissor, que corresponde a quem produz o discurso; receptor, ou aquele para quem o discurso se dirige; o código, que remete ao sistema linguístico utilizado pelo locutor; a mensagem, que corresponde àquilo que está sendo dito, ou seja, o próprio discurso; o referente, que corresponde a qual o contexto comunicacional; e, por último, o canal, que corresponde a qual o contato ou conexão psicológica ou física que o locutor utiliza para com o receptor.

Segue gráfico ilustrativo desta abordagem:

Figura 1: Diagrama da Teoria da Comunicação



FONTE: <https://ensaiosnotas.com/2014/11/16/funcoes-da-linguagem-e-a-construcao-do-sentido-para-jakobson/>

Para Volóchinov (2018):

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (...)

Em um determinado momento, o falante é o proprietário indiscutível da palavra, que é inalienável dele. Trata-se do ato fisiológico, a categoria de propriedade não pode ser aplicada. (VOLÓSHINHOV, 2018, p.205).

A partir desta e outras considerações de Volóchinov e de Bakhtin, acerca do discurso (e seu dialogismo e responsividade inerentes), vê-se que não há comunicação pronta, conforme sugeriu o esquema da comunicação proposto por Jakobson (1917). Além disso, a palavra não é meramente transmitida de um para outro, mas construída entre eles com uma ponte (dialógica e, portanto, ideológica), o que põe em questionamento a Teoria da Comunicação, que sugere ser o discurso algo estático.

Apesar de ir contra esses e outros teóricos e ser alvo de muitos questionamentos, a Teoria da Comunicação foi um marco no ensino de língua materna, pois era uma teoria que ia além do ensino dos tópicos gramaticais. Mas, mesmo não sendo mais a gramática a estrela hegemônica das aulas de Língua Portuguesa, as regras gramaticais continuam sendo fortemente exigidas e avaliadas na disciplina; porém, com a influência da teoria de Jakobson, o texto e seu processo de produção ocupam lugar de comunicação, não é mais apenas a escrita pela escrita ou a gramática pelos padrões estéticos ou estruturais. O locutor, a partir de agora, precisa dar uma função para o seu texto, que terá receptor, canal e referente e, com isso, dá-se importância à competência de produção de texto, ao ato criativo pressuposto pela necessidade de compor ou redigir.

No entanto, entender a língua como código é aplicar à comunicação uma visão reducionista, porque despreza a vivacidade da língua, tratando-a quase como um objeto matemático. Em 1965, quando as ciências linguísticas começavam a despontar nos currículos de formação dos professores de língua materna ou língua estrangeira, o linguista curitibano Aryon Dall'Igna Rodrigues mostrou a importância de uma ciência - a Linguística Aplicada ao ensino de Língua Materna - no Brasil, durante uma conferência proferida no *I Seminário Brasileiro de Orientação Linguística para Professores de Ensino Médio e Universitário* (SOARES, 2012).

Apesar das inovações propostas e críticas feitas, o modelo da Teoria da Comunicação que continuou orientando o ensino da língua de 1971 a 1977, quando aconteceu o principal ato para introduzir o ensino de redação no Ensino Médio (E.M.), a partir do questionamento sobre o real motivo dos problemas de escrita dos alunos desse nível de ensino e recém-saídos dele, questionamento este que transitava entre as condições rasas de ensino-aprendizagem da língua e a falta de prática de escrita nos vestibulares, já que até o final da década de 1970, surpreendentemente, essas provas continuavam contendo apenas questões de múltipla escolha.

As aulas de Língua Portuguesa continuavam sendo direcionadas ao ensino da gramática normativa e da ortografia -, e o pouco que se dedicava às práticas textuais considerava o texto como assimilação de regras técnicas, um padrão que desconhece - como ainda acontece - o produtor deste texto como sujeito autor.

Até que, em 1978, em consequência dessa preocupação com a falta de habilidade para a escrita, cada vez mais perceptível entre os vestibulandos, que até então prestavam vestibulares com provas de múltipla escolha apenas, o Decreto Federal nº 79.298 torna obrigatória a prova de redação nos vestibulares. Assim, a década de 1980 começa com mudanças no que diz

respeito ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Os nomes *Comunicação e Expressão* e *Comunicação em Língua Portuguesa* dão lugar ao nome que a disciplina tinha anteriormente: *Português*. Isso aconteceu por insistentes reivindicações da área educacional, pois a mudança de nomenclatura apresentava demonstrar que a concepção de língua materna e seu processo de ensino-aprendizagem, além de não encontrarem mais apoio no contexto político e ideológico brasileiro (já que, em 1985, o Brasil tentava recuperar a democracia após anos de ditadura militar), também não havia apoio nas novas teorias que chegaram, as quais serviram de alicerce para o ensino da língua, como a história da leitura e escrita, sociologia da leitura e da escrita, antropologia da leitura e escrita. Estas levavam à reflexão de como se orientavam as práticas de escrita do passado em relação com as práticas atuais e, também, chamavam a atenção para quais as demandas atuais do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (L.P).

Em interface com essas ciências, o desenvolvimento das ciências linguísticas, em suas várias vertentes (como a psicolinguística, a sociolinguística, a neurolinguística, entre outras) e diferentes abordagens (como o sociointeracionismo discursivo, a linguística textual, a análise do discurso, a semântica e a pragmática) trouxeram novos questionamentos e desdobramentos que, embora com lapso entre a pesquisa e a aplicação no ensino, acabaram por trazer novos encaminhamentos ao ensino de LP. Primeiramente, foi a sociolinguística que chamou a atenção para a incoerência do ensino de uma única norma da língua, chamada de padrão culto, que era imposta a todos os falantes de língua portuguesa, mesmo após a democratização da escola e o ingresso de falantes de outras variedades, provenientes de estratos socioeconômicos menos favorecidos. Fato que tem semelhança histórica à imposição do latim e português europeu, ao incluir apenas uma variante linguística ao ensino: desconsideram-se, mais uma vez, a vivacidade da língua, a heterogeneidade e as constantes mudanças que ela sempre apresenta - novamente se impõe uma visão reducionista sobre as possibilidades e inovações que a língua pode apresentar.

As inúmeras pesquisas, em linguística aplicada, tomando como foco contrastes entre Português do Brasil (PB) e Português Europeu (PE) passaram a apontar que os estudos da descrição da língua portuguesa deveriam ir além das regras gramaticais - regras que são além de estáticas, oriundas da língua portuguesa europeia. Essa nova concepção mostra que a gramática deve ser tratada de forma diferente no ensino. Além disso, a partir dos anos 1980, viu-se a influência dos estudos da linguística textual e da linguística cognitiva, em diálogo estreito com a semântica, ampliando a visada do ensino para além das funções de natureza

gramatical, ampliando o escopo para além da sintaxe da frase (perspectiva de cunho formalista), enfatizando aspectos funcionais do funcionamento do texto.

Nas palavras de Magda Soares,

[...] tendo (a linguística textual), de certa forma, suas raízes na retórica e na estilística, que, como se viu tiveram presença marcante no ensino escolar do português, a linguística textual tem trazido à disciplina português uma nova maneira de tratar o texto, o que tem significado uma nova maneira de tratar a oralidade e a escrita no ensino. Nesse mesmo sentido, a semântica, em suas tendências mais recentes, vem associando-se à linguística textual, para trazer uma nova maneira de tratar a expressão e a compreensão tanto na modalidade oral quanto na escrita. (SOARES, 2012, p. 156).

Ainda segundo a autora, foram muito importantes todas essas contribuições, que fizeram com que a língua passasse a ser tratada como enunciação (não meramente como código), ou seja, que levaram a considerar-se a relevância do contexto sobre a forma da enunciação, para além do ato comunicacional em si, entendendo a relação da língua com quem a utiliza (os enunciadores concretos, sócio-históricos), observando-se, portanto, os determinantes aspectos históricos, sociais e culturais que atuam sobre a língua viva (BENVENISTE, 2005; 2006). Essa nova forma de ver a língua trouxe uma nova vertente para o ensino da leitura, escrita, práticas orais de produção textual e também sobre o ensino da gramática.

Dos anos 1990 até a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), construídos a partir dos fundamentos educacionais expostos na Constituição Federal (CF / 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que, divididos pelas unidades federativas, orientavam o ensino de todas as disciplinas, numa tentativa de promover a educação interdisciplinar.

Para o Ensino de Língua Portuguesa, os PCN consideram que as capacidades de argumentar, sintetizar, selecionar informações, negociar significados deveriam ser trabalhadas de maneira que o aluno tivesse consciência de sua cidadania e papel em seu espaço social, em diálogo contínuo entre o mundo do trabalho e o dos estudos. Esses Parâmetros trazem a ideia de que a linguagem por sua natureza é transdisciplinar, já que é objeto de estudos em vários campos de pesquisa, principalmente das capacidades linguísticas (metalinguísticas, epilinguísticas) assim como a Filosofia, Antropologia, Psicologia, História, Sociologia, etc.

3.1 BNCC: orientações referentes ao ensino da escrita (produção textual) – Competências gerais e aspectos específicos.

Em 2019, os PCN referentes à Educação Básica foram substituídos formalmente pela Base Nacional Comum Curricular, a BNCC³, na orientação do ensino de escolas públicas e privadas, estabelecendo as competências gerais a serem atingidas nessa modalidade:

Competências gerais da educação básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
 4. **Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.**
 5. **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.**
 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
 7. **Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.**
 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
- (BRASIL, 2019, p. 11. Grifos meus).

³ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao/>. Acesso em: 29 jun.2020

Algumas das competências gerais, tomadas como essenciais, interessam-nos mais de perto, pois dizem respeito à formação para a / pela escrita, pela argumentação, pelo conhecimento da diversidade e o respeito a ela (por isso as destacamos, acima), numa clara demonstração de um foco no desenvolvimento global dos educandos, em suas dimensões cognitivas, atitudinais, sociais, afetivas, etc.

Interessa-nos mais de perto a evolução de competências de leitura e escrita no E.M, no entanto, considerando que se trata de uma evolução – e não algo terminal, a que se chega com a conclusão de um dos ciclos da Educação Básica –, por isso passarei brevemente pelos ciclos anteriores de aprendizagem escolar da língua materna, detendo-me nos aspectos referentes ao último ciclo de formação, que antecede ao exame em tela, o Enem.

Como se pode perceber, a BNCC continua e amplia o que preconizavam os PCN no que se refere a atribuir sentido ao aprendizado de língua materna, de maneira que este seja contextualizado e significativo, em consonância com as práticas sociais do estudante. Esta característica do texto da Base⁴ é evidenciada desde as orientações das séries iniciais até as finais do E.F e do E.M., conforme se constata na passagem transcrita abaixo, que introduz a subseção que diz respeito às práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades de língua portuguesa nas séries iniciais:

Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas. (BRASIL, 2019, p. 89.)

Quanto ao que se refere ao ensino da Língua Materna, a BNCC orienta que o processo inicial de ensino-aprendizagem (a partir do 1º e 2º anos do E.F.), época em que se espera que os estudantes sejam alfabetizados, a escola considere as práticas letradas com as quais as crianças têm contato, como as cantigas de roda, os contos infantis, as regras de jogos ou mesmo os próprios *games*, no processo de aquisição da escrita, quando a criança traduzirá, por meio de materiais gráficos, os sons que já conhece e descobrirá novas relações, não tão diretas, entre fonemas / grafemas. Espera-se que tal aprendizagem se dê considerando sempre as condições sociais de circulação dos textos, ou seja, os contextos da atividade comunicativa: o estudante

⁴Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-iniciais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades/> — Acesso em: 29 jun. 2020.

precisará aprender a diferenciar os símbolos e identificar as diferenças possibilidades de representação gráfica das estruturas sonoras da língua, conhecerá o alfabeto e desenvolverá o reconhecimento global das palavras, para então alcançar o objetivo de relacionar fonemas e grafema, identificando particularidades do sistema gráfico.

Este processo que a BNCC chama, além de alfabetização, de ortografização, para consolidar-se de maneira satisfatória, pode demandar mais tempo que os dois primeiros anos, por não ser uma atividade simples, já que o estudante passa do conhecimento oral para o aprendizado da escrita, reconhecendo as relações entre os fonemas e a letras. Essa transição da decodificação para a alfabetização e ortografização, materializar-se-á perpassando pelos gêneros do discurso com os quais estes estudantes venham a ter contato.

No espaço da sala de aula, as crianças em idade de alfabetização começam a ter contato com gêneros, igualmente simples e de maneira natural, por meio da lista de chamada, lista de regras da turma, que circulam como gêneros discursivos próprios da situação comunicativa deste ambiente. Além desses, são-lhes apresentados, como objetos de conhecimento nas aulas destinadas a alfabetização, gêneros da esfera do cotidiano - como os convites, bilhetes, fotolegendas, manchetes etc. Nota-se que são gêneros simples no campo da estrutura e interpretação, mas que transitam no cotidiano dos estudantes dessa faixa etária.

A Base ainda chama a atenção para a ressalva com a alfabetização por meio da cartilha, evidenciando, mais uma vez, a necessidade do sentido atribuído à alfabetização:

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. **Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito.** Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, **perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem:** perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. **Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção.** Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons. (BRASIL, 2019, p.90, grifos meus).

No que diz respeito às séries finais do Ensino Fundamental (E.F), a BNCC considera a grande probabilidade de os estudantes já terem maior convívio em sociedade e assim terem contato amplificado com diversos gêneros discursivos por meio de diversificados interlocutores, além de já serem atores do discurso munidos de maior criticidade e de muita

intimidade com os gêneros midiáticos, sendo capazes de avaliações que se notam em ações como as de curtir, comentar e fazer a curadoria de postagens em mídias sociais (*Facebook, Twitter, WhatsApp, etc.*).

A BNCC chama a atenção para a expectativa de os estudantes das séries finais do E.F. já terem consciência sobre a estrutura, maneira de utilização e forma de circulação de diversos gêneros, como consequência do trabalho no ensino de língua materna das séries anteriores. Dessa forma, a partir do 6º ano do E.F. se dará o aprofundamento no contato e conhecimento dos gêneros do discurso - para além daqueles da esfera do cotidiano, alguns pertencentes à esfera midiática, literária, etc. -, bem como se aprofundarão os estudos das formas de utilização destes textos. O estudante nessa fase, supostamente, já tem contato com as tentativas de definição do que é o gênero; assim, é observado na BNCC que eles têm, no processo de ensino da língua materna (em que é comum, nas escolas particulares, dividirem-se as aulas em duas disciplinas, Língua Portuguesa e Redação), a ampliação de contato com um número ainda maior de gêneros, que circulam por suas práticas languageiras e possibilitam, ainda, a emergência de outras, novas.

Nessa fase, além de voltar a atenção para as práticas sociodiscursivas dos estudantes, a BNCC preconiza a exploração do estudo dos gêneros discursivos dos campos jornalísticos e publicitários, dando enfoque à linguagem persuasiva e à argumentação, além da exploração de multissemyoses. Chama-se atenção, na Base, para quando o discurso se desvirtua e torna-se *fake news*, a pós-verdade e o efeito bolha ou quando o discurso incita ao ódio (o socialmente chamado “discurso de ódio”). Igualmente este discurso é assim chamado nas mídias sociais, demonstrando a importância de se considerar, no ambiente escolar, as nomenclaturas que circulam na sociedade e com as quais os estudantes têm contato.

Ao considerar o ambiente, os estudantes mostram suas produções textuais cotidianas, a internet, onde também eles têm contato com outros textos. A Base contempla, também, a forma de lidar com o hipertexto e com as ferramentas de edição tanto de textos escritos, como orais, imagéticos e mistos, considerando, dessa forma, que um texto postado, não acaba naquele momento, já que ele irá além daquele espaço e possibilitará as práticas do curtir, comentar e compartilhar. A partir da possibilidade dos comentários, considera-se a possibilidade do debate.

Além disso, os estudantes deste segmento têm contato também no ambiente escolar com os textos publicitários, no intuito, dentre outros específicos do funcionamento da língua, de reconhecer a linguagem persuasiva utilizada em campanhas publicitárias a fim de convencer o público alvo; assim, sabendo identificá-la, o leitor também saberá fazer valer o consumo

consciente, ressalta o texto da BNCC que ainda prevê a inserção, nestes anos finais do E.F., os gêneros legais e normativos, assim como os reivindicatórios no campo de atuação da vida pública, a fim de que o estudante tenha consciência aos seus direitos, além de refletir sobre eles. Dessa maneira, o estudante irá entender a linguagem utilizada para este tipo de argumentação.

Portanto, até aqui, pode-se notar que a BNCC prioriza inserir os objetos de conhecimento em concomitância com gêneros que possam ser palpáveis aos estudantes, supondo que eles possam ter contato no cotidiano, ou seja, não há dissociação do ensino de língua materna à sua utilização no discurso e, por isso, tanto valor se dá ao gênero:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (BRASIL, 2019, p. 139, grifos meus).

Em se tratando do E. M., a BNCC inicia o capítulo que define as orientações da área de linguagem e suas tecnologias, afirmando a continuidade das perspectivas trabalhadas no Ensino Fundamental nos componentes inerentes a esta área:

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. (BRASIL, 2019, p. 481).

O texto do E.M. segue chamando atenção para o compromisso que a educação vem tendo de inserir o objeto de conhecimento à realidade do aluno, ressaltando que neste segmento o estudante irá desenvolver habilidades para refletir sobre a linguagem, já que nessa faixa etária, ele amplia a participação sobre a vida pública, como também tem mais autonomia do seu conhecimento, além de ser uma fase de decisões, como a de qual curso ou profissão seguir. A Base mostra alinhar suas orientações a essas situações com que o jovem pode se deparar.

Assim, a BNCC também chama a atenção para a necessidade de se voltar o olhar do professor de Língua Materna para a linguagem das novas Tecnologias Digitais da Informação

e da Comunicação (TDIC) e propiciar momentos em que o estudante tenha oportunidade no ambiente escolar de manter contato com estes textos, considerando que os novos e/ou atuais gêneros do discurso manifestem-se de maneira híbrida e multissemiótica, porém sem deixar de abordar os gêneros já existentes e tradicionais daquela sociedade. A Base está de acordo com o que Marchuschi diz sobre a explosão de gêneros do discurso que surgem com a internet, não só o e-mail ou os *posts* das redes sociais, mas outros mais novos ainda surgiram destes gêneros discursivos como *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo e para além deles como curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remediar, remixar, curar, colecionar / descolecionar, colaborar etc.

Dessa forma, com a intenção de contextualizar os parâmetros, a BNCC da área de Linguagens e suas tecnologias do Ensino Médio, ressalta como foco de trabalho com o estudante cinco campos de atuação social: o campo da vida social que possibilita o autoconhecimento do estudante tanto na esfera pessoal e familiar quanto em relações afetivas e profissionais, como também aqui há o estímulo à reflexão sobre as condições do jovem no Brasil, além de estimular a formação de hábitos de vida saudáveis; o campo das práticas de estudo e pesquisa; o campo jornalístico midiático; o campo de atuação na vida pública; e por fim, o campo artístico.

Ao analisarmos o que abrangem esses campos, podemos ver que a redação do Enem vai na contramão do que sugere a BNCC, cuja tentativa é a de lapidar o que há anos a educação no Brasil vem tentando: sair do estático, aproximar o jovem do dinamismo e da rapidez da vida moderna, com suas constantes inovações, criações de gêneros e hibridizações. Não há nenhuma passagem da BNCC que justifique um gênero dissertativo-argumentativo cristalizado como modelo de redação da principal entrada para as universidades no Brasil. Assim, considero que a redação do Enem e a BNCC encontram-se em um verdadeiro cabo de guerra.

CAPITULO 4

APORTE TEÓRICO: GÊNEROS DO DISCURSO

O conceito de gênero do discurso constitui-se como uma problemática, ao comparar a concepção de alguns autores, devido à complexidade e heterogeneidade de que se reveste o tema; muitas são, portanto, as tentativas de conceituação, porém, limitarei - me aos aspectos abordados por Bakhtin, Marcuschi e Bazerman em relação às denominações e discussões sobre essa definição, investigando as especificidades que cada um observa sobre o conceito e os pontos de diálogo e divergências entre eles. É importante ressaltar que o estudo sobre gêneros já é antigo, e, ainda assim, existem as controvérsias acima expostas.

Começando por Bakhtin, para quem “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p.258), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, que por sua vez, são formados pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional. Enunciado e gênero diferenciam-se pelo fato de o primeiro refletir as características individuais de quem o produz, enquanto o segundo caracteriza-se por propiciar diferentes manifestações e expressões, ou seja, nem todos gêneros refletem a individualidade do locutor.

Embora relativamente estáveis, dos gêneros do discurso não se pode jamais desconsiderar sua extrema heterogeneidade tanto nos campos orais quanto escritos. Sobre a diversidade dos gêneros do discurso, Bakhtin (2011) esclarece que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p.262).

Além de buscar a diferenciação entre enunciado e gênero, Bakhtin divide os gêneros entre primários e secundários devido ao nível de complexidade do enunciado, ou seja, os gêneros simples ou primários são os que se formam de acordo com a situação cotidiana de comunicação e os gêneros complexos ou secundários surgem da necessidade de enunciados mais organizados, como os gêneros literários – romances e peças teatrais – ou os gêneros publicísticos:

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) - não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários. (BAKHTIN, 2010, p.263).

Em se tratando de Marcuschi, ele bebe na fonte de Bakhtin sobre a concepção de gênero e em seu ensaio *Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade* diz serem os gêneros textuais entidades sociodiscursivas e nunca enrijecidas, já que coordenam e estabilizam as relações comunicativas cotidianas.

Marcuschi afirma que

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. MARCHUSCHI.⁵

Embora não faça a caracterização primária e secundária de gêneros, conforme Bakhtin estabelece, Marchuschi mostra dialogar muito abertamente com as ideias de gênero propostas pelo filósofo e, assim como este, afirma que de velhos gêneros nascem novos. Para ele, os gêneros eram limitados antes da escrita e, depois da invenção da escrita alfabética no século VII A.C., vários foram os gêneros que surgiram, específicos das novas práticas a ela vinculadas.

A aceleração do crescimento dos gêneros se deu no século XV D.C., com o surgimento da cultura impressa e, com a industrialização, no século XVIII este crescimento foi impulsionado e, mais tarde ainda, com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a velocidade no surgimento dos gêneros foi ainda maior, tanto orais quanto escritos. Assim, de acordo com a sua concepção, as pinturas dos homens das cavernas já eram gêneros

⁵ Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf — Acesso em: 28 dez. 2020.

textuais, mas foi a partir da escrita que eles começaram a despontar, sendo que as modernas práticas digitais favorecem ainda mais essa inovação. Portanto, para ele, não se trata de maior ou menor complexidade do gênero, e sim de respostas encontradas pelos falantes para suas práticas languageiras, que condizem com a sociedade de cada época.

Marcuschi ressalta que a forma como foi se potencializando o surgimento de novos gêneros nas situações comunicativas só comprova que não é a estrutura ou particularidades linguísticas que fazem com que o gênero seja peça tão importante no discurso, mas, sim, a sua função cognitiva, comunicativa e institucional; certamente, porém, isso não implica desprezar a forma, pois em alguns casos é a esta que caracteriza o gênero e, em outros, o suporte ou a função comunicativa que o determinam. Ele ainda diz que os gêneros são de difícil definição formal e que são quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2003, p.02)

Ao considerar o surgimento de novos gêneros, Marcuschi aponta que devido ao objetivo específico de cada um, a plasticidade é ainda mais presente do que nos gêneros antigos, e que a diversidade de gêneros presentes nos livros didáticos é limitada, visto que se busca o gênero ideal para o ensino, algo que não compactua com a própria plasticidade, além de não considerar os interlocutores no discurso.

Bazerman (2015) também dialoga com os preceitos de gênero iniciados por Bakhtin, não tão declaradamente quanto Marcuschi, mas, também, considera que eles são criados de acordo com a necessidade de comunicação. Dessa forma, os gêneros nascem para atender aos eventos discursivos. No entanto, o linguista afirma que a modalização do gênero também ajuda a direcionar o locutor da situação comunicativa, principalmente em se tratando da escrita:

Da perspectiva do escritor, localizar a escrita em sistemas de comunicação, gêneros e situações que se desenvolvem ajuda a enfrentar o dilema da página em branco - isto é, o que temos na página não tem definição até que lhe demos alguma. O gênero ajuda a dar objetivo e forma ao que escrevemos, bem como identifica as prováveis expectativas dos leitores. **O gênero também pode ajudar-nos a saber como nossa escrita se ajusta a situações historicamente desenvolvidas e relaciona-se a textos anteriormente escritos que são relevantes para este sistema de atividade.** (BAZERMAN, 2015, p. 35, grifos meus).

