

MIRIAM SILVEIRA PARREIRA

**DA LEITURA-INTERPRETAÇÃO DA PROPOSTA À
AVALIAÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA REDAÇÃO DO
ENEM:
A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA (ESCRITA) E O
REPERTÓRIO DO PARTICIPANTE**



**Uberlândia
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
2017**

MÍRIAM SILVEIRA PARREIRA

**Da leitura-interpretação da proposta à avaliação da
argumentação na redação do ENEM: a apropriação da
língua (escrita) e o repertório do participante**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos - Cursos de Mestrado e
Doutorado do Instituto de Letras e Linguística da
Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito parcial para obtenção do título de Doutora
em Estudos Linguísticos

Área de Concentração: Estudos em Linguística e
Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa 2: Linguagem, texto e discurso

Tema: Linguagem e Subjetividade

Orientador: Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

**Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P259d
2017

Parreira, Miriam Silveira, 1968-

Da leitura-interpretação da proposta à avaliação da argumentação na redação do ENEM : a apropriação da língua (escrita) e o repertório do participante / Miriam Silveira Parreira. - 2017.

211 f. : il.

Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.

Tese (doutorado) -- Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Teses. 3. Leitura - Teses. 4. Escrita - Teses. I. Bertoldo, Ernesto Sérgio. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

MÍRIAM SILVEIRA PARREIRA

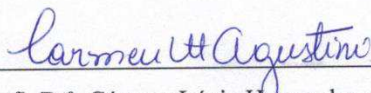
**Da leitura-interpretação da proposta à avaliação da
argumentação na redação do ENEM: a apropriação da língua
(escrita) e o repertório do participante**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos - Cursos de Mestrado e
Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da
Universidade Federal de Uberlândia, como requisito
parcial para obtenção do título de Doutora em
Estudos Linguísticos

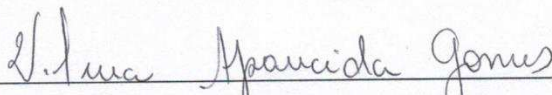
Área de Concentração: Estudos em Linguística e
Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa 2: Linguagem, texto e discurso

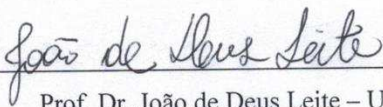
Banca Examinadora



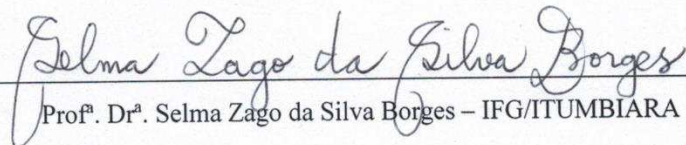
Prof.^a. Dr.^a. Cármen Lúcia Hernandes Agustini – ILEEL/UFU



Prof.^a. Dr.^a. Vilma Aparecida Gomes – ILEEL/UFU



Prof. Dr. João de Deus Leite – UFTO



Prof.^a. Dr.^a. Selma Zago da Silva Borges – IFG/ITUMBIARA



Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo – Orientador e Presidente

DEDICATÓRIA

*Ao meu pai (in memoriam),
Que me proporcionou a vida e me tornou forte para
enfrentar desafios.
Sem ele, eu não existiria.*

*Ao Jadir Júnior,
Meu amigo, meu eterno namorado.
Que me acolhe e me ampara todos os dias da minha vida.
A melhor pessoa que eu já conheci.
Se ele não