Entendo que as considerações levantadas por Bazerman demonstram que o gênero não só é importante ao ato comunicacional conforme as necessidades de novas estruturas textuais vão surgindo, como também evidencia a forma como modaliza o locutor no momento da comunicação. O autor chama de “Sistemas de Atividade” os espaços sociais em que os gêneros surgem, desenvolvem-se e possibilitam a participação dos interlocutores.

Todo gênero se acha inserido em um sistema de atividade que reconhecemos e no qual nos localizamos, mas cada vez que nos engajamos em um gênero como escritores e leitores é também determinado momento de nossa vida, da vida dos interlocutores que encontramos no texto e dos sistemas de atividade que encontramos interiormente. Desse modo, o gênero vincula-se com coisas que são bem mais extensas e mais específicas do que é, em nossa compreensão generificada cuja existência faz parte do sistema mais amplo, criando o espaço para um momento localizado, podemos entrar na cena de modo imaginativo, flexível, produtivo e espontâneo, incorporando-se nesse espaço imaginado socialmente reconhecível. (BAZERMAN, 2015, p. 36).

Portanto, Bazerman também admite a criação de um gênero a partir de outro já existente; mas, diferentemente de Marchuschi, atribui, a este novo gênero, a possibilidade de direcionar o emissor, mais notoriamente por uma função estrutural do que funcional, ou seja de circulação social. Dessa forma, podemos aí ter uma breve noção de que muitos são os conceitos e atribuições dados ao gênero, mas a plasticidade que lhe é peculiar propicia ainda muitas discussões que, possivelmente, não permitirão chegar a um consenso.

4.1 Problematizando a redação do Enem, gênero (exclusivamente) escolar

Analisando, então, o enquadramento da redação do Enem como gênero, a partir das perspectivas desses três autores, vejo alguma incompatibilidade, como também muitas compatibilidades.

Pela ótica de Bakhtin, por exemplo, para quem o gênero é formado a partir do enunciado e tem a característica de ser mais ou menos estável, pode-se ver que a redação do Enem consagra-se como gênero do discurso: ela apresenta uma estrutura reconhecível, amplamente disseminada, e torna-se flexível conforme as demandas sociais / dos enunciadores se considerarmos que se modifica por meio da seleção (anual) de diferentes temas. No entanto, ao considerar que a redação do Enem é uma produção a partir de uma situação problema para a qual, com o passar dos anos, os candidatos foram sendo direcionados a uma estrutura imposta, chegando a uma fórmula dessa produção (seguem um verdadeiro *template*), independentemente de qual seja a problematização que constar na proposta, percebe-se que há um falseamento das condições de produção desse mesmo texto; se, para ele, já existe um modelo estrutural cristalizado, isso não comunga com a ideia de o gênero contribuir com as atividades comunicativas autênticas do dia-a-dia: a redação do Enem não terá mais aplicabilidade em qualquer outra situação (até o momento, sequer em outra prova, este gênero é utilizado). Embora questões discursivas há muito venham sendo utilizadas em processos seletivos, em

nenhum outro se verifica a configuração específica desta redação (análise de situação problema / argumentação / proposição de uma solução).

O autor salienta a infinitude da diversidade dos gêneros do discurso devido às inesgotáveis possibilidades da multiforme atividade humana, o que pode levantar a indagação se essa consideração abrangeria a redação do Enem nos preceitos de gênero estabelecidos por ele. No entanto, tal possibilidade precisa ser considerada com alguma ressalva quando é sabido que há necessidade de padronização da redação do Enem, o que acontece para que a correção seja criteriosa, devido aos inúmeros corretores, e não às necessidades discursivas inerentes às atividades humanas.

Dessa forma, a redação do Enem poderia ser inserida no que Bakhtin chama de gêneros secundários, pois seu processo de produção é a partir das características de outros gêneros? Possivelmente, já que há, inclusive, gêneros também secundários que têm suas características retomadas na estrutura da redação do Enem, como o artigo de opinião e a resenha. Mesmo assim, enquadrá-la como um gênero secundário admite ressalvas, já que essa forma de classificação, para Bakhtin, também parte de necessidades comunicacionais autênticas.

Para Marchuschi (2003), os gêneros ordenam e estabilizam as atividades comunicativas do dia-a-dia, dessa forma, fica notório que há incompatibilidade da redação do Enem com este preceito sobre a função do gênero, já que corresponder a atividades (linguageiras) comunicativas do cotidiano não é a funcionalidade desta redação.

Marchuschi ainda afirma que os gêneros não podem ser instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, o que evidencia mais uma incompatibilidade com a redação do Enem, que, em seu percurso, se tornou um texto formulaico: o enrijecimento é notório e isso acontece, inclusive, porque grande parte dos candidatos têm acesso, como processo de preparação, a um molde da redação (inclusive disseminado por meio do Manual do Candidato).

Das três concepções teóricas aqui discutidas, como respaldo para a discussão do enquadramento da redação do Enem como gênero do discurso, a perspectiva de Marchuschi é a que demonstra mais incompatibilidades. Ele ainda diz que, mesmo não desprezando a forma de maneira alguma, ela não é o principal na caracterização dos gêneros do discurso, os aspectos sociocomunicativos e funcionais são elementos centrais que devem constituí-lo.

Ressalta-se, então, mais uma incompatibilidade com o enquadramento da redação do Enem, que se constitui como gênero escolar reconhecível principalmente devido à forma.

Já os preceitos de Bazerman são os que mais aproximam a redação do Enem como gênero, apesar de ainda assim haver alguma incompatibilidade, como se pode observar:

Durante a renascença europeia, a imprensa e a expansão do comércio criaram maiores oportunidades de compartilhar textos com mais pessoas em limites sociais e geográfico maiores. Proliferaram novas formas de organização social, política, cultural e econômica e surgiram muitos novos gêneros voltados para necessidade e públicos particulares, além de terem sido criados mercados para a sua própria circulação. Esses gêneros fizeram parte da proliferação das atividades, relações e estados de consciência da modernidade que os próprios gêneros em parte permitiram e levaram a cabo. (BAZERMAN, 2015, p. 34).

O que é visto nas características atribuídas ao gênero por Bazerman é a admissão de que o gênero surge com naturalidade e atendendo às necessidades comunicativas sociais, entretanto ele também afirma que a estrutura peculiar de cada gênero ajuda o locutor a vencer o dilema da página em branco, ou seja, os gêneros do discurso, para este pesquisador, têm movimento e função bilateral: tanto atendem à necessidade da comunicação, surgindo naturalmente, como também, por ser a eles atribuída uma forma, que ajuda a direcionar o enunciador, de maneira que este atenda as expectativas daquele gênero / daquela situação comunicativa a contento.

Assim, a redação do Enem aproxima-se dessa função atribuída ao gênero por Bazerman, se considerarmos que seu autor (egresso do E.M.) é direcionado, pela estrutura deste texto (no desenvolvimento de um modelo), a apresentar aos leitores (os corretores) a legitimação de um repertório sociocultural, por meio da citação de alguma autoridade sobre o tema abordado; espera-se, ainda, que, em algum momento do texto (é mais costumeiro que seja no final), este autor mencione ação, agente, meio, detalhamento e efeito da proposta de intervenção apresentada para a situação-problema.

Portanto, o objeto de pesquisa aqui investigado, a redação do Enem, pode ser (e efetivamente o é) chamado de gênero do discurso por preencher, senão totalmente, pelo menos em parte, a critérios distintivos indicados. Se propuséssemos um contínuo de traços característicos do que são os gêneros discursivos, em consonância com os autores aduzidos (Bakhtin, Marcuschi e Bazerman), poderíamos pensar nesta redação como um gênero não prototípico, por compartilhar de apenas alguns dos traços constitutivos.

Ressalta-se, como exemplo, a inexistência da plasticidade inerente a gêneros textuais “autênticos”: ela se torna enrijecedora e estanque ao ser pré-estabelecida como um modelo cristalizado, institucionalizado pelas condições de produção. A redação do Enem não atende ao princípio de flexibilização, já que se transformou em uma fórmula, devido à exaustão do modelo, nos repetidos anos em que os estudantes / candidatos ao exame têm contato com ele. Dessa forma, apesar de adequar-se parcialmente às características das definições de gênero (cf. Bakhtin, Bazerman e Marchuschi), seu lócus de existência (uma prova, ao final da educação

básica) determina a maneira como vem sendo ensinada: limitada à sala de aula, e com um molde rígido.

Como é aplicada em todo o território nacional, essa redação necessita de princípios para que aconteça uma concordância na avaliação, desse modo, a função comunicacional não é priorizada e sim a necessidade de propiciar a correção dentro de parâmetros amplamente conhecidos e torná-la linear. Portanto, ao priorizar a correção em relação ao discurso, a redação do Enem tende a ser estável.

O processo de correção desta redação é feito a partir de orientações direcionadas a cinco competências: domínio da escrita formal da língua portuguesa, compreensão e adequação ao tema proposto, elaboração do projeto de texto, domínio dos elementos coesivos inter e intra parágrafos e proposta de intervenção para a situação-problema. Esses critérios são amplamente conhecidos pelos candidatos, os quais buscam o aprendizado do modelo do texto, já que este não deve deixar de contemplar nenhuma das competências.

Diante do que vimos, como caracterizar, de forma mais apropriada a redação do Enem? Barros e Carneiro (2020), esclarecem que:

Chegando ao E.M., espera-se desse jovem um aprimoramento de suas competências de linguagem (fala / escuta, escrita / leitura), já com maior sensibilidade às condições de produção de um texto, bem como com mais autonomia no momento de lidar com os gêneros que lhe chegam às mãos. No entanto, se até então se incentivava os estudantes *a produzirem gêneros marcados por certa criatividade e individualidade*, no E. M. há uma desconstrução geral dessa expectativa. O mo(vi)mento agora é de investir num modelo único, numa tipologia única de sequência – a dissertativo-argumentativa – de modo a que, ao final do 3º ano, esse estudante seja capaz de ser bem-sucedido na redação do Enem. No bojo das práticas de linguagem mais autônomas a que, supostamente alçou, ao ingressar no nível médio, em vez de o estudante sofisticar suas estratégias e recursos de dizer, este precisará afunilar sua visada, qualificando-se para produzir não um texto, mas um teste psicométrico (um teste de cujo resultado dependerá, possivelmente, uma carreira e a possibilidade de ascensão social e econômica – ou, o que ocorre na maioria das vezes, um corte abrupto com expectativas de continuidade de estudos, especialmente em determinadas carreiras e em determinadas universidades – as federais mais bem conceituadas). (BARROS; CARNEIRO, 2020, p.6).

Dessa forma, entendo que, mesmo alcançando parcialmente as características para ser considerada um gênero do discurso, esta redação dissertativa-argumentativa modelo Enem, por não alcançar o principal aspecto - constituir-se como instrumento autêntico de um ato de comunicação - situa-se num contínuo em que, numa extremidade, encontram-se os testes psicométricos e, na outra, gêneros discursivos usuais, dotados de autenticidade, como a crônica, o artigo de opinião, a resenha, etc.

4.2 Alguns estudos recentes sobre a Redação do Enem: o que mostra a pesquisa linguística contemporânea sobre esse tema?

Historicamente, as redações (produções textuais sob moldes específicos) revestem-se de extrema importância no processo de classificação dos candidatos, destacando-se como ponto chave para a pontuação em concursos: se as questões objetivas, supostamente, agregam um valor de “sorte”, “acaso” (e, inclusive, muitos candidatos, para não zerarem no vestibular, por exemplo, assinalavam uma mesma letra em toda a prova), redigir um texto demanda conhecimentos específicos (de forma e conteúdo) e revela ao menos um pouco da subjetividade do autor. O Enem, em sua origem, também assumiu essa perspectiva – dotar a redação com um peso superior, em que o(a) candidato(a) deveria mostrar suas habilidades argumentativas e, ao fazê-lo, indiretamente também explicitaria um pouco de seu *background* e posicionamento (como concludente do nível médio, como egresso de determinada rede escolar – privada ou pública, etc.), o que ajudaria a selecionar “os melhores perfis” para os cursos ofertados. Assim, também o Enem apresenta as mesmas premissas que norteiam a organização e aplicação de concursos públicos outros – como veremos, o que se destaca, em relação a este exame se refere à normatização/padronização da correção (com seus efeitos colaterais sobre a forma do ensino desse molde de produção, na educação básica).

Fossey (2018) afirma que, para as correções de redação em vestibulares no Brasil, as metodologias holística e analítica destacam-se entre as demais: na primeira, o texto é avaliado de maneira global, já que todos os aspectos linguísticos são considerados conjuntamente; na segunda há a avaliação por meio de rubricas, os aspectos linguísticos são avaliados em tópicos que serão somados para alcançar o resultado final. A partir dessa consideração, pode-se entender que a redação do Enem é corrigida sob uma perspectiva analítica, ao elencar cinco competências e pontuá-las separadamente para se obter o total de pontos.

Essa autora ainda chama a atenção para o fato de o modelo de correção das redações do Enem constituir-se de maneira similar ao dos testes psicométricos, que são testes alinhados para a medição de algumas características como inteligência, traços de personalidade, produtividade, proatividade, convivência social, controle emocional etc.

Fossey cita Huot (1966), para respaldar seu questionamento em relação à eficácia deste critério de correção, no que tange à justiça, à lisura da atribuição criteriosa de pontuação a todos os candidatos (premissa da consistência e qualidade de avaliação, bem como da igualdade de oportunidades a um público tão amplo quanto o deste exame):

é lógico pensar, portanto, que os mesmos procedimentos que garantem consistência garantem também a justiça. Porém, não é o caso. Devemos entender que em avaliação de escrita a confiabilidade entre avaliadores independentes significa consistência entre avaliadores mais ampla e profunda do tema, especificamente em testes de linguagem. [...] A consistência é apenas um aspecto da justiça. [...] Procedimentos que envolvam os professores no desenvolvimento e na discussão e que reflitam claramente parâmetros locais previamente negociados e definidos é o que poderá prover julgamentos justos e responsáveis da produção escrita de estudantes. Traduzir confiabilidade em justiça não é apenas inadequado, mas perigoso, porque isso iguala consistência estatística a valores sobre a natureza do julgamento que está sendo feito. (HUOT, 1996, p. 557)

O ponto que Fossey quer discutir é o fato de, há tempos, as avaliações das redações de vestibulares virem priorizando a estatística como critério para mostrar sua consistência; assim, “a qualidade dos resultados de um teste de escrita tem sido profundamente definida em termos estatísticos, enquanto que as estratégias que possibilitam gerar esses resultados são colocadas em segundo plano.” (FOSSEY, 2018, p.1019).

Um ponto caro à investigação aqui apresentada é mostrado por Fossey (em nota nº8, p.1019), quando cita um outro estudioso de exames de testagem ampla. Literalmente, ela afirma que

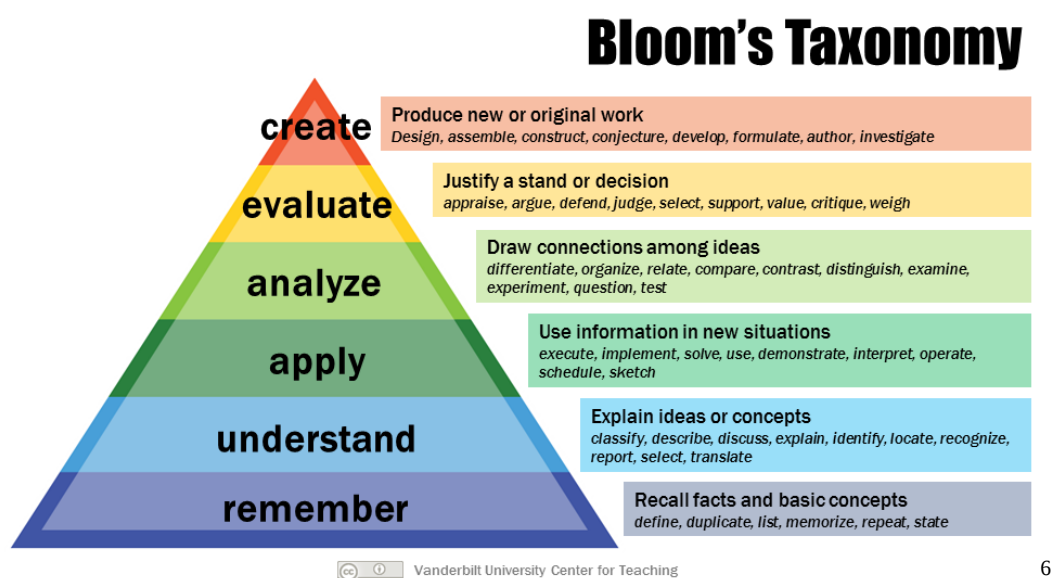
Outra questão que está diretamente associada aos testes de escrita nos moldes dos vestibulares nacionais é relativa à padronização que caracteriza tais provas, na medida em que, de uma perspectiva psicométrica, quanto mais padronizado é um teste, maior o potencial de se obter resultados confiáveis. O que implica, portanto, que testes não padronizados não possibilitam gerar resultados confiáveis. A esse respeito, Moss (1994, p. 6) afirma: **“dada a crescente quantidade de evidências a respeito do impacto de testes de alta relevância na prática educacional [...], privilegiar a padronização é problemático. [...] Há certas atividades intelectuais que avaliações padronizadas não podem nem documentar nem promover;** elas incluem encorajar os alunos a encontrar suas próprias razões para ler e escrever, encorajar professores a tomar decisões bem fundamentadas relativas ao ensino e que sejam consistentes com as necessidades individuais dos alunos, e encorajar alunos e professores a colaborarem entre si para o desenvolvimento de critérios e padrões para avaliar o próprio trabalho”. (FOSSEY, 2018, p.1019, grifos meus).

Como Marcela Fossey (e Moss, cuja voz é trazida por ela), entendo que se espera que o(a) candidato(a) evidencie um leque de competências e saberes com apenas uma produção escrita – e numa situação de forte estresse emocional –; nesse contexto, dificilmente se consegue efetivamente avaliar a bagagem trazida pelo egresso do E.M. Assim, a ideia de que uma redação que deva seguir um molde, como um teste psicométrico, garanta um resultado confiável me parece ser falaciosa.

Se pensarmos no escopo da teoria dos objetivos operacionais de Bloom, que influenciou diretamente nos planejamentos curriculares dos anos 1970 (e ainda hoje encontra adeptos no

Brasil e no exterior), veremos que o topo das competências cognitivas – criar (produzir trabalho novo/original) é algo que raramente se verifica na produção da redação do Enem:

FIGURA 2: Bloom's Taxonomy



FONTE: <http://unestelalalba.blogspot.com/2018/02/tradicion-y-progreso-en-educacion-xiii.html> — Acesso em: 10 jun. 2021.

Embora as propostas de redação, ano a ano desde a origem desta redação, em tese busquem afunilar as cobranças, de modo a que os estudantes evidenciem atividades intelectuais mais complexas – como “evaluate” (avaliar / justificar uma posição ou decisão) –, os impactos no ensino revelam menos de criatividade e criticidade e mais de memorização (“remember”) e de exploração de conceitos (“understand”).

Vidon (2012) problematiza a interferência da preparação para as produções textuais para o Enem em relação ao que os / as estudantes aprendem na trajetória escolar:

Ao que tudo indica, vivemos um momento de transição em relação às concepções linguístico-pedagógicas tradicionais de texto, o que tem se refletido, por sua vez, no ensino de língua portuguesa como um todo e, particularmente, nas provas de redação dos exames de seleção. Esse processo de mudança requer um olhar investigativo sobre os acontecimentos, especialmente porque afetam o ensino de língua portuguesa, mais especificamente, o ensino de leitura e de escrita, e também os sistemas de seleção (Enem, concursos públicos, vestibulares, etc.), cada vez mais presentes nos horizontes da maioria dos jovens egressos do ensino médio. (VIDON, 2012, p. 422).

⁶ Tradução dos verbos: Criar, Avaliar, Analisar, Aplicar, Compreender, Lembrar.

Tal interferência é amplamente perceptível nas salas de aula, principalmente nas de 9º ano do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio. Em vez de efetivo ensino de estratégias de produção textual, dos mais diversos tipos e gêneros, ensinam-se estratégias evasivas, repetições de estruturas, de modo a não se obter uma argumentação autêntica; a se utilizarem regrinhas e macetes, similares aos antigos compêndios de Português – do tipo de “Não erre mais! Aprenda Português de uma vez por todas” (de Luiz A. Sacconi) e congêneres. Ensinam-se locais apropriados num texto preferencialmente de quatro parágrafos, em que se encaixem pensamentos (de filósofos, sociólogos da moda), à guisa de evidenciação de “repertório cultural”, entre outros aspectos. Todos esses serão discutidos à frente, nesta dissertação.

Nesse sentido, Vidon reitera o fato problemático de que o texto dissertativo argumentativo ensinado na escola (que mais tarde será o texto dissertativo-argumentativo modelo Enem) distancia o sujeito autor das características subjetivas de sua própria produção textual, isto é, elimina possíveis marcas de autoria, já que se mitifica um “molde de texto”, ou seja, uma estrutura predefinida.

Outro autor que tematiza a redação do Enem, em diversos estudos, é o pesquisador Guilherme Brambila. Em diversos trabalhos, questiona o fato de o texto dissertativo-argumentativo modelo Enem distanciar-se de um leitor ativo e focar-se em “um sujeito de auditório”. Para sustentar esta problematização, resgata Bakhtin, para quem “toda palavra comporta duas faces” – em sendo assim, pressupõe-se, em toda produção textual, uma situação dialógica efetiva.

Para Brambila (2018), os enunciados não podem ser reduzidos a um ato “massista e simplista” direcionando a um público que apenas vai recebê-lo sem participar da interface dialógica da comunicação. Esse pesquisador traz também a voz de Perelman para problematizar a argumentação nas redações do Enem:

A perspectiva de Perelman no conceito de auditório e as suas possibilidades nos é de grande interesse para investigar a questão da avaliação da argumentação na redação do Enem. Isso se justifica porque notamos que a teoria da argumentação perelmiana **reconhece e enfatiza o lugar da argumentação centrado na interação dialogal e no interesse de fazer com que o auditório comungue da perspectiva do orador.** (...)

As considerações de Perelman, que evocam de maneira ainda mais clara o **reconhecimento da tensão dialogal entre o EU (orador) e o OUTRO (auditório), nos permitem considerar que a argumentação também se estabelece como um processo dialógico por excelência**, no qual as tensões do discurso e que alcança o interlocutor/auditório. (BRAMBILA, 2018, p.5, grifos meus).

Portanto, as pesquisas mais recentes têm confirmado que, apesar de a redação do Enem cumprir com parte das características de conceito de gênero do discurso e, dada sua função social como seleção para ingresso na universidade, assim o ser enquadrado, verifica-se não se tratar de um gênero prototípico ou socialmente abrangente em sua utilização. Na verdade, é uma produção para um auditório muito restrito – o(s) corretor(es) do INEP – e, cumprida essa função não há efetiva circulação real.

Assim, observa-se que esta “redação” – em que o nome já incorpora o sentido de produto, e não de processo de construção – resvala na principal função de gênero: a comunicação real, num texto argumentativamente autêntico; uma interação intencionada, responsiva, situada em torno de atores concretos.

CAPÍTULO 5

AS PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM E SEUS TEXTOS MOTIVADORES: O QUE EVIDENCIAM?

Para Volóchinov, “mesmo se a palavra não lhe pertencer por inteiro - sendo uma espécie de zona limítrofe entre ele e o interlocutor - ela é em grande medida totalmente ao controle do falante, ela é em grande medida de propriedade do falante” (VOLÓCHINOV, 2018, p.206) . A partir desta colocação, analisarei neste capítulo, quais mensagens, as propostas e os textos motivadores da redação do Enem vêm evidenciando ao longo destes anos de aplicação do exame.

Segue o exemplo da primeira proposta de redação do Enem em 1998:

Proposta de Redação ENEM — 1998

“O que é o que é”
(...)
Viver
e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
a beleza de ser um eterno aprendiz
Eu sei
que a vida devia ser bem melhor
e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita
(...)

Luiz Gonzaga Jr.

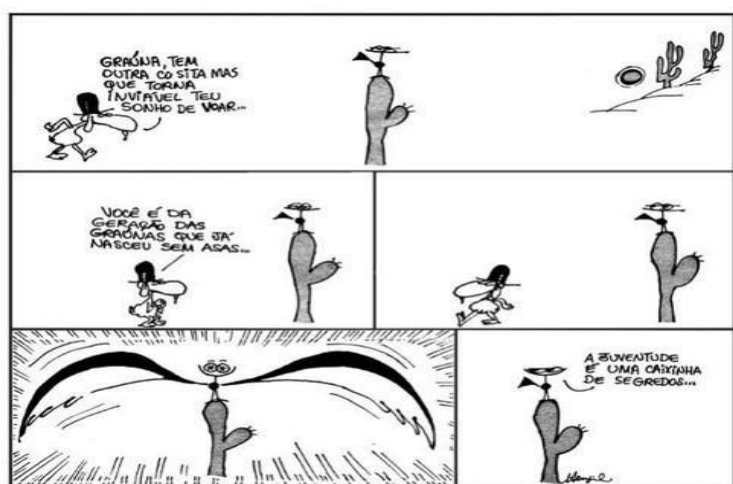
Redija um texto dissertativo sobre o tema “Viver e Aprender” no qual você exponha suas ideias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador “O que é o que é”. Dê um título à sua redação, que deverá ser apresentada à tinta e desenvolvida na folha anexa ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

Pode-se notar que a primeira proposta não era tão complexa quanto as seguintes que vieram, assim como o primeiro texto motivador, que era composto apenas pelo recorte de uma canção, foi o início para um número maior de textos com maior grau de complexidade. Já havia a orientação sobre a redação de um texto dissertativo, que foi sendo aprimorada, até chegar ao modelo atual.

No segundo ano do Enem, 1999, os textos motivadores e a proposta de redação apontam para um aprimoramento, já que um maior número de textos de gêneros distintos passa a compô-la, assim como aumenta o grau de complexidade. Dessa forma, ano a ano, pode-se perceber um aprimoramento da proposta, porém sem romper com o modelo de proposta exposto na primeira edição do exame.

No Enem de 1999, os textos motivadores vêm compostos por uma tirinha do cartunista Henfil e declarações de jovens que participaram de um encontro chamado “Vem ser cidadão”, que abordou os temas cidadania e protagonismo social, precedendo a proposta de redação.

Proposta de redação Enem — 1999⁷



FONTE: Tema da redação do Enem 1999 (Foto: Reprodução)

O encontro “Vem ser cidadão” reuniu 380 jovens de 13 Estados, em Faxinal do Céu (PR). Eles foram trocar experiências sobre o chamado **protagonismo juvenil**. O termo pode até parecer feio, mas essas duas palavras significam que o jovem não precisa de adulto para encontrar o seu lugar e a sua forma de intervir na sociedade. Ele pode ser protagonista. ([Adaptado de] ”Para quem se revolta e quer agir”, Folha de S. Paulo, 16/11/1998)

Depoimentos de jovens participantes do encontro:

- Eu não sinto vergonha de ser brasileiro. Eu sinto muito orgulho. Mas eu sinto vergonha por existirem muitas pessoas acomodadas. A realidade está nua e crua. (...) Tem de parar com

⁷ Disponível em <https://educacao.globo.com/portugues/assunto/redacao/tema-da-redacao-do-enem-99.html> acesso em 20 mar. 2020).

o comodismo. Não dá para passar e ver uma criança na rua e achar que não é problema seu. (E.M.O.S., 18 anos, Minas Gerais)

- A maior dica é querer fazer. Se você é acomodado, fica esperando cair no colo, não vai acontecer nada. Existe muita coisa para fazer. Mas primeiro você precisa se interessar. (C.S. Jr., 16 anos, Paraná)

- Ser cidadão não é só conhecer os seus direitos. É participar, ser dinâmico na sua escola, no seu bairro. (H.A., 19 anos, Amazonas)

(Depoimentos extraídos de “Para quem se revolta e quer agir”, **Folha de S. Paulo**, 16/11/1998)

Com base na leitura dos quadrinhos e depoimentos, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Cidadania e participação social**.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Depois de selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de seu ponto de vista, elabore uma proposta de ação social.

A redação deverá ser apresentada a tinta na cor azul ou preta e desenvolvida na folha grampeada ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

Nota-se que a proposta de redação também é mais detalhada e direciona o candidato claramente sobre qual expectativa deve cumprir na redação, apontando, também, para o aperfeiçoamento dessa orientação em relação ao ano anterior do exame.

O tema da redação do Enem 2000 foi: “Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?”. Ela remete ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1999, e, portanto, em implantação no país.

Os textos motivadores foram compostos por uma charge do cartunista Angeli, um trecho da Constituição e mais dois textos que estimulam uma reflexão crítica sobre o assunto. O desrespeito aos direitos das crianças é mostrado na charge e nos depoimentos, que funcionam como oposição ao trecho da Constituição, exposto no artigo 227, que revela que a condição de muitas crianças e adolescentes fere os direitos e deveres estabelecidos na Constituição brasileira.

A proposta pede que o candidato redija um texto dissertativo-argumentativo e apresente propostas para resolver os problemas discutidos nos textos de apoio.

Proposta de Redação ENEM — 2000



(Angeli, Folha de S. Paulo, 14.05.2000)

(Foto: Reprodução/Enem)

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão”. (Artigo 227, Constituição da República Federativa do Brasil).

(...) Esquina da Avenida Desembargador Santos Neves com Rua José Teixeira, na Praia do Canto, área nobre de Vitória. A.J., 13 anos, morador de Cariacica, tenta ganhar algum trocado vendendo balas para os motoristas. (...)

“Venho para a rua desde os 12 anos. Não gosto de trabalhar aqui, mas não tem outro jeito. Quero ser mecânico”. (A Gazeta, Vitória (ES), 9 de junho de 2000.)

Entender a infância marginal significa entender por que um menino vai para a rua e não à escola. Essa é, em essência, a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre um país desenvolvido e um país de Terceiro Mundo.

(Gilberto Dimenstein. O cidadão de papel. São Paulo, Ática, 2000. 19ª edição.)

Com base na leitura da charge, do artigo da Constituição, do depoimento de A.J. e do trecho do livro O cidadão de papel, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?**

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões

para defender o seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto.

Observações:

- Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua.
- Espera-se que o seu texto tenha mais do que 15 (quinze) linhas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta na cor preta e desenvolvida na folha própria.
- Você poderá utilizar a última folha deste Caderno de Questões para rascunho.

A partir da proposta de redação do Enem do ano 2000, foram mínimas as mudanças presentes nos textos motivadores, no que diz respeito aos gêneros utilizados para a sua composição, assim como a estrutura da orientação da proposta de redação que dá ênfase à capacidade do aluno de ter uma solução para a situação-problema.

A próxima modificação só veio a acontecer no ano de 2003, em que a novidade, dentre os textos motivadores, foi a presença de um infográfico, gênero que, a partir daí, não esteve presente somente no ano de 2004, e que esteve presente até a última edição, 2019. Nessa proposta, os candidatos deveriam refletir sobre o seguinte tema: “A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?”.

Proposta de redação ENEM — 2003

Para desenvolver o tema da redação, observe o quadro e leia os textos apresentados a seguir:



FONTE: Tema da redação do Enem 2003 (Foto: Reprodução/Enem)

Entender a violência, entre outras coisas, como fruto de nossa horrenda desigualdade social, não nos leva a desculpar os criminosos, mas poderia ajudar a decidir que tipo de investimentos o Estado deve fazer para enfrentar o problema: incrementar violência por meio da repressão ou tomar medidas para sanear alguns problemas sociais gravíssimos? (Maria Rita Kehl, Folha **de S. Paulo**. s/d)

Ao expor as pessoas a constantes ataques à sua integridade física e moral, a violência começa a gerar expectativas, a fornecer padrões de respostas. Episódios truculentos e situações-limite passam a ser imaginados e repetidos com o fim de legitimar a ideia de que só a força resolve conflitos. A violência torna-se um item obrigatório na visão de mundo que nos é transmitida. O problema, então, é entender como chegamos a esse ponto.

Penso que a questão crucial, no momento, não é a de saber o que deu origem ao jogo da violência, mas a de saber como parar um jogo que a maioria, coagida ou não, começa a querer continuar jogando. (Adaptado de Jurandir Costa. **O medo social**.)

Considerando a leitura do quadro e dos textos, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: **A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?**

Instruções:

- Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto. Suas propostas devem demonstrar respeito aos direitos humanos.
- Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou de narrativa.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha própria.
- O rascunho poderá ser feito na última folha deste Caderno.

A proposta deixa de ser em tópico na edição do Enem do ano de 2013, diferente dos anos anteriores, o que perdurou até a última edição:

Proposta de Redação ENEM — 2013

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista⁸.

Qual o objetivo da “Lei Seca ao volante”?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada a uso de álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

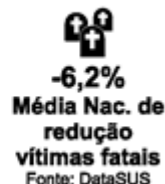
Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.



FONTE: www.brasil.gov.br — Acesso em: 20 jun. 2013.

⁸ Disponível em: www.dprf.gov.br — Acesso em: 20 jun. 2013.

LEI SECA EM NÚMEROS



FONTE: www.operacaoleisecarj.rj.gov.br — Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulipas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetivos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: dirigir ou chamar um táxi depois de beber. Ao mesmo tempo, tulipas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção dirigir virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

A partir da edição de 2013, não houve modificação na orientação da proposta que, desde os primeiros exames, já era criar um simulacro, uma sugestão de intervenção para uma situação-problema.

Analisando-se as propostas acima, pode-se perceber muitos pontos negativos, que variam desde a desvalorização do professor de língua materna (que vai se destacar apenas quando adivinhar o tema), até a indagação – inexistente no formato atual, pois que artificializa

a situacionalidade – que envolve as respostas fundamentais da escrita enquanto prática languageira – para quê, para quem e por que escrever?

A prova do Enem é imensa e não é diferente do que sempre foram as provas de vestibulares ou concursos públicos, por exemplo. E a maior ou menor facilidade em redação pode ser o diferencial para a escolha do curso. Pensando que esses alunos querem (e precisam) destacar-se na prova, porque é através dela que se credenciarão para a entrada na universidade e, conseqüentemente, poderão vir a ter uma boa profissão, é compreensível que estes jovens, em sua maioria com cerca de 17 anos, não entendam e não queiram aceitar estudar outros tipos e gêneros textuais durante as aulas – imediatistas, falta-lhes maturidade para perceber os usos sociais dos diversos gêneros, futuramente.

É comum a professores de língua materna observar que alguns alunos projetam que o contato com a escrita irá acabar no dia do Enem, ou seja, eles não percebem a importância que os inúmeros gêneros do discurso que permeiam a vida em sociedade podem ter, em distintas e importantes situações, visto que a redação toma é o que se reveste da maior importância.

CAPÍTULO 6

UMA REDAÇÃO PARA SER CORRIGIDA, APENAS, NÃO UM TEXTO PARA SER LIDO: A FORMAÇÃO DOS CORRETORES

Como todo processo de avaliação de larga escala, que demanda uma coerência na aplicação de critérios, existe uma formação para os corretores do Enem, os quais são treinados por especialistas da Fundação Getúlio Vargas (FGV), com o objetivo de se chegar a uma correção padronizada dos milhões de redações produzidas pelos candidatos. Essa formação é justificada pela necessidade de que aconteça um alinhamento para a garantia da lisura dos resultados do exame.

No entanto, a partir da minha atuação como professora de Língua Portuguesa e de Redação, bem como de corretora da redação do Enem em anos anteriores, considero que, ao tentar garantir a transparência e a padronização nas correções, há, em decorrência, uma influência drástica no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, sobretudo, em escolas particulares, que têm o costume de separar o ensino da língua materna em três disciplinas: Língua Portuguesa (conhecimentos linguísticos), Redação e Literatura.

Tratarei, neste capítulo, da referida formação de corretores para a redação do Enem ocorrida em 2020, em preparação para a prova de redação do exame que acontecerá em 2021. Essa formação conta com nove módulos, assim distribuídos; o primeiro é a apresentação do curso; o segundo explana sobre os motivos que levam uma redação a ser avaliada com nota zero; a partir do módulo 3 até o módulo 7, cada um tratará da explicação sobre as competências de I a V, que abrangem as avaliações quanto: à modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, aos elementos considerados essenciais para a produção textual, à capacidade do candidato em organizar a argumentação em defesa de um ponto de vista, à capacidade do candidato de utilizar conectivos na articulação do texto e à capacidade do participante de elaborar uma proposta de intervenção para a situação problema apresentada no tema da redação, respectivamente.

No módulo 8, os professores (exclusivamente aqueles em treinamento) têm acesso a um conjunto de várias redações, cuja correção serve como treinamento para o(a) candidato(a) realizar o módulo 9, no qual terá um tempo de três horas para corrigir 30 redações retiradas das produções do exame aplicado no ano anterior. Além disso, o(a) candidato(a) a corretor(a) deve elaborar uma questão dissertativa na qual responda a uma pergunta referente a uma situação problema fictícia relativa ao material de formação.

O módulo 3, que se ocupa da competência 1, avalia o domínio acerca da escrita formal da Língua Portuguesa com enfoque para a habilidade de o candidato elaborar estruturas sintáticas que apresentem os elementos essenciais de convenções da escrita, garantindo a fluidez do texto. O estudante que demonstra, em sua redação, desconhecimento total do funcionamento da língua é enquadrado no nível 0 dessa competência. Os textos desses candidatos têm características de um escritor alfabetizado, porém sem domínio do funcionamento da construção frasal, apresentando sequência de palavras sem articulação. É enquadrado nos níveis de 1 a 5 o candidato que demonstra “precário”, “insuficiente”, “mediano”, “bom” e “excelente” conhecimento do funcionamento da modalidade formal da língua, respectivamente. As escolhas vocabulares imprecisas, as marcas de oralidade, a informalidade e os equívocos relacionados à convenção da escrita e a aspectos gramaticais são chamados de “desvios”, e são classificados em “muitos”, “alguns” ou “poucos”, para efeito de avaliação. Vale ressaltar que não há padronização para essas quantidades, exceto que para enquadrar-se no nível 5 dessa competência é necessário não ultrapassar dois desvios de convenção da escrita e apresentar estrutura sintática excelente.

Alguns aspectos considerados nesta competência 1 da avaliação da redação do Enem são questionáveis, pois não comungam com a ideia principal da produção de uma redação, que é a clareza desse texto escrito para o(a) enunciador(a) se fazer entender. A (banca de) avaliação da redação do Enem cria regras próprias e desconsidera / ignora regras consensuais referentes à produção textual, numa abordagem sociointeracionista e discursiva, que levam em conta a situação enunciativa como um todo (participantes, intencionalidade, escolhas lexicais e frasais, modalizações, etc.), como poderá ser visto nas considerações não só da competência I, mas também nas considerações de outras competências ao longo deste texto.

O primeiro aspecto é o fato de as escolhas vocabulares imprecisas, que são evidenciadas pelo uso de uma determinada palavra cujo significado o participante desconhece, como “democratização” ser utilizada com o sentido de “burocratização” ou “privação” por “privatização”, ser avaliado no âmbito da competência 1, considerando-as como desvios ortográficos. Tal postura dos responsáveis pela avaliação do exame despreza a finalidade da produção de texto - argumentar, produzindo sentido para o leitor; e este equívoco modifica o sentido do texto e conseqüentemente da argumentação, já que é sabido que não é de responsabilidade apenas do interlocutor que o ato comunicacional seja significativo.

A título de exemplificação, pensemos no uso de palavras parecidas de sentidos similares do ponto de vista da escrita (como absorção x absolvição; democratização e burocratização,

que, claramente, possuem significados distintos) compromete o intuito da mensagem: considerá-las como um desvio de escrita, quando se trata de seleção lexical inadequada, é subverter a função da sinonímia (por exemplo, como estratégia de retomada) e confundir os aprendizes sobre a importância das escolhas linguísticas para a construção de efeitos de sentido desejados.

Na formação de corretores, fica clara a preocupação da banca em não punir o candidato mais de uma vez, dessa forma, o equívoco vocabular não é avaliado em nenhuma outra competência a não ser na I; porém, desconhecer um vocábulo não é o mesmo que desconhecer sua grafia, e empregar uma palavra de sentido equivocado não é o mesmo que cometer falha na estrutura sintática. Portanto, admitir que a oração hipotética “a burocratização do acesso ao cinema é um problema no Brasil” seja aceitável no lugar de “a democratização do acesso ao cinema é um problema no Brasil” resvala numa questão de ordem interpretativa e argumentativa, mas nunca estrutural.

Outro aspecto que chama a atenção é a atribuição de critérios pelos propositores da formação para que determinada estrutura sintática seja considerada “excelente”. Quanto a essa avaliação, há um parâmetro bem delimitado que orienta acerca dos graus em que a elaboração da sentença possa vir a prejudicar a leitura, seja por um ponto final ou vírgula inadequados, seja porque a oração foi indevidamente isolada em outro período ou parágrafo (uma oração desgarrada, nos termos da Linguística Funcional), independentemente de esta ter um valor expressivo, do ponto de vista de seu(sua) autor(a). Dessa forma, reitera-se a priorização de aspectos estruturais (formais) sobre os funcionais (característicos da língua em uso, inscritos na situacionalidade de que se impregnam os diversos gêneros textuais). A classificação entre o nível 1 e 4 se dá de acordo com a gravidade e / ou número de vezes que esses fenômenos acontecem.

Redações que apresentam predominância de parágrafos formados por um único período (chamados de parágrafos frasais) são consideradas como estrutura sintática regular, caso não apresentem outros problemas formais. O material orienta, ainda, que o corretor deve atentar-se caso aconteça predominância de parágrafos marcados por um único período (ou não) a fim de avaliarem essa competência; assim, se houver a predominância nos parágrafos de períodos simples ou únicos, o texto não deve alcançar uma boa pontuação nesta competência, pela prevalência de estruturação menos sofisticada. Tais estruturas são adjetivadas como “simplórias” pelos idealizadores do exame, mesmo que não apresentem desvios e sejam bem elaboradas transmitindo clareza ao leitor.

Para que a redação alcance o nível mais alto (5), as construções sintáticas devem apresentar maior grau de complexidade, com intercalações de orações, subordinações e inversões (topicalizações). Essas construções “rebuscadas” são consideradas de excelência e compatíveis com o nível de proficiência desejável.

Dessa forma, pode-se perceber que a redação do Enem promove a ideia equivocada de que escrever bem significa “escrever difícil”, ao priorizar orações invertidas e intercalação de orações coordenadas e subordinadas, em detrimento de estruturas mais simples e diretas (as quais são categorizadas como “simplórias” pelos idealizadores do exame: tal palavra deriva da mesma base da palavra “simples”, mas traz um sentido pejorativo, o que permite notar um juízo de valor).

Dessa forma, é sabido que a clareza na escrita é de extrema importância para o entendimento do texto e, nesse sentido, a banca idealizadora do Enem, ao exigir essas construções (pretensa, mas não necessariamente) complexas, estimula a escrita “difícil” e desconsidera, mais uma vez, que o texto é feito para ser entendido e que, obviamente, não é interessante que ele seja complicado. O candidato ao Enem, em sua formação escolar, constrói a representação de que deve adotar uma maneira “forçada” de escrever para que essas exigências sejam cumpridas; e, assim, produz textos artificializados, distantes daqueles com que trará contato e de que fará no manuseio em ambientes profissionais, sociais ou acadêmicos futuros. Sabendo-se que a produção de um texto deve ser pensada, planejada e executada em prol da consecução do ato discursivo, essa consideração de rebuscamento resulta equivocada, por não ter uso produtivo.

Liberato e Fulgêncio (2007) afirmam, sobre o ato fisiológico da leitura, que

As pesquisas mostraram que o tempo durante o qual o olho deve ficar exposto a uma informação visual, para percebê-la, é muito pequeno: cerca de 50 milésimos de segundo; mas que o cérebro leva mais tempo para processar essa informação: cerca de $\frac{1}{4}$ de segundo (ou 250 milissegundos). O cérebro requer tempo para tomar suas decisões e interpretar o que é visto. (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2007, p. 19).

Dessa maneira, a exigência de rebuscamento formal é contraditória, visto que o necessário para que o texto seja enquadrado no nível 5 desta competência é apenas o “escrever difícil” (selecionar itens ou sintagmas menos comuns nas situações cotidianas) por si só. Não há justificativa plausível para que sentenças que possam ser simples, porém, de acordo com a norma padrão, devam ser complicadas para que sejam avaliadas como excelentes.

O módulo 4 do curso de formação para corretores trata da capacitação para que os corretores fiquem alinhados em relação à competência II: avaliar a capacidade do candidato em elaborar um texto pertinente ao tipo textual, ao gênero discursivo e ao tema da redação. A maneira como o candidato lido com o tema é analisada a partir do entendimento de que ele o abordou de maneira completa e que aplicou em sua argumentação conceitos de alguma das variadas áreas do conhecimento para concretizar a legitimação do repertório sociocultural.

Sabe-se que, na produção de um texto dissertativo-argumentativo, além da presença do tipo textual dissertativo, é normal também verificar-se a presença de (sequências referentes a) outros tipos textuais, como a narração e a descrição, mas estes não podem ser predominantes, para que se atenda a essa competência na redação do Enem. Caso isso aconteça, o avaliador deve enquadrar essa redação no nível 1, pois o candidato “demonstra domínio precário acerca da elaboração do texto dissertativo-argumentativo”.

Outra exigência importante que a competência 2 avalia é o atendimento ao tema da redação, que deve ser considerado a partir da frase temática presente na proposta. Para que seja considerada a abordagem completa do tema, é necessário que todos os elementos presentes na frase temática sejam abrangidos no texto; caso o participante contemple apenas uma parte deles, o corretor deve considerar que houve tangenciamento ao tema. Como na proposta de redação de 2017, por exemplo, em que o tema foi *Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*, se o candidato abordasse os desafios da formação educacional dos deficientes físicos em geral ou das dificuldades para os surdos no mercado de trabalho, seria considerado que tangenciou o tema; e, ao constatar-se que este(a) abordou um aspecto que não seja nenhum dos presentes na frase temática, a redação não chega a ser avaliada nessa competência, pois este fato é considerado como uma forma elementar de anulação; neste caso, o texto não é corrigido, levando nota 0, consequentemente.

Um aspecto dessa competência que foi tornando-se incoerente ao longo do tempo é a exigência da legitimação de um repertório sociocultural, da maneira que tem sido feita, já que é notório que a obrigatoriedade de o candidato explicitar uma citação ligada a um autor foi tornando-se rígida com o passar do tempo.

Outro ponto é que este engessamento beneficia apenas os candidatos socioculturalmente privilegiados, já que a grande desigualdade social do Brasil não permite que pessoas de todas as classes econômicas e de todas as regiões do país tenham acesso a bens culturais como também ao mesmo nível de qualidade educacional.

Abaixo está transcrita uma redação nota mil da prova do ano de 2013⁹ quando a frase temática foi “*Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil*”:

Historicamente causadores de inúmeras vítimas, os acidentes de trânsito vêm ocorrendo com frequência cada vez menor, no Brasil. Essa redução se deve, principalmente, à implantação da Lei Seca ao longo de todo o território nacional, diminuindo a quantidade de motoristas que dirigem após terem ingerido bebida alcoólica. A maior fiscalização, aliada à imposição de rígidos limites e à conscientização da população, permitiu que tal alteração fosse possível.

As estatísticas explicitam a queda brusca na ocorrência de óbitos decorrentes de acidentes de trânsito depois da entrada da Lei Seca em vigor. A proibição absoluta do consumo de álcool antes de se dirigir e a existência de diversos pontos de fiscalização espalhados pelo país tornaram menores as tentativas de burlar o sistema. Dessa forma, em vez de fugirem dos bafômetros e dos policiais, os motoristas deixam de beber e, com isso, mantêm-se aptos a dirigir sem que transgridam a lei.

Outro aspecto de suma relevância para essa mudança foi a definição de limites extremamente baixos para o nível de álcool no sangue, próximos de zero. Isso fez com que acabasse a crença de que um copo não causa qualquer diferença nos reflexos e nas reações do indivíduo e que, portanto, não haveria problema em consumir doses pequenas. A capacidade de julgamento de cada pessoa, outrora usada como teste, passou a não mais sê-lo e, logo, todos têm que respeitar os mesmos índices independentemente do que consideram certo para si.

Entretanto, nenhuma melhoria seria possível sem a realização de um amplo programa de conscientização. A veiculação de diversas propagandas do governo que alertavam sobre os perigos da direção sob qualquer estado de embriaguez foi importantíssima na percepção individual das mudanças necessárias. Isso fez com que cada pessoa passa e a saber os riscos que infligia a si e a todos à sua volta quando bebia e dirigia, amenizando a obrigatoriedade de haver um controle severo das forças policiais.

É inegável a eficiência da Lei Seca em todas as suas propostas, formando uma geração mais consciente e protegendo os cidadãos brasileiros. Para torná-la ainda mais eficaz, uma ação válida seria o incremento da frota de transportes coletivos em todo o país, especialmente à noite, para que cada um consuma o que deseja e volte para casa em segurança. Além disso, durante um breve período, a fiscalização poderia ser fortalecida, buscando convencer motoristas que ainda tentam burlar o Estado. O panorama atual já é extremamente animador e as projeções, ainda melhores, porém apenas com a ação conjunta de povo e governo será alcançada a perfeição.¹⁰

Vê-se, na redação acima, que a legitimação do repertório sociocultural trazida pelo participante é totalmente relacionada ao tema, como mostrar a consequência da implantação da Lei Seca ao diminuir os casos detectados de embriaguez ao volante por meio de dados estatísticos, além de posicionar-se claramente a favor da ação. Podemos ver também que a redação segue um fluxo diferente das redações produzidas nos exames mais recentes, sendo que o candidato não busca uma citação filosófica para relacioná-la ao texto e é mais objetivo, fatores que resultaram em um texto excelente do ponto de vista argumentativo e estrutural.

⁹ Disponível em <https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/enem-redacao-nota-1000/aceso> em: 08 dez. 2020.

¹⁰ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/enem-e-vestibular/enem-leia-redacoes-nota-1000-de-2013-23653677> — Acesso em: 28 dez. 2020.

Abaixo, para título de comparação, está transcrita uma redação nota 1000 do ano de 2017, em que a frase temática foi “*os desafios da formação educacional dos surdos no Brasil*”.

Segundo o pensamento de Claude Lévi-Strauss, a interpretação adequada do coletivo ocorre por meio do entendimento das forças que estruturam a sociedade, como os eventos históricos e as relações sociais. Esse panorama auxilia na análise da questão dos desafios para a formação educacional dos surdos no Brasil, visto que a comunidade, historicamente, marginaliza as minorias, o que promove a falta de apoio da população e do Estado para com esse deficiente auditivo, dificultando a sua participação plena no corpo social e no cenário educativo. Diante dessa perspectiva, cabe avaliar os fatores que favorecem esse quadro, além de o papel das escolas na inserção desse sujeito.

Em primeiro plano, evidencia-se que a coletividade brasileira é estruturada por um modelo excludente imposto pelos grupos dominantes, no qual o indivíduo que não atende aos requisitos estabelecidos, branco e abastado, sofre uma periferização social. Assim, ao analisar a sociedade pela visão de Lévi-Strauss, nota-se que tal deficiente não é valorizado de forma plena, pois as suas necessidades escolares e a sua inclusão social são tidas como uma obrigação pessoal, sendo que esses deveres, na realidade, são coletivos e estatais. Por conseguinte, a formação educacional dos surdos é prejudicada pela negligência social, de modo que as escolas e os profissionais não estão capacitados adequadamente para oferecer o ensino em Libras e os demais auxílios necessários, devido a sua exclusão, já que não se enquadra no modelo social imposto.

Outro ponto relevante, nessa temática, é o conceito de modernidade líquida de Zygmunt Bauman, que explica a queda das atitudes éticas pela fluidez dos valores, a fim de atender aos interesses pessoais, aumentando o individualismo. Desse modo, o sujeito, ao estar imerso nesse panorama líquido, acaba por perpetuar a exclusão e a dificuldade de inserção educacional dos surdos, por causa da redução do olhar sobre o bem-estar dos menos favorecidos. Em vista disso, os desafios para a formação escolar de tais deficientes auditivos estão presentes na estruturação desigual e opressora da coletividade, bem como em seu viés individualista, diminuindo as oportunidades sociais e educativas dessa minoria.

Logo, medidas públicas são necessárias para alterar esse cenário. É fundamental, portanto, a criação de oficinas educativas, pelas prefeituras, visando à elucidação das massas sobre a marginalização da educação dos surdos, por meio de palestras de sociólogos que orientem a inserção social e escolar desses sujeitos. Ademais, é vital a capacitação dos professores e dos pedagogos, pelo Ministério da Educação, com o fito de instruir sobre as necessidades de tal grupo, como o ensino em Libras, utilizando cursos e métodos para acolher esses deficientes e incentivar a sua continuidade nas escolas, a fim de elevar a visualização dos surdos como membros do corpo social. A partir dessas ações, espera-se promover uma melhora das condições educacionais e sociais desse grupo.¹¹

Pode-se verificar que, nesta redação do ano de 2017, o candidato relaciona duas citações ao tema de dois filósofos conhecidos e, embora ambos sejam professores, não são especialistas, nem pensadores educacionais, dessa forma, as citações não estão diretamente ligadas ao âmbito educacional. Seria mais objetiva uma citação de Paulo Freire, Lev Vygotsky ou Jean Piaget, porém, há de se concordar, como muito foi questionado na época desse tema, que a chance para

¹¹ Disponível em <https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/enem-redacao-nota-1000/> — Acesso em: 08 dez. 2020.

que um estudante recém-saído da educação básica dominasse os problemas presentes na educação brasileira é inconcebível para a grande maioria dos candidatos ao exame. No entanto, foi dito a este mesmo candidato desconhecedor do assunto que, para sua argumentação ser satisfatória e para garantir total na competência 2, ele deveria legitimar esse repertório sociocultural.

Confere-se, então, que a sustentação da argumentação por meio de dados, a conhecida legitimação do repertório sociocultural, foi ganhando o movimento inverso e tornou-se uma fórmula, de maneira que o candidato tem a possibilidade de chegar ao exame com citações genéricas que podem ser utilizadas diante de qualquer tema, ou seja, não é a citação que compõe o texto, o texto é que é escrito a partir da citação. Podemos ver que, ao citar o filósofo e antropólogo Claude Lévi-Strauss, o candidato associa a reflexão sobre a coletividade com os desafios da educação dos surdos, por serem marginalizados; faz, então, a analogia entre coletividade e grupo discriminado. Um pouco adiante, a ideia da coletividade é reforçada ao retomar a citação com a afirmação de que, pela perspectiva de Lévi-Strauss, a formação educacional dos surdos não seria um problema pessoal deles e sim da sociedade.

A segunda citação é do sociólogo Zygmunt Bauman, a qual o(a) candidato(a) relaciona à teoria da modernidade líquida; ao fazê-lo, associa as relações humanas modernas (em sua fragilidade e pouca durabilidade à fluidez do líquido, conotando efemeridade) ao fato de as pessoas não se preocuparem com a formação educacional dos surdos.

Os corretores dessas redações consideraram que as duas citações foram bem utilizadas e produtivas, já que o candidato obteve nota mil e nós, leitores não examinadores, também podemos notar que ele(a), de fato, conseguiu estabelecer uma relação entre seu argumento e as citações aduzidas. Porém, o que também podemos observar é que essas citações poderiam ter sido utilizadas em todos os outros temas já presentes na proposta de redação do Enem.

Abaixo estão listados os temas de todas as edições do Enem da primeira, em 1998, à última, de 2019:

1998 – Viver e Aprender.

1999 – Cidadania e participação social.

2000 – “Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?”.

2001– Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar interesses em conflito?

- 2002– *O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?*
- 2003 – *A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?*
- 2004 – *Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?*
- 2005 – *O trabalho infantil na realidade brasileira*
- 2006 – *“O poder da transformação da leitura”.*
- 2007 – *“O desafio de se conviver com a diferença”.*
- 2008 – *“A importância das chuvas e como o desmatamento da floresta Amazônica pode ser prejudicial”.*
- 2009 – *“O indivíduo frente à ética nacional”.*
- 2010 – *“Trabalho na construção da dignidade humana”.*
- 2011 – *“Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado”.*
- 2012 – *“Movimento imigratório para o Brasil no século XXI”.*
- 2014 – *“Publicidade infantil em questão no Brasil”.*
- 2015 – *“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”.*
- 2016 – *“Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”.*
- 2018 – *“Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”.*
- 2019 – *“Democratização do acesso ao cinema no Brasil”.*

Podemos confirmar que todos os temas das redações são uma problematização de ordem social, o que possibilita a todos eles serem relacionados à citação de Lévi-Strauss, no que tange à coletividade, ou à citação de Zygmund Bauman, alegando serem estes problemas sociais oriundos das frágeis relações modernas. O que é bem notório, a partir dessas considerações, é que a orientação para que o candidato utilize de diversas áreas do conhecimento para sustentar sua argumentação tornou-se algo genérico.

Pode-se observar em aulas de redação presenciais ou não, incluindo videoaulas no YouTube, como também em sites de dicas de produção de texto, listas de citações que podem ser empregadas, seja qual for o tema, que é desconhecido, mas que certamente será retirado de problematizações presentes na sociedade moderna brasileira, para que o candidato disserte sobre a causa e elabore uma proposta de solução para o problema. A surpresa para o candidato no ato da prova será sobre qual ordem social este tema irá refletir, e observamos, ao longo dos anos, que eles podem variar, dentro de certos parâmetros. Conhecendo a origem, os candidatos

já se programam para relacionar a citação a qualquer um deles e é comum que eles as decorem para não correr o risco de uma nota baixa nessa competência

Assim, podemos perceber a diferença na sustentação da argumentação das redações das primeiras propostas em relação às últimas, o que comprova que a repetição exaustiva, desde 1998, deste modelo de proposta de produção textual não é benéfica para o estudante em sua formação de produtor de texto.

Abaixo uma redação nota 1000 da edição do ano 2001, “*Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar interesses em conflito?*”, para que se perceba como é feita a legitimação do repertório sociocultural de maneira natural e objetiva, o que era característico dos primeiros exames:

Neodarwinismo

Em prol da sobrevivência, há milhares de anos, a caça e a pesca eram praticadas pelo homem. Hoje, em nome do Neoliberalismo, na atual conjuntura de perda dos sentimentos holísticos, desmatamos e poluímos a natureza na incessante busca do lucro, em detrimento do bem-estar da humanidade. Todavia, o homem parece ter esquecido que a natureza não é apenas mais um instrumento de alcance do desenvolvimento, mas a garantia de que é possível alcançá-lo.

Primeiramente, é importante ressaltar o papel do meio-ambiente para o desenvolvimento econômico de uma sociedade. É notório que a extração de recursos minerais e de combustíveis fósseis é fundamental para a atração de indústrias e conseqüentemente para a solidez do setor produtivo da economia. No entanto, o uso indiscriminado desses bens naturais pela grande maioria das empresas não pode mais continuar. Cabe aos governantes e à própria população exigirem das mesmas a aplicação de parte do lucro obtido na manutenção de suas áreas de exploração e não permitir o “nomadismo” dessas indústrias.

Nesse sentido, vale lembrar que os poderes político e econômico encontram-se intimamente ligados em uma relação desarmônica, que favorece o capital em detrimento do planeta em que vivemos. De fato, percebe-se que na atual conjuntura excludente, o poder do Estado Mínimo é medido de acordo com sua capacidade de atrair investimentos. Um exemplo disso é o grande número de incentivos fiscais e leis ambientais brandas adotados pela maioria dos países periféricos buscando atrair as indústrias dos países poluídos centrais. Enquanto isso, a população permanece alienada e inerte, não exigindo a prática da democracia, que deveria atuar para o povo e não para os macrogrupos neoliberais.

Além disso, cumpre questionar o papel da sociedade nesse paradoxo desenvolvimento-destruição ambiental. É fato que a maioria da população se mantém à margem das questões ambientais, por absorver, erroneamente, a falácia de que a tecnologia pode substituir a natureza. Desse modo, os consumidores tecnológicos passam a exigir mais do setor produtivo, que, por sua vez, passa a exaurir o meio-ambiente. Estabelece-se, assim, um círculo vicioso que tem como elo principal um bem finito, que, se quebrado, terá conseqüências desconhecidas e catastróficas para a humanidade.

Torna-se evidente, portanto, que o que vem ocorrendo na humanidade é apenas uma sucessão de conquistas e avanços na área tecnológica. O real desenvolvimento só será alcançado quando o homem utilizar a natureza de forma responsável e inteligente. Para tanto, é preciso que sejam criados mecanismos eficazes de fiscalização, sejam eles governamentais ou não. Além disso, deve haver por parte da mídia maior divulgação das questões ambientais, para que a população possa se mobilizar e agir

exercendo seus direitos. Assim, estaremos de acordo com a teoria da seleção natural, em que o meio seleciona os mais aptos e não o contrário.¹²

O candidato começa o texto com a exemplificação de que era da natureza que o ser humano retirava a alimentação – e desenvolve a argumentação a partir disso, relacionando aos interesses que prevalecem sobre a subsistência a partir da natureza. Uma legitimação de repertório sucinta e relacionada ao tema.

Com relação ao módulo V da formação de corretores do Enem, seu foco reside em formá-los para avaliar a capacidade do candidato em selecionar, organizar e interpretar informações para aplicá-las em defesa de um ponto de vista, questões avaliadas pela competência III. Esse módulo pareceu-me o mais sensato quanto à importância sobre o que deve ser avaliado em um texto dissertativo-argumentativo. Apesar de a competência III demonstrar similaridade com a competência II, ela não prevê uma fórmula, já que evidencia a capacidade de o candidato planejar o texto, o que envolve habilidades cognitivas mais complexas - pois as ações de relacionar, selecionar, interpretar e aplicar os fatos e opiniões em defesa do ponto de vista estabelecido pelo autor remetem a um planejamento mental global da argumentação adotada no texto.

Essa competência, então, irá avaliar se o texto produzido está de acordo com o tema e, caso não esteja, é considerado tangente, conceito já avaliado na competência II. Mas, na competência III há ainda o nível 0 e será enquadrado nele o texto que não apresentar direção, ou seja, que apresente aglomerados de palavras ou enunciados sem conexão entre si. O texto que apenas tangenciar o tema e apresentar um projeto de texto que seja articulado recebe nota 1. A partir daí serão avaliados e enquadrados entre os níveis 2 e 5, aqueles textos que não apresentarem sequer um projeto de texto, ou seja, textos com ideias inteligíveis conectadas entre si. O sucesso nessa competência depende da capacidade do candidato em demonstrar um excelente projeto textual que é tratado no exame como “projeto de texto estratégico”, isto é, o texto que apresenta uma escolha lexical e estrutural que favoreça a argumentação, a qual deve ser exposta de maneira gradual e organizada.

A competência IV, responsável por avaliar a coesão textual, é tratada no módulo 6 da formação de corretores da redação do Enem. Nessa competência, a principal preocupação é avaliar se o candidato consegue articular as ideias por meio do uso de conectivos. Outros aspectos, como a pontuação, que possam vir a prejudicar a coesão textual, não são avaliados

¹² Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/49962437/9-redacoes-nota-1000> — Acesso em: 12 dez. 2020.

nessa competência, pois entende-se que o candidato poderia ser punido duas vezes por um desvio já verificado.

Nessa fase do material, fica clara a ideia de que o emprego dos conectivos é considerado extremamente necessário para que o candidato consiga uma boa nota na competência 4, o que é justificado pelo fato de os formadores deste curso ponderarem que o espaço delimitado de trinta linhas para a redação seja relativamente pequeno para desenvolver a argumentação sobre o tema proposto. Sendo assim, é reiterado que o uso desses elementos linguísticos pode ajudar na síntese das ideias. É também salientado, ao longo deste módulo, que recursos comuns a serem empregados em textos literários (como assonância, aliteração e repetição de mesma estrutura sintática, por exemplo) não são desejáveis para o texto dissertativo-argumentativo.

Dessa forma, pode-se constatar que haja uma indução da banca idealizadora do exame para que se faça presente um número expressivo de elementos coesivos explícitos e, claro, é esperado que o estudante que chega à realização da redação do Enem domine o uso destes conectores.

Assim, na concepção dos idealizadores e realizadores deste exame nacional, é essencial avaliar isso; porém, provavelmente contra a vontade, o controle e o conhecimento desse fato, a conduta (previsível) da avaliação da redação, no que tange à coesão textual, resulta em um comprometimento das estratégias de ensino de conhecimentos linguísticos na educação básica. Em vez de se explicitarem os efeitos de sentido (usos estilísticos e pragmáticos) dos elementos de coesão, docentes passaram a dar listas dos mais frequentes, a serem decorados pelo aprendiz: devido ao fato de os professores de redação e, por vezes, o próprio participante (alguns fazem o exame como treinantes, antes da avaliação oficial) já terem o conhecimento prévio de que o domínio dos conectivos será observado / avaliado com muita exigência, passa a haver um equívoco sobre a utilização consciente – que decorreria do aprendizado crítico e reflexivo do candidato como produtor de texto – para o uso reiterado de alguns articuladores textuais memorizados (conjunções e expressões conjuntivas), bem formulaicos. Diante desses fatos, o que seria para articular e ser o elemento de coesão entre as ideias, vem funcionando como um adorno, principalmente entre os parágrafos.

Abaixo seguem as transcrições de algumas redações que receberam nota 1000 em edições variadas do exame:

Violação à dignidade feminina

Historicamente, o papel feminino nas sociedades ocidentais foi subjugado aos interesses masculinos e tal paradigma só começou a ser contestado em meados do século XX, tendo a francesa Simone de Beauvoir como expoente. **Conquanto** tenham

sido obtidos avanços no que se refere aos direitos civis, a violência contra a mulher é uma problemática persistente no Brasil, uma vez que ela se dá - na maioria das vezes - no ambiente doméstico. Essa situação dificulta as denúncias contra os agressores, pois muitas mulheres temem expor questões que acreditam ser de ordem particular.

Com efeito, ao longo das últimas décadas, a participação feminina ganhou destaque nas representações políticas e no mercado de trabalho. As relações na vida privada, **contudo**, ainda obedecem a uma lógica sexista em algumas famílias. **Nesse contexto**, a agressão parte de um pai, irmão, marido ou filho; condição de parentesco essa que desencoraja a vítima a prestar queixas, **visto que** há um vínculo institucional e afetivo que ela teme romper.

Outrossim, é válido salientar que a violência de gênero está presente em todas as camadas sociais, camuflada em pequenos hábitos cotidianos. Ela se revela não apenas na brutalidade dos assassinatos, mas também nos atos de misoginia e ridicularização da figura feminina em ditos populares, piadas ou músicas. Essa é a opressão simbólica da qual trata o sociólogo Pierre Bordieu: a violação aos Direitos Humanos não consiste somente no embate físico, o desrespeito está –**sobretudo**– na perpetuação de preconceitos que atentam contra a dignidade da pessoa humana ou de um grupo social.

Destarte, é fato que o Brasil encontra-se alguns passos à frente de outros países o combate à violência contra a mulher, por ter promulgado a Lei Maria da Penha.

Entretanto, é necessário que o Governo reforce o atendimento às vítimas, criando mais delegacias especializadas, em turnos de 24 horas, para o registro de queixas. **Por outro lado**, uma iniciativa plausível a ser tomada pelo Congresso Nacional é a tipificação do feminicídio como crime de ódio e hediondo, no intuito de endurecer as penas para os condenados e assim coibir mais violações. É fundamental que o Poder Público e a sociedade – por meio de denúncias – combatam práticas machistas e a execrável prática do feminicídio.¹³

Destaquei alguns conectores, utilizados pelo (a) autor (a) dessa redação da edição de 2015, para chamar a atenção a pontos comuns que as redações em sua maioria apresentam, salientando para o emprego de palavras que não são corriqueiras, mesmo no português formal, como “outrossim” e “ademais”, e recorrentes nos textos dissertativos-argumentativos modelo Enem.

É fato que a tecnologia revolucionou a vida em sociedade nas mais variadas esferas, a exemplo da saúde, dos transportes e das relações sociais. No que concerne ao uso da internet, a rede potencializou o fenômeno da massificação do consumo, pois permitiu, por meio da construção de um banco de dados, oferecer produtos de acordo com os interesses dos usuários. Tal personalização se observa, também, na divulgação de informações que, dessa forma, se tornam, muitas vezes, tendenciosas. **Nesse sentido**, é necessário analisar tal quadro, intrinsecamente ligado a aspectos educacionais e econômicos.

É importante ressaltar, **em primeiro plano**, de que forma o controle de dados na internet permite a manipulação do comportamento dos usuários. Isso ocorre, em grande parte, devido ao baixo senso crítico da população, fruto de uma educação tecnicista, na qual não há estímulo ao questionamento.

Sob esse âmbito, a internet usufrui dessa vulnerabilidade e, por intermédio de uma análise dos sites mais visitados por determinado indivíduo, consegue rastrear seus gostos e propor notícias ligadas aos seus interesses, limitando, assim, o modo de pensar dos cidadãos. **Em meio a isso**, uma analogia com a educação libertadora proposta por Paulo Freire mostra-se possível, uma vez que o pedagogo defendia um ensino capaz de estimular a reflexão e, **dessa forma**, libertar o indivíduo da situação a qual encontra-se sujeitado – neste caso, a manipulação.

¹³ Disponível em: https://blogdoenem.com.br/redacao_enem_nota_1000/acesso_04/01/2020 — Acesso em: 28 dez. 2020.

Cabe mencionar, **em segundo plano**, quais os interesses atendidos por tal controle de dados. Essa questão ocorre devido ao capitalismo, modelo econômico vigente desde o fim da Guerra Fria, em 1991, o qual estimula o consumo em massa. **Nesse âmbito**, a tecnologia, aliada aos interesses do capital, também propõe aos usuários da rede produtos que eles acreditam ser personalizados.

Partindo desse pressuposto, esse cenário corrobora o termo “ilusão da contemporaneidade” defendido pelo filósofo Sartre, já que os cidadãos acreditam estar escolhendo uma mercadoria diferenciada mas, na verdade, trata-se de uma manipulação que visa ampliar o consumo.

Infere-se, **portanto**, que o controle do comportamento dos usuários possui íntima relação com aspectos educacionais e econômicos.

Desse modo, é imperiosa uma ação do MEC, que deve, por meio da oferta de debates e seminários nas escolas, orientar os alunos a buscarem informações de fontes confiáveis como artigos científicos ou por intermédio da checagem de dados, com o fito de estimular o senso crítico dos estudantes e, dessa forma, evitar que sejam manipulados.

Visando ao mesmo objetivo, o MEC pode, ainda, oferecer uma disciplina de educação tecnológica nas escolas, através de sua inclusão na Base Comum Curricular, causando um importante impacto na construção da consciência coletiva. **Assim**, observar-se-ia uma população mais crítica e menos iludida.¹⁴

Destaquei outros conectores, utilizados pelo (a) autor (a) dessa redação da edição de 2018, para chamar a atenção a pontos comuns que as redações em sua maioria apresentam. Utilizar “em primeiro” plano na introdução e “em segundo plano” no início do parágrafo seguinte é um deles.

Na obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, o realista Machado de Assis expõe, por meio da repulsa do personagem principal em relação à deficiência física (ela era “coxa”), a maneira como a sociedade brasileira trata os deficientes. **Atualmente**, mesmo após avanços nos direitos desses cidadãos, a situação de exclusão e preconceito permanece e se reflete na precária condição da educação ofertada aos surdos no País, a qual é responsável pela dificuldade de inserção social desse grupo, especialmente no ramo laboral.

Convém ressaltar, a princípio, que a má formação socioeducacional do brasileiro é um fator determinante para a permanência da precariedade da educação para deficientes auditivos no País, uma vez que os governantes respondem aos anseios sociais e grande parte da população não exige uma educação inclusiva por não necessitar dela.

Isso, consoante ao pensamento de A. Schopenhauer de que os limites do campo da visão de uma pessoa determinam seu entendimento a respeito do mundo que a cerca, ocorre porque a educação básica é deficitária e pouco prepara cidadãos no que tange aos respeito às diferenças.

Tal fato se reflete nos ínfimos investimentos governamentais em capacitação profissional e em melhor estrutura física, medidas que tornariam o ambiente escolar mais inclusivo para os surdos.

Em consequência disso, os deficientes auditivos encontram inúmeras dificuldades em variados âmbitos de suas vidas. **Um exemplo disso** é a difícil inserção dos surdos no mercado de trabalho, devido à precária educação recebida por eles e ao preconceito intrínseco à sociedade brasileira.

Essa conjuntura, de acordo com as ideias do contratualista John Locke, configura-se uma violação do “contrato social”, já que o Estado não cumpre sua função de garantir que tais cidadãos gozem de direitos imprescindíveis (como direito à educação

¹⁴Disponível

https://blogdoenem.com.br/redacao_enem_nota_1000/#10_exemplos_de_redacao_nota_mil_no_Enem
Acesso em: 28 dez. 2020.

de qualidade) para a manutenção da igualdade entre os membros da sociedade, o que expõe os surdos a uma condição de ainda maior exclusão e desrespeito.

Diante dos fatos supracitados, faz-se necessário que a Escola promova a formação de cidadãos que respeitem às diferenças e valorizem a inclusão, por intermédio de palestras, debates e trabalhos em grupo, que envolvam a família, a respeito desse tema, visando a ampliar o contato entre a comunidade escolar e as várias formas de deficiência.

Além disso, é imprescindível que o Poder Público destine maiores investimentos à capacitação de profissionais da educação especializados no ensino inclusivo e às melhorias estruturais nas escolas, com o objetivo de oferecer aos surdos uma formação mais eficaz.

Ademais, cabe também ao Estado incentivar a contratação de deficientes por empresas privadas, por meio de subsídios e Parcerias Público-Privadas, objetivando a ampliar a participação desse grupo social no mercado de trabalho. Dessa forma, será possível reverter um passado de preconceito e exclusão, narrado por Machado de Assis e ofertar condições de educação mais justas a esses cidadãos.¹⁵

Analisando os textos acima, podemos notar a presença de elementos coesivos introdutórios em cada parágrafo. A problematização levantada aqui não é o fato de os participantes preocuparem-se com a presença dos conectivos interparágrafos, nem a utilidade deles ali, mas o porquê de eles serem utilizados. Como a avaliação leva em consideração o número destes elementos coesivos explícitos – dividida nos níveis “ausente”, “rara”, “pontual”, “regular”, “constante” ou “expressiva” –, quantificando-se exatamente que para alcançar a avaliação máxima dessa competência, é necessária a presença visível de, ao menos, um articulador¹⁶ entre parágrafos em, pelo menos, 02 momentos do texto além de, pelo menos, um elemento coesivo dentro de todos os parágrafos.

Há um grande empenho dos participantes para que os elementos coesivos fiquem bem evidentes e diversificados e é comum a presença reiterada de um rol de conjunções como “ademais”, “destarte” e “outrossim” em redações distintas, palavras que não são usuais em textos modernos, porém, são expostos em listas dedicadas aos estudantes para o Enem como meio de obterem acervo de conectores.

Democratização do acesso ao cinema no Brasil

O filme “Cine Hollywood” narra a chegada da primeira sala de cinema na cidade de Crato, interior do Ceará. Na obra, os moradores do até então vilarejo nordestino têm suas vidas modificadas pela modernidade que, naquele contexto, se traduzia na exibição de obras cinematográficas. De maneira análoga à história fictícia, a questão da democratização do acesso ao cinema, no Brasil, ainda enfrenta problemas no que diz respeito à exclusão da parcela socialmente vulnerável da sociedade. **Assim**, é lícito afirmar que a postura do Estado em relação à cultura e a negligência de parte das

¹⁵Disponível

https://blogdoenem.com.br/redacao_enem_nota_1000/#10_exemplos_de_redacao_nota_mil_no_Enem
Acesso em: 28 dez. 2020.

¹⁶ Chamado de operador argumentativo no material de formação do corretor.

empresas que trabalham com a ‘‘sétima arte’’ contribuem para a perpetuação desse cenário negativo.

Em primeiro plano, evidencia-se, por parte do Estado, a ausência de políticas públicas suficientemente efetivas para democratizar o acesso ao cinema no país. Essa lógica é comprovada pelo papel passivo que o Ministério da Cultura exerce na administração do país. Instituído para ser um órgão que promova a aproximação de brasileiros a bens culturais, tal ministério ignora ações que poderiam, potencialmente, fomentar o contato de classes pouco privilegiadas ao mundo dos filmes, como a distribuição de ingressos em instituições públicas de ensino básico e passeios escolares a salas de cinema. **Desse modo**, o Governo atua como agente perpetuador do processo de exclusão da população mais pobre a esse tipo de entretenimento. **Logo**, é substancial a mudança desse quadro.

Outrossim, é imperativo pontuar que a negligência de empresas do setor – como produtoras, distribuidoras de filmes e cinemas – também colabora para a dificuldade em democratizar o acesso ao cinema no Brasil. Isso decorre, principalmente, da postura capitalista de grande parte do empresariado desse segmento, que prioriza os ganhos financeiros em detrimento do impacto cultural que o cinema pode exercer sobre uma comunidade. **Nesse sentido**, há, de fato, uma visão elitista advinda dos donos de salas de exibição, que muitas vezes precificam ingressos com valores acima do que classes populares podem pagar. **Consequentemente**, a população de baixa renda fica impedida de frequentar esses espaços.

É necessário, **portanto**, que medidas sejam tomadas para facilitar o acesso democrático ao cinema no país. **Posto isso**, o Ministério da Cultura deve, por meio de um amplo debate entre Estado, sociedade civil, Agência Nacional de Cinema (ANCINE) e profissionais da área, lançar um Plano Nacional de Democratização ao Cinema no Brasil, a fim de fazer com que o maior número possível de brasileiros possa desfrutar do universo dos filmes. Tal plano deverá focar, principalmente, em destinar certo percentual de ingressos para pessoas de baixa renda e estudantes de escolas públicas. **Ademais**, o Governo Federal deve também, mediante oferecimento de incentivos fiscais, incentivar os cinemas a reduzirem o custo de seus ingressos. **Dessa maneira**, a situação vivenciada em ‘‘Cine Hollywood’’ poderá ser visualizada na realidade de mais brasileiros.¹⁷

Nesta redação da edição de 2019, pode-se ver como a coesão está marcada visivelmente e por elementos coesivos não usuais.

Para Antunes (2020),

Tal como falar, escrever é uma atividade necessariamente textual. Ninguém fala ou escreve por meio de palavras ou de frases justapostas aleatoriamente, desconectadas, soltas, sem unidade. O que vale dizer: só nos comunicamos através de textos. Sejam eles orais ou escritos. Sejam eles grandes, médios ou pequenos. Tenham muitas, poucas, ou uma palavra apenas. Assim, a competência comunicativa, aquela que nos distingue como seres verbalmente atuantes, inclui necessariamente a competência para formular e entender textos orais e escritos. (ANTUNES, 2020, p. 30).

Dessa forma, considerando que, para uma boa elaboração das ideias no texto, não se precisa necessariamente de articuladores ou operadores argumentativos explícitos, pode-se perceber que o emprego desses recursos linguísticos já previamente direcionados não funciona em prol da concatenação das sequências discursivas – mas são essas sequências que devem

¹⁷ Disponível em: <https://blog.imagineie.com.br/exemplos-de-redacoes-nota-1000/> — Acesso em: 08 jan. 2021.

funcionar em prol dos articuladores textuais, já que o candidato chega ao exame com “as palavras certas para os locais específicos do texto”, ou seja, ali já há um molde de onde eles devem entrar, e com uma visão já estabelecida, inclusive, de quantos conectores, quantos parágrafos, quanto enunciados, quantas “ideias” constituem a representação de um texto Nota 1000.

Além dessa indução, consciente ou não, ao uso de elementos coesivos pré-estabelecidos por parte dos(as) candidatos(as), a competência IV considera aceitáveis empregos não canônicos de elementos coesivos. O advérbio “onde” que é utilizado para indicar lugar, segundo a norma padrão da língua portuguesa, foi aceito, no exame de 2019, quando relacionado à sociedade ou a lugar virtual, este último é compreensível, mas sociedade, de acordo com o Ferreira (2001), é

sf. 1. Agrupamento de seres que vivem em estado gregário. 2. Grupo de indivíduos que vive por vontade própria sob normas comuns, comunidade. 3. Grupo de pessoas que, submetidas a um regulamento, exercem atividades comuns ou defendem interesses comuns; grêmio, associação, agremiação. 4. Meio humano em que o indivíduo está integrado. 5. Contrato pelo qual pessoas se obrigam a reunir esforços ou recursos para a consecução de um fim comum. *Sociedade anônima. Econ. Empresa com o capital dividido em parcelas, representadas por ações. (FERREIRA, 2001)

Portanto, fica claro que nenhuma das definições para sociedade, dizem respeito a um elemento locativo, mas sim a agrupamento de pessoas ou contrato, o que fica incoerente com a exigência, encontrada nas cartilhas do candidato de todas as edições, de se utilizar a norma padrão.

Para Ernane Terra, em **Curso Prático de Gramática** (2017, p.347),

Na linguagem formal, *onde* só deve ser empregado com ideia de lugar. Nesse padrão de linguagem, uma construção como “nos dias de hoje, onde as pessoas se preocupam muito com a segurança, a venda de alarmes aumentou” é condenada uma vez que onde não se refere a espaço físico, mas a tempo. (TERRA, 2017, p. 347)

Curiosamente, o material de formação de corretor para a redação do Enem não justifica o porquê de ser contrário ao seu próprio edital, tampouco chega perto de mencionar algum fenômeno linguístico, apenas orienta que, nessas condições, o uso equivocado do advérbio “onde” deve ser aceito.

Fato similar acontece com a palavra “mesmo” (pronome). Ainda segundo Terra (2017):

Dependendo do contexto, também podem funcionar como pronomes demonstrativos as seguintes palavras: o, mesmo, próprio (variam em gênero e número), semelhante e tal (variam somente em número). [...] Mesmo e próprio são demonstrativos de reforço. Estarão sempre se referindo a um substantivo e pronome, com o qual deverão estabelecer concordância:

Ele mesmo resolveu entregar os documentos.

Respondeu às mesmas perguntas. (TERRA, 2017, p.132).

Porém, é comum observar-se o uso da palavra “mesmo” também como pronome pessoal, como em *"Antes de entrar no elevador, verifique se o mesmo encontra-se parado no andar"*. É amplamente conhecido como esta mesma frase foi motivo de muitas piadas e memes na internet, que utilizar a palavra “mesmo (a)” como pronome pessoal é não atender à norma culta da língua portuguesa, aproximando-se, ou propriamente sendo, um fenômeno de hipercorreção e, claramente, um uso indevido. O material de formação do corretor, mais uma vez, não explica por que considera adequada essa colocação, sendo que é explícito que a redação preza pela norma culta, não aceitando, conseqüentemente, outra variação.

É válido observar que a banca formadora da Redação do Enem ao criar suas diretrizes, não atendendo à convenções da língua, lembrando que não se trata de casos de variações linguísticas sociais nem regionais, dificulta o diálogo e entendimento entre professores e alunos, além de prejudicar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a menos que utilizar “onde” para referir-se a outras coisas além de lugar e “mesmo” como pronome pessoal resulte em um forte movimento que estabeleça que essas serão as normas, o que é bastante improvável.

Ressalto, ainda, que a postura dos idealizadores da redação do Enem não é a de aceitar uma variedade linguística que possa fazer parte das práticas languageiras vernáculas do estudante, não se trata de algo que leve em consideração a evolução da língua portuguesa: a elaboração da redação se dá de forma verticalizada, por um grupo que não representa as variedades dialetais brasileiras, e se prende a uma norma única. Fica claro, para mim, a partir das informações dadas no curso e no material específico para os corretores (disponibilizado apenas a partir de 2020 para divulgação pública), que o Enem tomou as rédeas, no que tange à produção de texto (e ao ensino desta modalidade na educação básica) e, por isso (des)cria as próprias regras – algumas delas em discordância com os estudos linguísticos contemporâneos endossados pela BNCC.

Por último, há a competência 5, tratada no módulo VII, em que se avalia a proposta de intervenção que o(a) candidato(a) desenvolve para a solução do problema social exposto no

tema da redação, solicitação que torna, ainda mais, peculiar a forma com que o texto dissertativo-argumentativo modelo Enem é criado.

Os idealizadores do exame justificam que a solicitação desta proposta de intervenção atende à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e à Constituição de 1988, relativamente ao pleno desenvolvimento do estudante ao seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988; 1996). É indubitável que a denominada proposta de intervenção é algo que vai além das competências e capacidades linguísticas a serem avaliadas em uma redação. Contudo, essa solicitação de proposta de intervenção comunga da ideia de uma produção textual interdisciplinar; no entanto, causa estranheza que seja exigência a um (a) candidato(a), em sua maioria um(a) jovem, recém-saído(a) do Ensino Médio, já que se deve inserir no texto uma proposta de intervenção, que não ataque os direitos humanos, e que solucione um problema social (ainda que nem os governantes das diversas esferas hierárquicas do Brasil, nem os mais capacitados especialistas de diversas áreas sociais conseguiram realizar tal proeza). Novamente, é apenas um exercício de escrita, sem sentido pragmático algum.

Assim, o intuito dessa proposta de intervenção, exigida pelo edital do exame, é bastante questionável, pois considera apenas a escrita pela escrita. Explico: mais uma vez o modelo do texto dissertativo-argumentativo para este exame beira à fantasia, já que o(a) candidato(a) deve desenvolver uma proposta de que explicita uma ação, o que deve ser feito; o agente, quem praticará a ação exposta; o meio, através de quais instituições/pessoas/veículos a ação realizar-se-á; o efeito, que visibiliza com qual finalidade a ação deve ser realizada; e ao menos um detalhamento – neste último, o/a candidato/a deve escolher ao menos um entre os cinco articuladores exigidos para esta proposta e explorar algo a mais deste tópico, seja argumentando ou descrevendo.

Abaixo segue a transcrição de uma redação da edição do Enem de 2018:

No livro 1984 de George Orwell, é retratado um futuro distópico em que um Estado totalitário controla e manipula toda forma de registro histórico e contemporâneo, a fim de moldar a opinião pública a favor dos governantes. Nesse sentido, a narrativa foca na trajetória de Winston, um funcionário do contradiatório Ministério da Verdade que diariamente analisa e altera notícias e conteúdos midiáticos para favorecer a imagem do Partido e formar a população através de tal ótica. Fora da ficção, é fato que a realidade apresentada por Orwell pode ser relacionada ao mundo cibernético do século XXI: gradativamente, os algoritmos e sistemas de inteligência artificial corroboram para a restrição de informações disponíveis e para a influência comportamental do público, preso em uma grande bolha sociocultural. Em primeiro lugar, é importante destacar que, em função das novas tecnologias, internautas são cada vez mais expostos à uma gama limitada de dados e conteúdos na internet, consequência do desenvolvimento de mecanismos filtradores de informações a partir do uso diário individual.

De acordo com o filósofo Zygmund Bauman, vive-se atualmente um período de liberdade ilusória, já que o mundo globalizado não só possibilitou novas formas de interação com o conhecimento, mas também abriu portas para a manipulação e alienação semelhantes vistas em “1984”. Assim, os usuários são inconscientemente analisados pelos sistemas e lhes é apresentado apenas o mais atrativo para o consumo pessoal.

Por conseguinte, presencia-se um forte poder de influência desses algoritmos no comportamento da coletividade cibernética: ao observar somente o que lhe interessa e o que foi escolhido para ele, o indivíduo tende a continuar consumindo as mesmas coisas e fechar os olhos para a diversidade de opções disponíveis.

Em um episódio da série televisiva *Black Mirror*, por exemplo, um aplicativo pareava pessoas para relacionamentos com base em estatísticas e restringia as possibilidades para apenas as que a máquina indicava – tornando o usuário passivo na escolha. Paralelamente, esse é o objetivo da indústria cultural para os pensadores da Escola de Frankfurt: produzir conteúdos a partir do padrão de gosto do público, para direcioná-lo, torná-lo homogêneo e, logo, facilmente atingível.

Portanto, é mister que o **Estado** tome providências para amenizar o quadro atual. **Para a conscientização da população brasileira a respeito do problema, urge que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) crie, por meio de verbas governamentais, campanhas publicitárias nas redes sociais** que detalhem o funcionamento dos algoritmos inteligentes nessas ferramentas e advirtam os internautas do perigo da alienação, sugerindo ao interlocutor criar o hábito de buscar informações de fontes variadas e manter em mente o filtro a que ele é submetido.¹⁸

Esta redação aponta: a) o agente, o Ministério da Educação e Cultura; b) a ação: criar campanhas publicitárias; c) o meio: verbas governamentais; d) o efeito: sugerir ao interlocutor que crie o hábito de buscar informações de fontes variadas; e) dois detalhamentos do efeito: “a conscientização da população sobre o problema” e “manter em mente o filtro a que ele é submetido”.. Aí está a fórmula da proposta de intervenção “perfeita”.

É importante trazer a informação de que o material de formação do corretor para as redações do exame salienta que a proposta de intervenção não precisa ser necessariamente na conclusão. Contudo, como reitero aqui, a exaustão da repetição de um padrão único, tido como “excelente”, leva a um modelo estático de escrita; e a parte final do texto, a conclusão, para os (as) candidatos(as) já se tornou sinônimo de espaço da proposta de intervenção.

Outro ponto comum na grande maioria das redações é o agente ser o Estado, o governo ou algum órgão público que tenha poder de ação:

Na obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, o realista Machado de Assis expõe, por meio da repulsa do personagem principal em relação à deficiência física (ela era “coxa”), a maneira como a sociedade brasileira trata os deficientes. Atualmente, mesmo após avanços nos direitos desses cidadãos, a situação de exclusão e preconceito permanece e se reflete na precária condição da educação ofertada aos surdos no País, a qual é responsável pela dificuldade de inserção social desse grupo, especialmente no ramo laboral.

Convém ressaltar, a princípio, que a má formação socioeducacional do brasileiro é um fator determinante para a permanência da precariedade da educação para deficientes

¹⁸ Disponível em <https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/enem-redacao-nota-1000/> — Acesso em: 08 dez. 2020.

auditivos no País, uma vez que os governantes respondem aos anseios sociais e grande parte da população não exige uma educação inclusiva por não necessitar dela.

Isso, consoante ao pensamento de A. Schopenhauer de que os limites do campo da visão de uma pessoa determinam seu entendimento a respeito do mundo que a cerca, ocorre porque a educação básica é deficitária e pouco prepara cidadãos no que tange aos respeito às diferenças.

Tal fato se reflete nos ínfimos investimentos governamentais em capacitação profissional e em melhor estrutura física, medidas que tornariam o ambiente escolar mais inclusivo para os surdos.

Em consequência disso, os deficientes auditivos encontram inúmeras dificuldades em variados âmbitos de suas vidas. Um exemplo disso é a difícil inserção dos surdos no mercado de trabalho, devido à precária educação recebida por eles e ao preconceito intrínseco à sociedade brasileira.

Essa conjuntura, de acordo com as ideias do contratualista John Locke, configura-se uma violação do “contrato social”, já que o Estado não cumpre sua função de garantir que tais cidadãos gozem de direitos imprescindíveis (como direito à educação de qualidade) para a manutenção da igualdade entre os membros da sociedade, o que expõe os surdos a uma condição de ainda maior exclusão e desrespeito.

Diante dos fatos supracitados, faz-se necessário que a **Escola promova** a formação de cidadãos que **respeitem** às diferenças e **valorizem** a inclusão, **por intermédio** de palestras, debates e trabalhos em grupo, que envolvam a família, a respeito desse tema, **visando** a ampliar o contato entre a comunidade escolar e as várias formas de deficiência.

Além disso, é imprescindível que o **Poder Público destine** maiores investimentos à capacitação de profissionais da educação especializados no ensino inclusivo e às melhorias estruturais nas escolas, com o **objetivo** de oferecer aos surdos uma formação mais eficaz.

Ademais, cabe também ao **Estado incentivar a contratação** de deficientes por empresas privadas, **por meio** de subsídios e Parcerias Público-Privadas, **objetivando** a ampliar a participação desse grupo social no mercado de trabalho. Dessa forma, **será possível reverter** um passado de preconceito e exclusão, narrado por Machado de Assis e ofertar condições de educação mais justas a esses cidadãos.

Nesta redação da edição de 2017, há duas propostas de intervenção, mas analisarei somente a última, por ser a mais completa perante a visão dos idealizadores do exame e pelo fato de este contabilizar, na avaliação, apenas uma das propostas, no caso a mais completa, que traz o agente (é o Estado), a ação (a contratação de deficientes por empresas privadas), o meio (subsídios e parcerias público privadas), o efeito (reverter um passado de preconceito e exclusão), dois detalhamentos (“ampliar a participação deste grupo social no mercado de trabalho contato entre comunidade escolar e as várias formas de deficiência” e “ofertar condições mais justas a esses cidadãos”), do meio e do agente respectivamente.

Nota-se, portanto, que nestas duas redações transcritas, a proposta de intervenção vem junto da conclusão e que apresenta a mesma estrutura da ordem de seus atores, ou seja, agente, ação, meio e efeito, apenas com o detalhamento um pouco variável.

Outra questão que evidencia o engessamento da redação é a frequência com que os/as candidatos/as fazem uso de um agente nulo, isto é um ator não especificado, para anteceder a proposta de intervenção. Em seguida, geralmente, aparece a indicação de algum órgão público:

Segundo o pensamento de Claude Lévi-Strauss, a interpretação adequada do coletivo ocorre por meio do entendimento das forças que estruturam a sociedade, como os eventos históricos e as relações sociais. Esse panorama auxilia na análise da questão dos desafios para a formação educacional dos surdos no Brasil, visto que a comunidade, historicamente, marginaliza as minorias, o que promove a falta de apoio da população e do Estado para com esse deficiente auditivo, dificultando a sua participação plena no corpo social e no cenário educativo. Diante dessa perspectiva, cabe avaliar os fatores que favorecem esse quadro, além de o papel das escolas na inserção desse sujeito.

Em primeiro plano, evidencia-se que a coletividade brasileira é estruturada por um modelo excludente imposto pelos grupos dominantes, no qual o indivíduo que não atende aos requisitos estabelecidos, branco e abastado, sofre uma periferização social. Assim, ao analisar a sociedade pela visão de Lévi-Strauss, nota-se que tal deficiente não é valorizado de forma plena, pois as suas necessidades escolares e a sua inclusão social são tidas como uma obrigação pessoal, sendo que esses deveres, na realidade, são coletivos e estatais. Por conseguinte, a formação educacional dos surdos é prejudicada pela negligência social, de modo que as escolas e os profissionais não estão capacitados adequadamente para oferecer o ensino em Libras e os demais auxílios necessários, devido a sua exclusão, já que não se enquadra no modelo social imposto.

Outro ponto relevante, nessa temática, é o conceito de modernidade líquida de Zygmunt Bauman, que explica a queda das atitudes éticas pela fluidez dos valores, a fim de atender aos interesses pessoais, aumentando o individualismo. Desse modo, o sujeito, ao estar imerso nesse panorama líquido, acaba por perpetuar a exclusão e a dificuldade de inserção educacional dos surdos, por causa da redução do olhar sobre o bem-estar dos menos favorecidos. Em vista disso, os desafios para a formação escolar de tais deficientes auditivos estão presentes na estruturação desigual e opressora da coletividade, bem como em seu viés individualista, diminuindo as oportunidades sociais e educativas dessa minoria.

Logo, **medidas públicas são necessárias para alterar esse cenário.** É fundamental, portanto, a criação de oficinas educativas, **pelas prefeituras**, visando à elucidação das massas sobre a marginalização da educação dos surdos, por meio de palestras de sociólogos que orientem a inserção social e escolar desses sujeitos. Ademais, é vital a capacitação dos professores e dos pedagogos, **pelo Ministério da Educação**, com o fito de instruir sobre as necessidades de tal grupo, como o ensino em Libras, utilizando cursos e métodos para acolher esses deficientes e incentivar a sua continuidade nas escolas, a fim de elevar a visualização dos surdos como membros do corpo social. A partir dessas ações, espera-se promover uma melhora das condições educacionais e sociais desse grupo.

Nesta redação da edição de 2017, o (a) autor(a) introduz a proposta de intervenção com “medidas públicas devem ser tomadas”, um agente nulo e apesar de ser já difundido que essa prática não é contabilizada na avaliação, percebe-se que ela entrou no modelo da redação para preenchê-la, como na redação abaixo da edição de 2019:

O filme “Cine Hollywood” narra a chegada da primeira sala de cinema na cidade de Crato, interior do Ceará. Na obra, os moradores do até então vilarejo nordestino têm suas vidas modificadas pela modernidade que, naquele contexto, se traduzia na exibição de obras cinematográficas. De maneira análoga à história fictícia, a questão da democratização do acesso ao cinema, no Brasil, ainda enfrenta problemas no que diz respeito à exclusão da parcela socialmente vulnerável da sociedade. Assim, é lícito afirmar que a postura do Estado em relação à cultura e a negligência de parte das

empresas que trabalham com a “sétima arte” contribuem para a perpetuação desse cenário negativo.

Em primeiro plano, evidencia-se, por parte do Estado, a ausência de políticas públicas suficientemente efetivas para democratizar o acesso ao cinema no país. Essa lógica é comprovada pelo papel passivo que o Ministério da Cultura exerce na administração do país. Instituído para se rum órgão que promova a aproximação de brasileiros a bens culturais, tal ministério ignora ações que poderiam, potencialmente, fomentar o contato de classes pouco privilegiadas ao mundo dos filmes, como a distribuição de ingressos em instituições públicas de ensino básico e passeios escolares a salas de cinema. Desse modo, o Governo atua como agente perpetuador do processo de exclusão da população mais pobre a esse tipo de entretenimento. Logo, é substancial a mudança desse quadro.

Outrossim, é imperativo pontuar que a negligência de empresas do setor – como produtoras, distribuidoras de filmes e cinemas – também colabora para a dificuldade em democratizar o acesso ao cinema no Brasil. Isso decorre, principalmente, da postura capitalista de grande parte do empresariado desse segmento, que prioriza os ganhos financeiros em detrimento do impacto cultural que o cinema pode exercer sobre uma comunidade. Nesse sentido, há, de fato, uma visão elitista advinda dos donos de salas de exibição, que muitas vezes precificam ingressos com valores acima do que classes populares podem pagar. Consequentemente, a população de baixa renda fica impedida de frequentar esses espaços.

É necessário, portanto, **que medidas sejam tomadas para facilitar o acesso democrático ao cinema no país**. Posto isso, o Ministério da Cultura deve, por meio de um amplo debate entre Estado, sociedade civil, Agência Nacional de Cinema (ANCINE) e profissionais da área, lançar um Plano Nacional de Democratização ao Cinema no Brasil, a fim de fazer com que o maior número possível de brasileiros possa desfrutar do universo dos filmes. Tal plano deverá focar, principalmente, em destinar certo percentual de ingressos para pessoas de baixa renda e estudantes de escolas públicas. Ademais, o Governo Federal deve também, mediante oferecimento de incentivos fiscais, incentivar os cinemas a reduzirem o custo de seus ingressos. Dessa maneira, a situação vivenciada em “Cine Hollywood” poderá ser visualizada na realidade de mais brasileiros.¹⁹

Nesta redação, também é visível a utilização do agente nulo com o dizer “medidas devem ser tomadas”. Essa expressão é muito comum para introduzir os agentes que serão validados e, a sua recorrência, aponta para a fórmula pré-estabelecida com a qual a redação do Enem é construída.

Portanto, ao analisar a adoção de um mesmo padrão estrutural na produção do texto, por diferentes estudantes, de diferentes partes do país, vê-se uma representação de que esta é a forma / fórmula esperada tanto para o corpo da Redação do Enem quanto para a proposta de intervenção; dessa forma, é necessário que se faça uma cuidadosa análise sobre as implicações que esse paradigma vem trazendo ao processo de ensino / aprendizagem de Língua Portuguesa, ao longo de toda a educação básica, mas com efeitos mais concretos sobre o Ensino Médio.

¹⁹ Disponível em <https://blog.imagineie.com.br/exemplos-de-redacoes-nota-1000/> — Acesso em: 20 de jan. de 2021.

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Neste capítulo, analisarei as respostas de dois questionários: um enviado a docentes da Educação Básica, de instituições públicas e particulares, e outro enviado a estudantes deste mesmo segmento, também das duas esferas institucionais; porém a maioria das respostas foi de docentes e discentes do setor privado. A fundamentação teórica subjacente à elaboração desses questionários se deu a partir da consideração de alguns pressupostos bakhtinianos caros às pesquisas linguísticas contemporâneas.

Bakhtin (2011) afirma que:

O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas. Um conglomerado de conhecimentos e métodos heterogêneos chamado filologia, linguística, estudos literários, metaciência etc. Partindo do texto, eles perambulam em diferentes direções, agarram pedaços heterogêneos da natureza, da vida social, do psiquismo, da história, e os unificam por vínculos ora causais, ora de sentido, misturam constatações com juízos de valor. **Da alusão ao objeto real é necessário passar a uma delimitação precisa dos objetos da investigação científica. O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. Pode-se encontrar para ele e para sua vida (o seu trabalho, a sua luta, etc.) algum outro enfoque além daquele que passa pelos textos de signos criados ou a serem criados por ele? Pode-se observá-lo e estudá-lo como fenômeno da natureza, como coisa?** A ação física do homem deve ser interpretada como atitude, mas não se pode interpretar a atitude fora da sua eventual (criada por nós) expressão semiótica (motivos, objetivos, estímulos, graus de assimilação, etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 319, grifos meus).

Dessa forma, busquei elaborar perguntas que, indo ao encontro do que afirma Bakhtin, acima, ajudassem aos respondentes tanto a explicitar sua visão sobre o significado daquela produção específica (sejam os alunos, como os que passariam pelo processo de produzi-lo, sejam os/as professores/as, cujo compromisso é o de ensinar os/as aluno/as a se desincumbirem bem da tarefa), quanto a mim, neste processo de reflexão sobre a função de um gênero de texto específico - levando em consideração a premissa de que nenhum gênero ou exemplar de texto deva existir por si só. Afinal, escrever serve para quê? Pensar nessa pergunta, posicionando em diferentes ângulos (sócio-históricos) ou sob diferentes abordagens teóricas pode trazer respostas bastante divergentes.

A partir dessa reflexão sobre a utilidade da escrita, deparo-me também com a preocupação sobre o papel do professor na formação escritora do estudante: o professor precisa desconstruir (ou, pelo menos, secundarizar) a capacidade narrativa intrínseca trabalhada nos

anos iniciais da educação básica – da contação de história, relatos e críticas – para construir o autor-modelo esperado para o teste do Enem.

Os questionários foram enviados a vinte professores/as da Educação Básica que aceitaram, voluntariamente, respondê-los, porém, apenas 16 (dezesesseis, 80%) concluíram-no; foram, igualmente, enviados por e-mail a 42 (quarenta e dois) estudantes que, também, prontificaram-se a responder voluntariamente - todos concluíram o questionário.

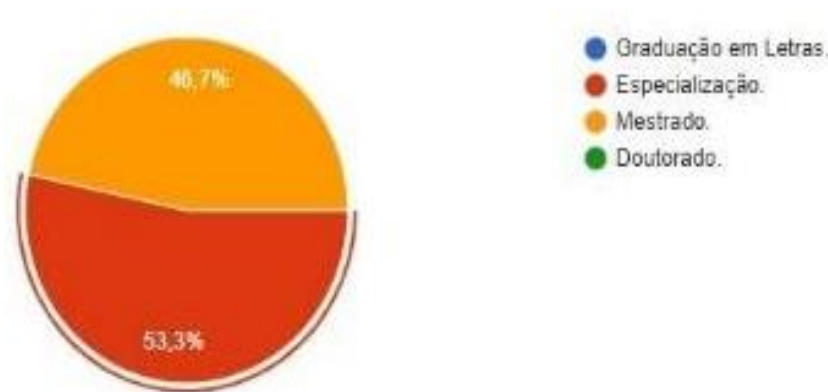
Todos esses(as) entrevistados(as), que assinaram eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tinham conhecimento de que a pesquisa investigava se / como a Redação do Enem interfere - direta ou indiretamente - no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica.

7.1 - Um olhar sobre o perfil dos professores de LP entrevistados: o que pensam sobre o ensino da Redação do Enem?

Dezesesseis professores, em sua maioria atuantes na rede particular, dispuseram-se a responder o questionário (Anexo 1).

Quanto ao perfil desses professores, todos são graduados em Letras e 53,3% deles têm especialização como maior grau de formação; os outros 46,7% têm mestrado como maior grau de formação:

Gráfico 1 - Nível de formação dos docentes pesquisados

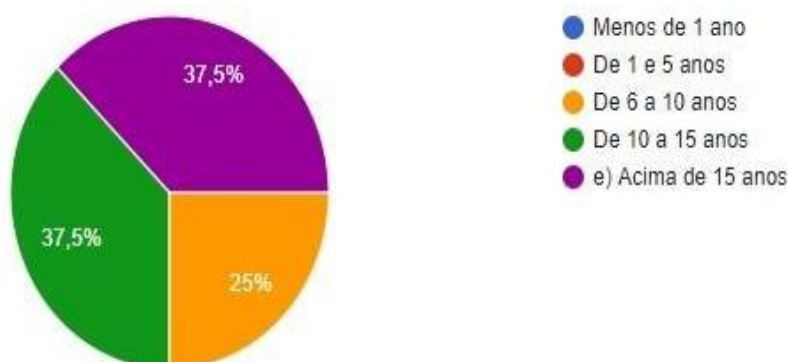


FONTE: dados da pesquisa, 2021.

Neste gráfico, podemos observar que não há algum professor que tenha-se limitado à graduação.

Quarenta por cento dos / as professores / as entrevistados / as atuam como docentes da Educação Básica há mais de quinze anos, 40% entre 10 e 15 anos e 20% entre seis e dez anos, como se pode observar no gráfico abaixo:

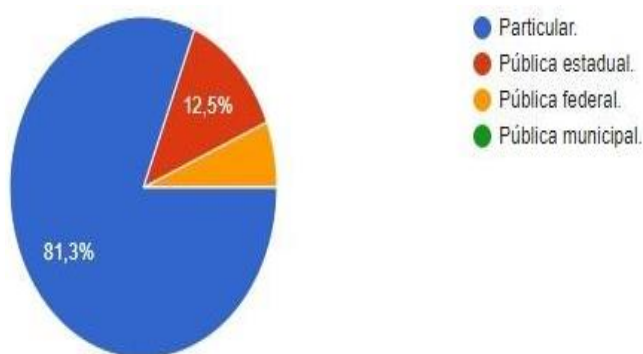
Gráfico 2 - Tempo de atuação na Educação Básica



FONTE: dados da pesquisa, 2021.

Destes, 86,7% professores/as atuam na rede particular de ensino de Belo Horizonte, 6,7% na Rede Pública Federal e 6,7% na Rede Pública Estadual. Entre eles (elas), 26,7 % dedicam mais de 20 horas semanais lecionando como professores/as de Redação; 20% o fazem por um período de 16 a 20 horas semanais e 53, 3 % dedicam de 5 a 10 horas semanais a esta disciplina. Vale ressaltar que apenas em escolas particulares se observa a divisão do conteúdo de Língua Portuguesa em três eixos (às vezes com distintos professores) - Gramática, Produção Textual e Literatura; em escolas públicas, a disciplina é chamada LP e abrange todas essas práticas textuais – de produção, leitura, interpretação e envolvendo conhecimentos literários.

Gráfico 3 – Instituições em que os docentes atuam



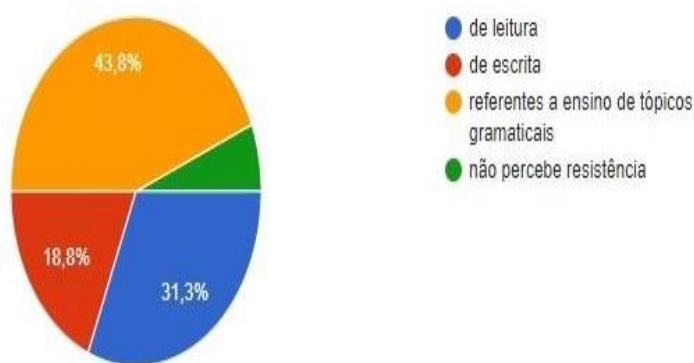
FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

A primeira pergunta destinada a cada professor/a foi se ele/a “percebe resistência, por parte de seus (as) alunos/as, na realização de atividades”. Entre todos os(as) professores/as que responderam ao questionário, 46,7% disseram que percebem resistência no que diz respeito ao “ensino de tópicos gramaticais”; 33,3% em relação às “atividades de leitura” e 13,3%, às atividades de escrita.

Essa pergunta foi elaborada porque é frequente a observação por parte de professores(as) e responsáveis pelos(as) estudantes que estes não gostam de escrever, ou têm preguiça ou não têm vontade. Talvez este seja um problema causado pela falta de estímulo adequado, algo que vai além da ação do docentes; Afinal, qual o papel do professor na formação escritora do estudante?

Dessa forma, curiosamente, os docentes notam maior resistência (seria por dificuldade?) por parte desses alunos, em relação às atividades de conhecimentos gramaticais. Isso nos leva a refletir sobre a visão dos estudantes sobre estes tópicos gramaticais: será que eles não os veem como úteis às produções textuais? Será que são percebidos como distantes da redação?

Gráfico 4 - Há resistência por parte dos alunos na realização de quais atividades?



FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

A segunda pergunta foi “*Há algum gênero (literário, informativo, de entretenimento) gramaticais que agrade mais o alunado para a leitura e/ou produção textual? Especifique: ”*. Tendo em vista que esta pergunta foi aberta, pois pretendia não limitar as respostas dos entrevistados, vou apresentá-las, na íntegra, no quadro abaixo:

Quadro 1 - Preferência dos alunos por gêneros específicos na opinião dos docentes

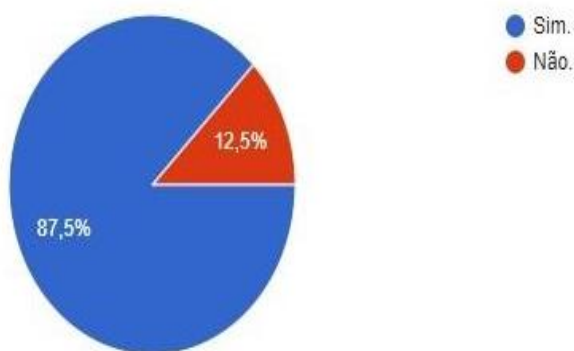
<i>Há algum gênero (literário, informativo, de entretenimento) que os agrada mais (ao alunado) para a leitura e/ou produção textual? Especifique:</i>	<i>16 respostas</i>
1. Acredito que os próprios textos argumentativos, tendo em vista a realidade de vestibulares.	
2. Leitura de textos de entretenimento	
3. Textos que tratam de temas atuais e de formação de opinião, como notícias, reportagens, artigo de opinião.	
4. Não percebo nenhum gênero que os agrada mais.	
5. O gênero discursivo que eu percebo como prioritário é o informativo.	
6. História em Quadrinhos	
7. Na produção escrita, percebo que meus alunos gostam muito de relatos em geral, como de viagem ou de memórias, contos e crônicas.	
8. Contos e resenhas	
9. Poemas e Crônicas	
10. Artigo de opinião.	
11. Sem dúvida, o gênero "conto".	
12. Sim!!! O Texto dissertativo-argumentativo	
13. Sim, conto, anúncio publicitário e textos de redes sociais de um modo geral.	
14. Tirinha e charges	
15. A TIPOLOGIA NARRATIVA	
16. Gêneros narrativos	

FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

Pela análise das respostas, pode-se notar que os(as) docentes afirmam que textos da ordem do narrar ou atualidades são os preferidos dos(as) discentes, há apenas duas afirmações de ser o texto dissertativo – argumentativo. Mas será que essa respostas não é automática devido ao fato do trabalho constante com este texto, pois sabe-se que não é usual a leitura de textos argumentativos em grande quantidade como entretenimento, tampouco há coletâneas de textos dissertativos argumentativos compondo livros porque há muitos interessados no tema.

Quanto ao fato de o texto dissertativo-argumentativo modelo Enem ser enquadrado enquanto gênero do discurso, a grande maioria concorda que sim:

Gráfico 5 - O texto dissertativo argumentativo modelo Enem é um gênero do discurso?



FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

Solicitei que os entrevistados justificassem o porquê de considerarem ou não o texto dissertativo-argumentativo enquanto gênero. Seguem as respostas:

Quadro 2 - Razões de considerarem a Redação do Enem como gênero do discurso

<i>Apesar de todas as limitações do texto do Enem, acredito que ele esteja caminhando para uma consideração de gênero sim, porque ele possui estrutura, finalidade discursiva e contexto de circulação próprios.</i>
<i>Os gêneros variam de acordo com a intenção comunicativa e com as particularidades em relação à linguagem, à estrutura e ao conteúdo. Assim, os gêneros textuais exercem uma função social dentro de um processo de comunicação. A partir do momento que há um formato, uma estrutura que passou a ser seguida como modelo de texto a ser seguido pelos alunos, acabou tornando-se um "gênero".</i>
<i>A argumentação é uma característica de gêneros do discurso.</i>
<i>O gênero se cristalizou na escola e possibilita ao estudante construir argumentação para além do senso comum.</i>
<i>O texto modelo Enem pode ser considerado um gênero do discurso, porque, embora apresente exigências específicas, trata-se de uma forma relativamente estável, que atende uma necessidade coletiva (ainda que essa necessidade seja um processo seletivo... talvez possamos</i>

<i>falar quase em uma necessidade criada artificialmente... mas que não deixa de ser uma necessidade) e tem uma função nas esferas sociais em que circula.</i>
<i>Porque contém características específicas, assim como todo gênero textual!!! Além disso, é um texto persuasivo, que apresenta informações e pontos de vista.</i>
<i>Embora, atualmente, entendido como uma tipologia textual ampla, sem uma clara definição de gênero, a resposta afirmativa anterior justifica-se pelo fato de a produção textual do Enem ser elaborada por meio de um padrão consideravelmente estável tanto no que diz respeito à sua estrutura quanto no que concerne à sua função comunicativa. Ou seja, ser entendido e produzido a partir dos elementos-base para definição de gênero discursivo de acordo com Bakhtin.</i>
<i>Já faz parte do contexto social do Brasil.</i>
PORQUE EVIDENCIA AS IDEIAS DO CANDIDATO.
<i>Para ser Gênero do discurso, é necessário, a grosso modo, uma estrutura predeterminada e uma função social. O texto padrão Enem apresenta as duas.</i>
<i>Apesar de ser um texto dissertativo e argumentativo, ele apresenta características próprias cobradas apenas no processo seletivo Enem.</i>
<i>Em geral, o texto produzido para o Enem já apresenta um formato padronizado no ensino com poucas variações. Sem falar que a própria proposta direciona para que esse formato não se altere.</i>
<i>Considero por uma "imposição" social, ideológica ou cultural.</i>
<i>Acredito que o texto dissertativo-argumentativo evoca mais do que argumentos na defesa de um ponto de vista. O texto, enquanto a materialização de um discurso, evoca ideologias, posicionamento político.</i>

FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

Como se constata, há maior quantidade de professores que compreendem a redação do Enem como gênero (14 em 16, o que equivale a 87,5 %) do que aqueles que o veem distante do conceito de gênero do discurso.

Quadro 3 - Razões de não considerarem gênero do discurso

Pois não é um texto de circulação nas esferas "reais" de comunicação, mas a adaptação de um gênero com a finalidade de evidenciar as habilidades requeridas no exame.

Dissertativo refere-se à tipologia.

FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

A pergunta seguinte visava investigar se os/as professores/as de Língua Portuguesa / Redação percebem os elementos coesivos articuladores textuais obrigatórios ou não, visto que há uma tendência à utilização de conectores / operadores específicos. Trata-se de um comportamento bastante espraído entre os (as) professores/as “ensinar as fórmulas”, tanto relativos ao formato quanto às maneiras de articulação intersentenciais e entre parágrafos. Como vimos no capítulo referente à formação dos corretores, há uma certa expectativa (ou exigência?) da presença desses elementos na Redação do Enem. Assim, pode ser que haja uma supervalorização a respeito deste aspecto textual:

Gráfico 6 - Qual a importância dos elementos coesivos na progressão textual?



FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

Nota-se que pela quantidade de respostas as quais consideram os elementos coesivos como parte indispensável no texto, a influência do modelo de redação solicitado pelo Enem na percepção dos/as docentes quanto à importância do uso desses recursos, que são, efetivamente, aliados da consecução da progressão textual, mas não indispensáveis.

Antunes (2020) esclarece que:

A continuidade da qual vimos falando é providência no percurso do texto, fundamentalmente pelas **relações semânticas que se vão estabelecendo entre os vários segmentos**. Não é, portanto, uma **questão apenas de superfície**. Os termos se vão ligando em sequência exatamente porque se vão relacionando **conceitualmente**. É importante, pois, ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas **relações de reiteração, associação e conexão**. Essas relações acontecem graças a vários procedimentos que, por sua vez, se desdobram em diferentes recursos. (ANTUNES, 2020, p. 50, grifos meus).

Assim, é perceptível o equívoco de acreditar que o texto só estabeleça coesão a partir dos elementos coesivos explícitos, porém, os idealizadores do curso de formação para corretores do Enem deixam clara a obrigatoriedade da presença destes articuladores textuais:

O conceito de presença de elementos coesivos corresponde ao repertório coesivo com o qual o participante constrói a articulação entre palavras, frases e parágrafos no texto. Essa presença deve ser compreendida como o conjunto de recursos coesivos observados em um texto, considerando-se, especificamente no caso do Enem, a produção textual de tipo dissertativo-argumentativo. Dessa forma, para examinar a presença de elementos coesivos na redação, o avaliador deve direcionar seu olhar para a qualidade do emprego de elementos linguísticos responsáveis pela coesão, verificando se eles estão colaborando para a articulação da argumentação do texto.

A qualidade do emprego desse conjunto coesivo em um texto dissertativo-argumentativo é verificada, primeiramente, pela presença concreta de elementos coesivos dentro dos parágrafos e entre estes; em um segundo momento, se tais elementos se repetem ou não; e, em seguida, se estão mobilizados de maneira adequada ou não. Esses aspectos abrangem a observação da coesão intra e interparágrafos, as repetições e as inadequações, conforme veremos nos próximos tópicos. (BRASIL, INEP, 2020, s./p.)²⁰

No entanto, estes recursos não exercem essa função indispensável na progressão textual. Ainda, para Antunes (2020):

Associação é o tipo de relação que se cria no texto graças a ligação de sentido entre as diversas palavras presentes. Palavras de um mesmo Campo semântico ou de Campos semânticos afins criam e sinalizam esse tipo de relação. Por ela é que, mais amplamente, nenhuma palavra fica solta no texto. Existe sempre, por mais tênue que seja, alguma ligação semântica entre as palavras de um texto. Não podia ser diferente, uma vez que todo texto é necessariamente marcado por uma unidade temática, isto é, pela concentração em um único tema, embora desenvolvido, às vezes, em subtemas diversos. Da unidade condiciona a proximidade, a contiguidade semântica entre as palavras do texto. (ANTUNES, 2020, pág. 20)

²⁰ https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf/pág — Acesso em: 28 dez. 2020

Fica claro, como se pode perceber que, mesmo que haja coesão estabelecida por outros recursos linguísticos, os corretores devem analisar se há presença de conectores. Há, ainda, um direcionamento sobre o que é a coesão intra e interparágrafos com elementos expostos em um quadro:

Ao mencionar coesão intraparágrafo, a terminologia da Grade se refere à presença de elementos coesivos, adequadamente mobilizados, dentro dos parágrafos (Quadro 1, vocábulos em azul). Por sua vez, a coesão interparágrafos é a presença de elementos coesivos, adequadamente mobilizados, entre os parágrafos (Quadro 1, vocábulos em rosa). Esses elementos localizam-se, geralmente, no início das alíneas e funcionam relacionando tanto ideias mais gerais entre parágrafos quanto períodos ou trechos específicos de ideias. Além disso, como apontado na Grade Específica, para um texto atingir os níveis de notas 4 e 5 na Competência IV, ele precisará, necessariamente, ter a presença de alguns elementos coesivos específicos (os chamados operadores argumentativos) interparágrafos, além de outras formas de coesão. Essas exigências para as notas mais altas serão explicitadas mais adiante. (BRASIL, INEP, 2020, s./p.)²¹

A fôrma fica ainda mais evidenciada a partir da indicação de onde devem ser inseridos os elementos coesivos:

Figura 3 — Template da Redação do Enem conforme Manual do Candidato

Texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto
texto texto texto texto texto. **Esse** texto texto texto texto texto texto
texto texto texto texto texto texto texto texto texto. **Entretanto**,
texto texto texto **internet** texto texto texto texto texto texto texto
texto texto texto texto texto texto texto texto texto.

Diante desse cenário, texto texto texto texto texto texto texto
texto texto o texto texto texto texto texto texto texto texto texto
texto texto texto texto. **Embora** texto texto texto texto texto texto
texto texto texto texto texto texto, **isso** texto texto texto texto texto
texto texto texto texto texto texto texto texto.

Por outro lado, texto texto texto texto texto texto texto texto
texto texto texto texto texto texto texto texto. **Assim** texto texto texto
texto texto **ela** texto texto texto texto texto texto texto texto
texto. Texto texto texto texto texto **rede social** texto texto texto
texto. **Além disso**, texto texto texto texto texto texto.

Portanto, ela texto texto texto texto texto texto texto texto
texto texto texto texto texto texto texto texto, **tendo em vista que** texto
texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto
texto texto texto texto.

FONTE: BRASIL, INEP, 2020, s./p.

²¹ https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf/pág — Acesso em: 28 dez. 2020

O modelo acima – representação formatada numa imagem, literalmente – está exposto no curso escrito de formação de corretores, o que deixa evidenciado - e direcionado - onde os elementos coesivos, algumas vezes, também, chamados de operadores argumentativos, devem estar para atender às exigências dos idealizadores da Redação do Enem.

A próxima pergunta teve a intenção de investigar como a Redação do Enem pode influenciar no direcionamento do aluno sobre a produção textual.

Gráfico 7 - O que é mais importante para que o candidato ao Enem obtenha sucesso na redação?



FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

Seguem as justificativas:

Quadro 4 - Justificativas referentes à percepção dos docentes sobre aspectos mais relevantes na Redação do Enem

<i>Muito difícil selecionar apenas uma opção. Como as competências do Enem valorizam todas as habilidades de forma igual, em 200 pontos, acho complicado afirmar que um item é mais importante que outro. Todos se completam. Não adianta ter um domínio da argumentação escrita se não há conhecimento dos elementos coesivos para relacionar as ideias. Optei pela primeira opção por pensar que ela abrange tudo.</i>
<i>Vemos redações que usam os elementos coesivos, possuem a proposta de intervenção completa, repertório legitimado, mas fogem ao tema por não conseguirem organizar a argumentação conforme a proposta solicitada.</i>
<i>Para ter domínio da argumentação escrita, o candidato tem que ter conhecimento de mundo e conhecimentos gerais (isto abrange o repertório sociocultural) e conhecer os elementos coesivos. Isto contribui para o desenvolvimento de uma proposta de intervenção eficaz. Por isso, considero o domínio da argumentação mais importante.</i>
<i>Creio que esse item engloba todos os outros.</i>
<i>Dominar a argumentação envolve / aborda outros elementos mencionados na questão.</i>

<i>A argumentação é fundamental na articulação, progressão textual e na apresentação de uma boa proposta de intervenção.</i>
<i>Para se obter sucesso na redação do Enem, é preciso que o estudante mobilize muitos conhecimentos, como uma argumentação consistente. No entanto, na minha opinião, não é suficiente. É preciso também um projeto de texto que sustente a argumentação proposta.</i>
<i>Todas são importantes, mas a ausência de coesão prejudica de maneira mais evidente os outros elementos.</i>
<i>Tecer uma boa argumentação não é simples e engloba várias etapas referentes ao raciocínio.</i>
<i>Um bom projeto argumentativo é capaz também de relacionar os demais critérios.</i>
<i>O domínio da argumentação escrita pressupõe uso de elementos coesivos, repertório de conhecimentos gerais, legitimação de repertório. Em outras palavras, pressupõe praticamente todos os itens anteriores.</i>
<i>O texto dissertativo-argumentativo tem como uma das principais características, a argumentação, fator relevante para a consolidação da persuasão!!!</i>
<i>Embora todos os elementos citados sejam importantes, acredito que a argumentação escrita, juntamente com os conhecimentos gerais, se sobressaia pelo fato de o candidato mostrar-se capaz de argumentar sobre algo, o que, de alguma forma, já garante que ele cumpra, ainda que basicamente, o esperado da tipologia textual em questão. Ainda dou destaque aos conhecimentos gerais devido à necessidade de conteúdo sobre o qual argumentar, não sendo, obviamente, suficiente apenas sua exposição.</i>
UM REPERTÓRIO LEGITIMADO É SINÔNIMO DE CONHECIMENTO SOBRE O ASSUNTO.
<i>O domínio da argumentação escrita pressupõe boas habilidades desenvolvidas de escrita, além da argumentação bem desenvolvida, item muito importante para a produção.</i>

FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

Os (as) professores/as foram questionados, também, sobre as estratégias utilizadas para alcançar um bom rendimento na redação:

A pergunta seguinte foi: “Considerando esta(s) competência(s) que você julga prioritárias, quais as estratégias de ensino-aprendizagem que você utiliza com mais frequência para que o(a) estudante tenha êxito na redação do ENEM?”

Quadro 5 – Estratégias mais utilizadas pelos docentes para ensino do gênero Redação do Enem

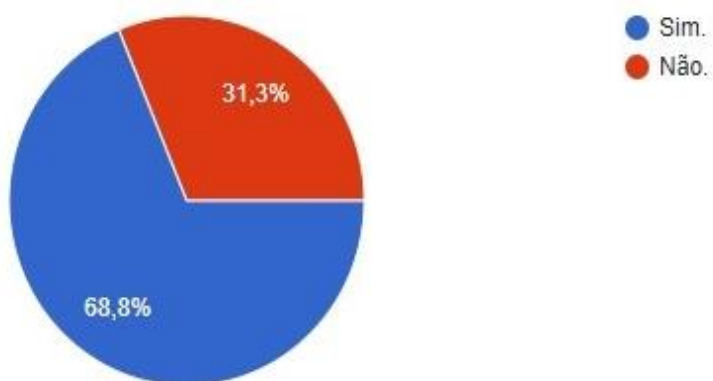
<i>1. Eu busco ensinar os alunos a enxergar o próprio texto e a vê-lo como um produto que deve ser arquitetado, planejado. E para isso é necessário utilizar conectivos, é necessário ter um bom domínio da norma padrão, da argumentação, etc. O aluno tem que se ver como produtor e dono do seu próprio texto.</i>
<i>2. É preciso trabalhar a compreensão de Projeto de Texto, seleção e organização das informações, pois mais importante do que ter repertório, é ser capaz de escrever um texto organizado, lógico, coerente e bem estruturado.</i>
<i>3. Além da estrutura do gênero textual, trabalho com os alunos a importância de se obter conhecimento sobre diversas áreas e o emprego dessa competência na produção do texto. Debates sobre vários assuntos em sala de aula e, como resultado deste debate, formulamos estratégias para a progressão da argumentação e para a solução da problemática apresentada.</i>
<i>4. Debates em sala.</i>
<i>5. Como professora de Literatura, procuro mostrar como a argumentação está atrelada ao texto literário; com isso, busco mostrar a importância da leitura.</i>
<i>6. Ensino de tipos e gêneros textuais que utilizam argumentação.</i>
<i>7. Costumo apresentar uma metodologia de passo a passo para a construção do texto. Primeiro trabalho com a introdução, depois a conclusão e por fim os dois parágrafos de argumentação. Para a construção de todos os parágrafos, proponho um planejamento do texto período a período. Vou mostrando o que deve ser trabalhado nos parágrafos de argumentação a partir do que o estudante sistematiza na introdução.</i>
<i>8. Leitura/ Prática/ Revisão.</i>
<i>9. Resolução de problemas.</i>
<i>10. Discussão de temas sociais relevantes e produção textual acerca deles.</i>
<i>11. Reconhecimento de argumentos em textos alheios; planejamento de escrita; leitura de textos do mesmo gênero; escrita e reescrita.</i>
<i>12. Estudo de teorias diversas acerca do texto dissertativo-argumentativo; - Práticas de produção textual (temas diversos); - conhecimentos gerais/extra textuais.</i>
<i>13. Trabalho com temas diversificados, em geral em destaque nas pautas de discussões contemporâneas. Essa abordagem é feita de modo a levar os alunos a perceberem os temas abordados, a estrutura gramatical adotada e os posicionamentos defendidos (quais e como). Essa atividade inicia-se com o processo de interpretação, passando por compreensões detalhadas e análises até chegar ao momento de prática de escrita.</i>
<i>14. Deixar o aluno argumentar em diversas oportunidades.</i>

15. LEITURAS, DEBATES, PESQUISAS E ESTUDO.

FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

Além de respostas genéricas, do tipo 8 – *“Leitura/ Prática/ Revisão”* e 9 – *“Resolução de problemas”* – em que os professores respondem, mas não deixam perceber exatamente o seu posicionamento, julgo oportuno comentar a resposta nº 7, que mostra exatamente a expectativa evidenciada no curso para os corretores – o trabalho sequenciado e “fatiado” com os componentes do texto. O professor, de fato, está realizando corretamente seu trabalho de preparação para que os alunos sejam bem-sucedidos no exame: *“Para a construção de todos os parágrafos, proponho um planejamento do texto período a período. Vou mostrando o que deve ser trabalhado nos parágrafos de argumentação a partir do que o estudante sistematiza na introdução.”* O que se salienta, por outro lado, é que o tempo todo o foco é em treinamento, e não em criação autêntica de argumentação.

Gráfico 8 - O Texto dissertativo-argumentativo modelo Enem tem contribuído para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa?



FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

Justificativa para a questão anterior:

Quadro 6 – Possíveis contribuições do Gênero Redação do Enem

1. Não de forma geral, pois infelizmente chegamos a um ponto de "receitas prontas" para o texto do Enem. Mas acredito que se um professor faz os alunos pensarem sobre o próprio texto e sobre o ato de escrever, acredito que possa contribuir sim. Um ponto positivo que vejo no Enem é a rigidez na avaliação da Competência 1, que diz respeito à norma padrão. Logo, é uma maneira de fazer os alunos se preocuparem mais com ela.
2. Vemos com frequência alunos que decoram uma estrutura mínima para o Enem, mas, de fato, não produzem um bom texto, pois apenas cumprem pré-requisitos mínimos , mas sem ter de fato compreendido o que é necessário para a produção de um bom texto.
3. Acredito ser importante trabalhar os aspectos formais da língua em sala de aula e esse estudo contribui para o desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo para o Enem. Mas acredito que trabalhar a Língua Portuguesa como ferramenta de comunicação também é importante, já que somos seres essencialmente comunicáveis e, em determinados casos, uma linguagem formal não é recomendada. Além disso, esse formato de texto acaba engessando o pensamento dos estudantes, por eles seguirem somente uma estrutura pronta para a produção textual e muitos apenas decoram essa estrutura e não compreendem, de fato, o processo de construção textual. Vejo, na prática, alguns alunos se depararem com outros gêneros textuais em outros processos seletivos e apresentarem dificuldades em redigir aquele texto, visto que não é possível empregar a fórmula pronta do Enem.
4. As redes sociais têm feito muito mais pela melhoria do ensino da língua. Isso tudo sem precisar do professor como intermediário. Estamos ultrapassados, não conseguimos acompanhar os alunos. A cada aula minha, saio mais feliz, pois aprendo mais com eles do que eles comigo. Essa justificativa não é um desabafo, é apenas uma constatação.
5. Acredito que os estudantes já entenderam que o texto mencionado tem uma "receita" e, com isso, não acredito que tenha ocorrido melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
6. A argumentação faz parte do discurso diário e sua eficiência é fundamental.
7. Embora eu acredite que o ensino do texto no modelo Enem contribua para a construção e mobilização de conhecimentos diversos presentes em várias situações comunicativas, infelizmente, o aluno não tem essa percepção. Acredito que isso se deva ao fato de o texto no modelo Enem ser engessado, estruturado para atender a uma grade de correção. Sei que muitos conhecimentos trabalhados para a construção desse gênero são conhecimentos que estão presentes em outros tantos gêneros, mas o aluno só enxerga o conhecimento como se ele pertencesse ao texto do Enem.
8. Acredito que a automatização de um modelo não é aprendizagem.
9. O estudante precisa ter domínio da língua, repertório cultural e estrutura de raciocínio.
10. Saber argumentar, por meio da escrita, de maneira clara, lógica e objetiva, demanda uma série de conhecimentos linguísticos e "extra-linguísticos" que são fundamentais para a consolidação dos conhecimentos de LP.

11. *Sim!!! Paralelo ao estudo teórico do texto dissertativo-argumentativo, as aulas de produção de texto abordam estudos gramaticais (os próprios conectores de coesão anafóricos e catafóricos, por exemplo.*

12. *Ao abordar o texto dissertativo-argumentativo com todas suas demandas, o ensino de produção de texto passa por importantes elementos de formação acadêmica e cidadã dos estudantes. Aborda-se, por exemplo, conteúdos gramaticais, textuais e a relação entre eles; além disso, são trazidos às aulas conhecimentos de mundo ligados à vivência sociocultural do homem, o que colabora para atividade de interpretação e análise de texto, para o domínio da comunicação verbal, entre outros.*

13. **OS ALUNOS NÃO SÓ APRENDEM O TEXTO, MAS TAMBÉM SE POSICIONAM PERANTE A VIDA EM SOCIEDADE.**

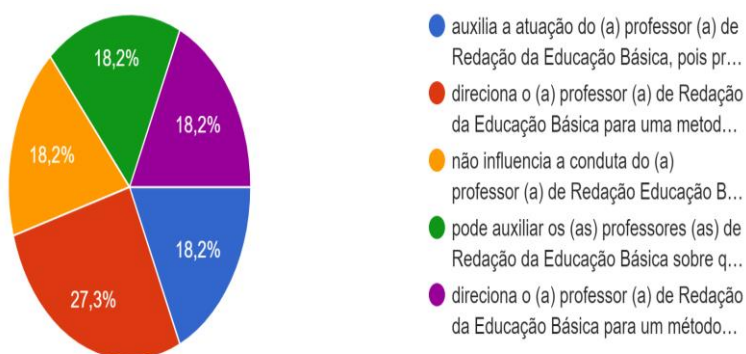
14. *Sim, desde que seja trabalhada todas as dimensões que envolvem o processo de reflexão e escrita de um texto. Caso o ensino seja baseado em textos pré-prontos e padronizados pode ser prejudicial ao ensino da língua.*

FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

Ao analisar as respostas dos docentes para a pergunta anterior, pode-se perceber a percepção acerca da cristalização do texto dissertativo-argumentativo modelo Enem: percebe-se que os entrevistados apontam a necessidade da reflexão para uma produção de texto efetiva e eficiente, em contrapartida observa-se também a aceitação do modelo por partes dos discentes.

Por último, então, foi destinada uma pergunta aos professores que também são ou foram corretores da Redação do Enem sobre o curso de formação para este fim:

Gráfico 9 – Curso de Formação de Corretor da Redação do Enem



FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

As opções eram que constavam do formulário eram:

- a) direciona o (a) professor (a) de Redação da Educação Básica para uma metodologia eficaz acerca do ensino de redação.*
- b) auxilia a atuação do (a) professor (a) de Redação da Educação Básica, pois prioriza questões relevantes sobre o processo de ensino - aprendizagem de Língua Portuguesa.*
- c) não influencia a conduta do (a) professor (a) de Redação Educação Básica acerca do ensino deste componente, já que é aplicável apenas para o Enem.*
- d) pode auxiliar os (as) professores (as) de Redação da Educação Básica sobre quais gêneros têm maior relevância nesta área de conhecimento.*
- e) direciona o (a) professor (a) de Redação da Educação Básica para um método de correção eficaz tanto para ele (a) quanto para o retorno ao aluno(a).*

Os (as) professores(as) entrevistados(as) atuam tanto no Ensino Fundamental como no E.M. assim, pude constatar que aqueles/as que atuam no E. M. foram os(as) que consideraram como prioritário ou de maior interesse por parte dos(as) alunos(as) a produção do texto dissertativo argumentativo modelo Enem. Essa constatação mostra como o processo evolutivo de contato com textos de diferentes tipologias e gêneros, sofre uma abrupta interrupção no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Pode-se notar, também, que a opção mais escolhida pelos /as professores/as corretores/as foi que o curso de formação para corretor/a da Redação do Enem direciona *o/a professor/a de Redação da Educação Básica para uma metodologia eficaz acerca do ensino de redação*. Isso vem ao encontro de uma hipótese inicial desta pesquisa: a de que o / a professor /a é influenciado (quando não impelido por profissionais superiores na hierarquia de trabalho) a seguir as escolhas e critérios da banca idealizadora do Enem na sua metodologia de ensino, algo problemático para o ensino, pois é sabido que este modelo de produção de texto vai ser resumido a um único grande evento.

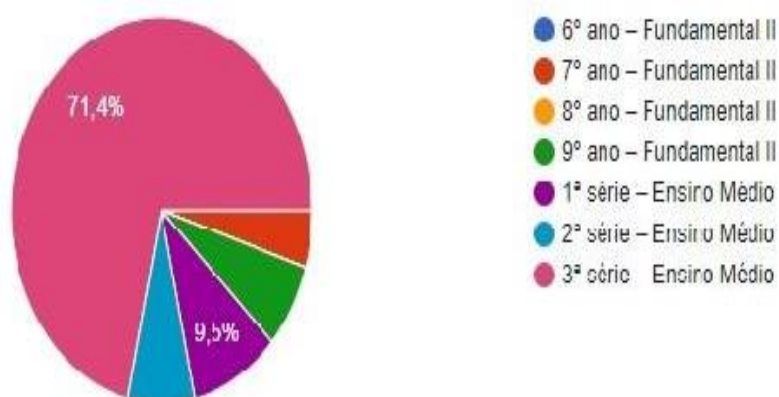
Pelas respostas dos docentes, no Quadro 6 vemos um embate entre o que consideram uma aprendizagem significativa.

7.2 Um olhar sobre o perfil dos estudantes da Educação Básica: o que pensam sobre a Redação do Enem?

Como informado anteriormente, 42 estudantes se dispuseram a responder o questionário (ANEXO III).

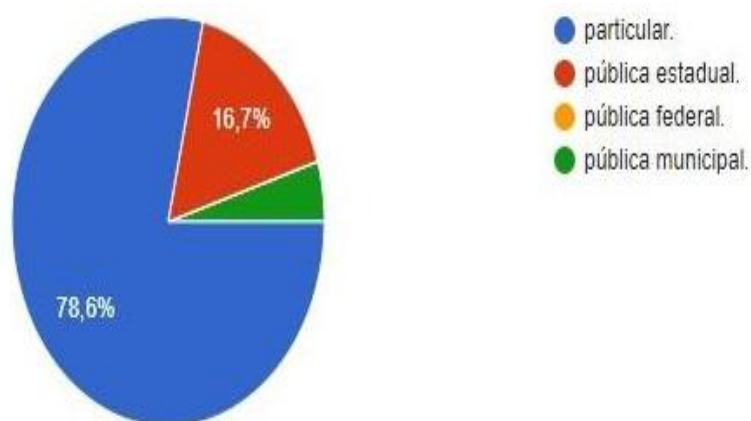
Quanto ao perfil desses estudantes, 71,4% deles cursam a 3ª série do Ensino Médio (30 alunos); 7,1% a 2ª série (3 alunos); 9,5% a 1ª série (4 alunos); 7,1% são do 9º ano do Ensino Fundamental (3 alunos) e 7,8% estudantes do 7º ano também da Educação Básica (3 alunos).

Gráfico 10 - Série cursada pelo(a) estudante em 2021



FONTE: dados da pesquisa, 2021.

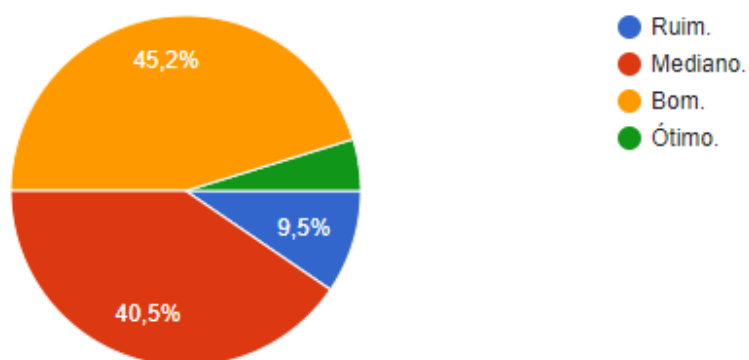
Gráfico 11 - Tipo de instituição



FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

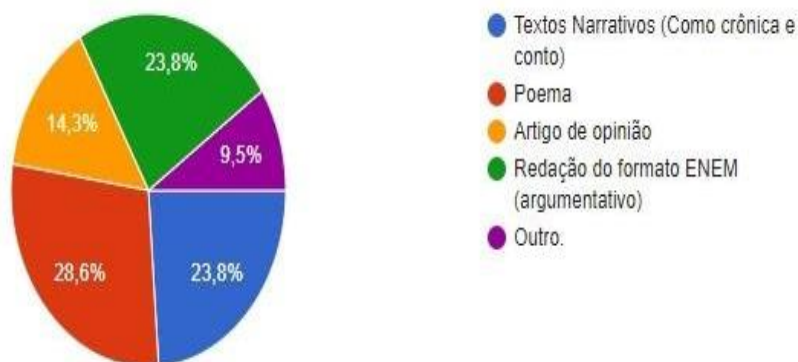
Desses (as) estudantes, 45,2% consideram que o desempenho em produções de texto é bom; 40,5% consideram seu desempenho mediano; 9,5% consideram que têm um desempenho ruim e 4,8% deles consideram que têm um desempenho ótimo, como visível no gráfico abaixo:

Gráfico 12 - Percepção dos alunos sobre o próprio desempenho nas redações escolares



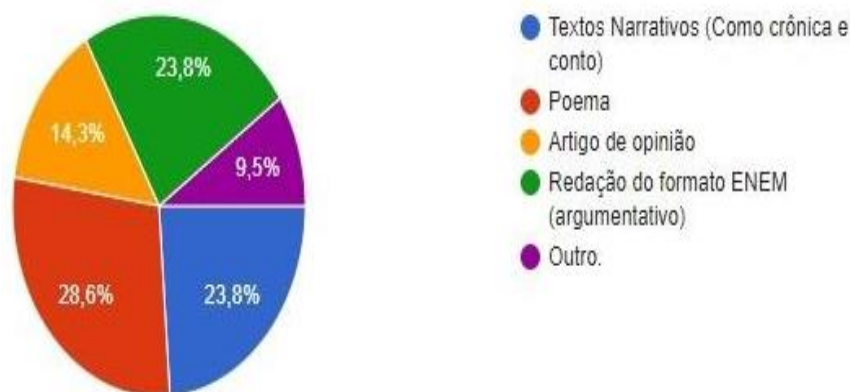
FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

Gráfico 13 - Percepção dos estudantes sobre o gênero que tem mais facilidade para produzir



FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

Gráfico 14 - Opinião dos/as estudantes sobre o próprio desempenho nas redações



FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

A quinta pergunta destinada aos/as estudantes foi aberta, pois eu pretendia constatar o contato deles /as com gêneros novos, se houvesse, o que não foi constatado, dessa forma as respostas estão transcritas:

Quadro 7 – Relevância do Gênero Redação do Enem e outros, na perspectiva dos estudantes

05) Qual tipo de texto e/ou gênero do discurso você julga mais importante para ser ensinado a jovens de sua faixa etária? (Narrativo, poema, artigo de opinião, redação do formato Enem ou outro).39 respostas
redação do formato ENEM
Redação do formato ENEM
Artigo de opinião
Artigo de opinião
Redação formato Enem dissertativo argumentativo
não sei
redação do Enem, pois é o foco de muitos alunos ser aprovado.
Redação do formato Enem.
argumentativo

<i>Redação formato ENEM</i>
<i>Redação em formato de ENEM</i>
<i>Artigo de opinião e redação</i>
<i>Na minha opinião todos os gêneros textuais são importantes para nossos ensinamentos.</i>
<i>Eu acho que é o texto argumentativo e artigo de opinião</i>
<i>Enem</i>
<i>Narrativo</i>
<i>redação formato ENEM</i>
<i>Redação (formato Enem)</i>
<i>Dissertativo argumentativo</i>
<i>Redação do formato ENEM</i>
<i>Redação do formato Enem.</i>
<i>Artigo de opinião e redação.</i>
<i>Poema, pois é muito bom para expressar sentimentos e expressar ideias. E narrativo, uma vez que na vida e no cotidiano as pessoas normalmente precisam contar os fatos com facilidade e diretamente seja em uma conversa pessoal ou no âmbito profissional.</i>
<i>redação do formato ENEM</i>
<i>Texto formato Enem e outros gêneros que sejam aplicáveis na vida adulta</i>
<i>Redação formato Enem</i>
<i>Currículo, inclusive queria aprender esse tipo de texto.</i>
<i>Formato Enem.</i>

FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

Para contrapor a visão de preferência com utilidade, fiz a pergunta transcrita abaixo:

Gráfico 15 - Percepção sobre a utilização de textos



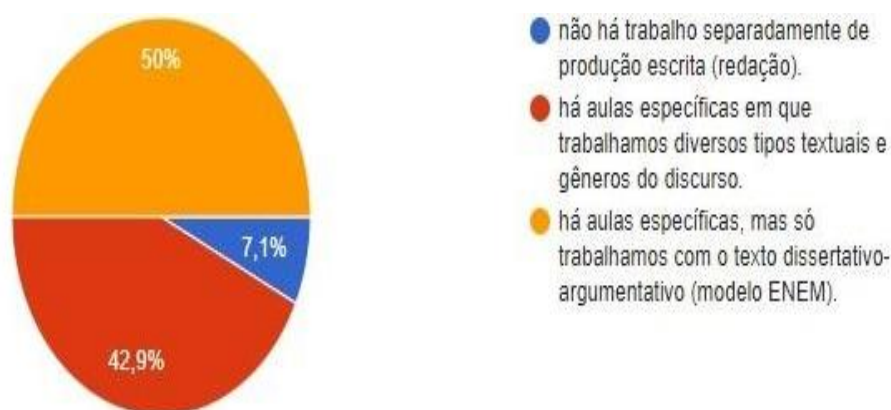
FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

Os gêneros que um maior número de estudantes percebe como mais importantes fora do ambiente escolar são cartas e e-mails, o que se justifica pelo fato de o e-mail ser uma ramificação das cartas, sendo utilizados mais frequentemente para a comunicação formal virtual.

Curiosamente, constata-se que 28,6% dos/as estudantes percebem o Enem e, com isso, a redação solicitada nele, como uma avaliação exterior ao âmbito escolar, porcentagem que se iguala com o gênero artigo de opinião.

Para constatar como e se é dividida a disciplina de Língua Portuguesa, foi enviada a seguinte pergunta:

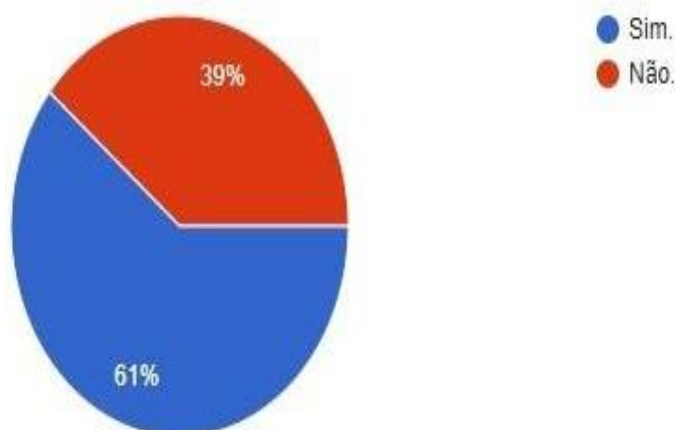
Gráfico 16 - Como é desenvolvido o trabalho de produção de texto em cada instituição de ensino



FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

Por último, a pergunta que pretende averiguar se o treino constante sobre o texto dissertativo argumentativo modelo Enem é eficaz diante da visão dos estudantes:

Gráfico 17 - O estudante percebe que conseguiu aprender o suficiente?



FONTE: Dados da pesquisa, 2021.

A partir das análises dos gráficos acima, pode-se perceber como as aulas de redação estão voltadas prioritariamente para o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, modelo Enem, sendo que 50% dos/as estudantes entrevistados/as afirmam terem aulas específicas de Redação, separadas da disciplina de Língua Portuguesa, mas, nestas aulas, só trabalham a Redação do Enem e, dentre todos os entrevistados, 48,8% dizem terem mais interesse em aprender e produzir este gênero. No entanto, apesar de serem estimulados a treinarem um

modelo de texto exaustivamente, durante os três anos do Ensino Médio, desses 42 jovens, 28, 6% dizem ter maior facilidade na produção de poemas, cuja alternativa foi a mais marcada, informação que não condiz com a prática de ensino destinada à Educação Básica, no que tange à disciplina Redação.

É provável que o ensino desse modelo formulaico que preza pelo uso excessivo de elementos coesivos distancie o/a estudante do seu ideal de escrever, ou seja, o modelo é imposto e treinado, mas o/a estudante não julga que ele tenha domínio deste modelo de texto. Essa dificuldade em ter domínio e/ou reconhecer o domínio acerca do texto dissertativo argumentativo modelo Enem é justificada por ser um texto distante das esferas do discurso formais e informais.

7.3 Análise comparativa das respostas de docentes e estudantes

Há um discurso de que as gerações X (de que muitos docentes que participaram desta pesquisa são representantes), Y (em que se inscrevem todos os estudantes investigados) “não falam uma mesma língua”.

A partir das respostas de professores e alunos, pude constatar que a percepção daqueles acerca das tipologias e gêneros de maior interesse destes não condiz com aquilo por que os estudantes afirmam interessar-se.

As respostas dos professores apontam a preferência para textos narrativos, no entanto, ao ser feita a mesma pergunta aos estudantes, o resultado refletido foi diferente do afirmado pelos/as professores/as: 48,8% dizem ter mais interesse em aprender e / ou produzir o texto dissertativo-argumentativo modelo Enem; 17% dizem ter mais interesse em artigos de opinião e a mesma quantidade em poemas; 12,2% têm interesse por tipologia narrativa, aqui representada por gêneros como conto e crônica; 4,9% responderam que se interessam interessa por outras tipologias e gêneros. Essa resposta sugere a vontade e a necessidade de se ampliar os tipos e gêneros do discurso na educação básica, e os professores demonstram ter consciência da importância de uma diversidade textual para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Mesmo interessando-se mais pelo aprendizado do texto dissertativo argumentativo modelo Enem, os estudantes, ao serem indagados sobre qual tipologia ou gênero do discurso julgam ter mais importância fora do âmbito escolar, responderam, num montante de 35,7%, que as cartas e e-mails são os gêneros mais importantes; aparece em segundo lugar, com 28,6%, o

texto dissertativo-argumentativo modelo Enem, empatado com o gênero artigo de opinião. Assim, pode-se perceber que, também os estudantes têm percepção da limitação do uso do texto dissertativo-argumentativo solicitado pelo Enem fora do âmbito escolar.

Essa preocupação é justificada pelo fato de, como apontado pelos (as) estudantes, de 50% das escolas trabalharem, exclusivamente, nas aulas de Redação o texto dissertativo-argumentativo modelo Enem.

Bunzen, 2006, afirma:

Não podemos negar que o ensino formal e sistemático da produção de textos *escritos* integra, nas últimas décadas, o currículo da disciplina língua portuguesa no ensino médio (EM). Em algumas escolas (principalmente nas particulares), essa produção escrita acontece nas chamadas “aulas de redação” – responsável por ensinar os alunos a escreverem narrações, descrições e, preferencialmente, as *dissertações*. Esse perfil profissional e disciplinar é uma consequência evidente da *pedagogia da fragmentação* (Kleiman & Moraes, 1999) que, em vez de favorecer a trans[inter]disciplinaridade, fragmenta as próprias disciplinas escolares em pequenos blocos monolíticos. Presenciamos, assim, no EM, uma verdadeira fragmentação. Os professores precisam tornar-se especialistas em determinados fragmentos da disciplina e ensinar apenas uma ponta do iceberg: gramática, geografia, física, álgebra, literatura portuguesa, pré-história, química orgânica, dinâmica etc. E não sabemos ainda quem fica com a responsabilidade de integrar / relacionar tais subdisciplinas fragmentadas. (Bunzen; Mendonça, 2006).

Essa fragmentação, muito bem observada pelo autor, traz consequências negativas à aprendizagem, sobretudo, então, quando se separa a mesma área de conhecimento - o que acontece com a disciplina Língua Portuguesa na Educação Básica que, nos anos finais do Ensino Fundamental, divide-se em Língua Portuguesa e Redação e, no Ensino Médio, divide-se em Língua Portuguesa, Redação e Literatura. O/A professor/a além de atuar (como se fosse possível) ou com a disciplina Língua Portuguesa ou Literatura ou na disciplina Redação, especializando-se em gramática, textos literários ou gêneros do discurso, ainda é reduzido – aquele que se dedica à disciplina Redação - a ser especialista no gênero dissertativo-argumentativo modelo Enem, como apontado por 50% dos/as estudantes entrevistados/as.

A resposta dos/as estudantes a respeito da importância do ensino do texto dissertativo-argumentativo modelo Enem reflete a preocupação em obter o melhor resultado para que possam ingressar no curso que desejam, em uma instituição renomada, mas, em contrapartida quando respondem se este gênero terá utilidade fora deste âmbito são conscientes de que não será. Aliás, como já comentado, o Enem, e, conseqüentemente, a Redação, parecem não ser considerados, pelos/as estudantes, pertencentes ao âmbito escolar.

Dessa forma, apesar de o/a estudante ter a preocupação em dominar o modelo de Redação exigido no Enem, ele/a também observa que este gênero do discurso não lhe terá tanta utilidade socialmente, academicamente e profissionalmente, o que será constatado assim que ingressar na universidade, ou seja, este modelo aperfeiçoado ao longo dos três anos de E. M. não será mais seguido, não terá nenhuma utilidade discursiva e deve, inclusive, ser superado, em busca de uma condição autêntica de “autoria” nos gêneros valorizados e cobrados na esfera acadêmica (resumo, resenha, artigo acadêmico-científico, etc.).

Nota-se, ainda, que a percepção equivocada dos/as docentes em relação ao interesse dos/as estudantes é justificada devido ao fato de os/as professores/as sofrerem cobrança por parte das instituições de ensino e dos/as próprios/as estudantes e suas famílias em relação ao resultado da Redação do Enem; no entanto, os/as docentes sabem, seja por meio da formação ou da experiência em sala de aula, que a ordem natural é o jovem interessar-se por textos de tipologia e gênero do discurso que produzam sentido para ele/a. Entretanto, o movimento no percurso escolar é inverso, a ordem espiralar do ensino é rompida de maneira abrupta, pois uma injunção social - crivo para a escolha da carreira e para mobilidade social, numa sociedade desigual como a brasileira - “obriga” a se aprender / treinar predominantemente um gênero, “artificialmente” criado - e sem futura utilidade na vida madura - é uma preparação para um teste, e não, efetivamente, a preparação para a produção autêntica de um texto (BARROS; CARNEIRO, 2020).

Assim, o treino constante é uma prática comum nas instituições, o que leva os/as docentes a dialogarem, conseqüentemente, sobre este gênero com seus/ suas alunos/as - e a prosseguirem “ensinando uma fórmula”, ainda que não acreditem nela, como nos disse, textualmente, o professor entrevistado:

“Não de forma geral, pois infelizmente chegamos a um ponto de “receitas prontas” para o texto do Enem. Mas acredito que se um professor faz os alunos pensarem sobre o próprio texto e sobre o ato de escrever, acredito que possa contribuir sim.”

“Um ponto positivo que vejo no Enem é a rigidez na avaliação da Competência 1, que diz respeito à norma padrão. Logo, é uma maneira de fazer os alunos se preocuparem mais com ela”.

7.4 Desdobramentos dessa demanda social pelo gênero Redação de Enem como teste ou ritual de passagem

Além de todos os pontos levantados até aqui, há outra questão, também, que merece muita atenção: não é incomum, ao acessar as mais populares redes sociais, depararmos com propagandas de “salinhas” e cursinhos *on-line* prometendo a tão almejada nota mil na redação do Enem. Além disso, existem também manuais de redação específicos para orientar os candidatos acerca dessa produção textual, mas que não ensinarão efetivamente a *produzir um texto* autêntico, e, sim, utilizar a fôrma do texto dissertativo-argumentativo modelo Enem.

O conhecimento prévio acerca do modelo de Redação próprio para o Enem, tanto por parte de candidatos/as quanto de professores/as, possibilitou o surgimento de um setor educacional formado por estes cursos preparatórios (presenciais e online) e videoaulas, amplamente divulgados pelas redes sociais, como também aos mencionados manuais destinados ao aprimoramento da escrita para essa redação especificamente.

A incoerência é que este segmento promove o favorecimento para que os candidatos de classes privilegiadas alcancem as melhores notas, apesar de o exame do Enem, em sua origem, como explicitado no capítulo 1 ter sido criado para alcançar a equidade no acesso ao Ensino Superior. O fato de, mesmo com a disseminação do modelo nota 1000 para este texto, haver uma redução no número (2,7 milhões de candidatos e apenas 28 tiraram nota 1000, 87.567 mil candidatos zeraram a redação - estatísticas do Inep)²². Dessa forma, é notório que o exame perde essa característica ao impulsionar uma conduta excludente, já que estes cursos, em sua maioria particulares, proporcionam o aprendizado da fórmula do texto, fazendo o caminho inverso ao do processo desejável de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no percurso estudantil do candidato, se considerarmos os documentos legais que parametrizam o ensino.

O segmento educacional de cursinhos pré-vestibulares e de ensino de redação para concursos específicos não é novo. Porém, com o caso da redação do Enem há um diferencial: ao se deter o conhecimento de um modelo que será pedido, certamente, os cursos preparatórios esmeram-se em aprisionar cada vez mais a escrita do candidato, gerando a falsa representação de que, quanto mais capaz de seguir a um padrão, mais fosse atingível o objetivo desejável de se escrever bem.

Assim, o aprendizado adquirido ao longo da educação básica, que acontece de maneira espiralar, ou seja, é revisto durante todo o percurso estudantil, aumentando os níveis de

²² <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgados-os-resultados-finais-do-exame>

complexidade, sofre um brusco rompimento ao ser elucidado apenas um tipo de texto e/ou gênero do discurso ao estudante. Neste rompimento, o candidato de classe menos privilegiada e que em sua maioria cursou a educação básica em escolas da rede pública é quem será prejudicado. A desvantagem não acontece no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e / ou conhecimento adquirido acerca do ato de ler e escrever, mas no que tange o acesso ao ensino superior já que este candidato continuará com o resultado do aprendizado espiralar que lhe foi, adequadamente, promovido e tende que este candidato, pertencente a uma classe menos privilegiada e, na maior parte dos casos, oriundo de escola pública não consiga acesso ao errôneo ensino deste texto cristalizado que lhe permitiria o acesso ao ensino superior.

Neste caso, então, o candidato não é selecionado por ter mais domínio sobre o processo de redação do texto, mas por não ter condições financeiras suficientes para adentrar ao ensino superior. Volta-se, então, ao círculo vicioso de que educação não é para todos, as classes mais abastadas continuam sendo detentoras da oportunidade de ingressar em uma faculdade mais rapidamente, ou definitivamente, que os estudantes pertencentes às classes desprestigiadas.

Exigir uma especificidade para um gênero textual singular vai contra o processo de ensino – aprendizagem espiralar, não só de Língua Portuguesa. (Re) promover a cultura de decorar dados é um retrocesso às poucas, mas desejadas e necessárias conquistas que a Educação brasileira alçou após a ditadura. Urge, assim, que se reveja essa conduta que vai contra a evolução do ensino de Língua Materna.

A questão social na qual o Enem é inserido é trazida aqui com a intenção de mostrar que ao ser criado um modelo de texto para um exame tão importante, mais uma vez, o pobre é vítima.

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso de produção desta dissertação, por inúmeras vezes fui indagada se eu teria uma sugestão, já que questionava este modelo de texto exigido para a redação do Enem, de uma forma eficaz de correção e/ou de uma tipologia que possa avaliar, melhor que a dissertação, a qualidade da escrita do estudante recém-saído do Ensino Médio. Diante dessas perguntas, constatei o que já havia desconfiado na faculdade e percebido ao longo da minha vivência docente: como ainda é problemático o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e como ainda estamos bem distantes de um ideal para ele. Durante a minha pesquisa, preocupou-me ainda mais o caminho para o qual o Enem, sobretudo a redação, tem levado a educação brasileira.

Expus neste trabalho como um modelo de redação, criado única e exclusivamente para o Enem, portanto, distante das esferas discursivas, para as quais o texto deveria ter finalidade, foi tornando-se ainda mais distante da realidade comunicativa com o passar dos anos. O que era no início um texto dissertativo argumentativo ideal, naquela época, para avaliar a capacidade discursiva dos estudantes, foi, rapidamente, tomando forma de uma invenção e tornando-se uma fórmula que, além de não atender os pontos importantes para a avaliação de uma redação, ainda prejudica aos menos favorecidos.

Pudemos ver, ao longo deste trabalho, que, primeiramente, o modelo de texto exigido pela banca idealizadora do Enem faz o movimento contrário ao que a história do ensino de Língua Portuguesa vem construindo. Esta já se distanciava da preconização de teorias decoradas e de um ensino de tópicos gramaticais in vitro depois de passar pelos PCNs - mudanças longe das desejáveis, mas importantes.

Pudemos ver, também, que a nova tentativa de uma educação multidisciplinar pela BNCC não é atendida pelo modelo de texto solicitado na redação do Enem. Vimos, como era de se esperar, que os textos motivadores da redação são permeados de ideologias do governo vigente – já que não há como separar a palavra de sua ideologia, do contexto em que esta é formatada e enunciada. Ainda, confirmamos que o texto dissertativo-argumentativo modelo Enem configura-se como gênero do discurso, ainda que um gênero formulaico – e, apesar de sua função social concreta (permitir seleção, classificação e ingresso dos candidatos nas

universidades brasileiras), trata-se de um “gênero do discurso inventado” pela didatização da produção textual – um falseamento da realidade linguística se pensarmos que cada gênero surge contextualizado, com uma intencionalidade e função social específica. Por fim, há o grande ponto negativo: a influência que o curso de formação para corretores do Enem tem no processo de ensino-aprendizagem de redação da Educação Básica, curso que, vale ressaltar, é detentor de suas próprias regras. As consequências que essa influência vem causando são notórias e preocupantes: escolas que ensinam só este texto durante todo o E.M. e jovens inseguros para escrever tanto para a redação do Enem quanto para os textos da “vida real”.

O que questionei ao longo de minha pesquisa foi o modelo revolucionário que daria oportunidade igualitária para que jovens de classes menos abastadas concorressem com os jovens privilegiados socialmente, para ingressarem no curso superior. Mais uma vez, os primeiros saíram perdendo, já que não demorou muito para que as instituições, renomadas e famosas por “colocarem” seus clientes nas universidades e nos cursos desejados, percebessem a proposta desta nova forma de avaliação utilizada pelo Exame Nacional do Ensino Médio - o Enem.

Este exame surgido em 1998, inicialmente, resolveu um problema econômico: as famílias, de qualquer classe social, já não precisariam mais arcar com inscrições em diversas universidades, e muitas vezes, também, com os deslocamentos entre cidades e estados, para proporcionar aos estudantes recém saídos do Ensino Médio maiores chances de ingressar no curso desejado. Porém, esta solução gerou outros problemas: além de criar um exame totalitário, ele está “cristalizado” faz vinte e duas edições.

Além desta estagnação permitir o superdimensionamento do texto dissertativo-argumentativo solicitado na redação do exame e assim propiciar a adesão a uma fórmula, já faz alguns anos que o exame começou a ser fraudado: comprovadamente já houve furto de provas e vazamento dos temas de redação por duas vezes, o que foi amplamente divulgado pela imprensa. Fraudes possíveis, provavelmente, por esta estagnação que permitiu a observação do funcionamento da segurança da prova e, então, a oportunidade dessas práticas criminosas. Já é tempo de pensar que é necessário mudar.

Ao estagnar um modelo de avaliação por tantos anos, o MEC tem contribuído para a permanência da exclusão dos jovens que historicamente sempre foram excluídos dos cursos mais desejados nas faculdades mais renomadas: os de baixa renda. Além da falta de escolha, agora estes jovens não têm, também, poder de competição, já que o Enem fomentou ainda mais o mercado de cursinhos particulares, principalmente para o aprendizado desta redação.

É mais que urgente a criação de uma avaliação diferente para a redação exigida no Enem, para que o ensino de redação baseado em um único modelo não deturpe ainda mais a noção de texto para os estudantes. Bakhtin (2011) afirma que

Entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e história das artes plásticas) opera contextos (obra de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, texto sobre textos. (BAKHTIN, 2011, p. 307).

Esta passagem comprova que o ensino de produção textual direcionado para este único gênero contribui para um entendimento equivocado sobre o que é o texto e, consequentemente, sobre como produzi-lo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In.: Estética da criação verbal. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, Charles. *Retórica da ação letrada*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm — Acesso em: 08 dez. 2021.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm — Acesso em: 08 dez. 2021.
- BRAMBILA, Guilherme. *A avaliação da argumentação na prova de redação do Enem: um olhar dialógico*. 2018.
- CASSIANI, S. de B.; CALIRI, M.H.L.; PELÁ, N.T.R. *A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa*. Rev. latino-am.enfermagem, v. 4, n. 3, p. 75-88, dezembro 1996.
- CASSIANI, S. de B.; CALIRI, M.H.L.; PELÁ, N.T.R. *A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa*. Rev. latino-am.enfermagem, v. 4, n. 3, p. 75-88, dezembro 1996.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FOSSEY, Marcela Franco. *Avaliações de vestibular: da teoria à prática*. 2018.
- FULGÊNCIO, Lúcia. LIBERATO, Yara. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MARCHUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf — Acesso em: 08 dez. 2021.
- MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio. *Português no Ensino Médio e Formação do Professor - Série Estratégias de Ensino - Vol. 2*
- DA SILVA, E. C. *Da composição à produção textual: onde se situa o ENEM?* Revista do GELNE, v. 18, n. 2, p. 116-139, 25 jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11205> — Acesso em: 08 dez. 2021.

SOARES, Magda. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In.: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

TERRA, Ernane. *Curso Prático de Gramática*. 7 ed. São Paulo: Editora Scipione, 2017.

ZANETTE, Marcos S. *Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

<https://www.enemvirtual.com.br/historia-do-enem/> — Acesso em: 08 dez. 2021.

<https://www.passeidireto.com/arquivo/49962437/9-redacoes-nota-1000-acesso-12/12/2020> — Acesso em: 12 dez. 2021.

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf — Acesso em: 08 dez. 2021.

<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/zygmunt-bauman.htm> — Acesso em: 08 dez. 2021.
blogdoenem.com.br/redacao_enem_nota_1000/#10_exemplos_de_redacao_nota_mil_no_Ene
m — Acesso em: 08 dez. 2021.

<http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos> — Acesso em: 08 dez. 2021.

<https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/enem-redacao-nota-1000/> — Acesso em: 08 dez. 2021.

<http://netdidata.blogspot.com/2017/11/redacoes-nota-mil-desde-o-enem-2001-ate.html> — Acesso em: 08 dez. 2021.

APÊNDICE A – Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE)

Prezados /as,

Conforme solicitado, seguem os links dos questionários destinados aos professores e aos estudantes para a realização da pesquisa “IMPLICAÇÕES DA CRISTALIZAÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA”.

Agradeço muitíssimo a atenção,

Ludimila de Assis Miranda Gomes Carneiro

Link do questionário destinado aos professores:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScY7MVQe_9BKb-LLK-NFluWrK25_2xK0dwRazPkwmGIH-4IRQ/viewform

Link do questionário destinado aos estudantes:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScVIZtOTtgIH7fSjUGBvGlRbi6ZhkZNaBkLutD8kTJyOCPXiA/viewform>

APÊNDICE B – Questionários aplicados durante a pesquisa

Link dos questionários:

Questionários destinados aos/as professores/as:

<https://forms.gle/SRALEqF9c1v7iTeL8>

<https://forms.gle/PjyUo14eXLVQbKkXA>

Questionário destinado aos/as estudantes:

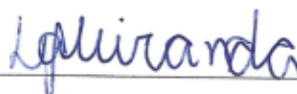
<https://forms.gle/gXQU6bypAQMx5Wcs7>

ANUÊNCIA PARA ENTREGA DO TEXTO DEFINITIVO DA DISSERTAÇÃO/TESE

1. ALUNO(A): Ludimila de Assis Miranda Gomes Carneiro
2. ORIENTADOR(A): Ev' Ângela Batista Rodrigues de Barros
3. NÍVEL: Mestrado
4. ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguística e Língua Portuguesa
5. LINHA DE PESQUISA:
6. TÍTULO DO TRABALHO:

“As implicações da cristalização da redação do Enem no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica”

Belo Horizonte, _07 de dezembro de 2021

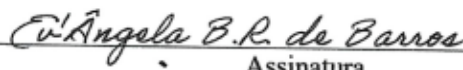


Assinatura do aluno(a)

ANUÊNCIA DO ORIENTADOR:

Concordo com a entrega da versão definitiva da dissertação/tese.

Data: _07 / 12_ /2021



Assinatura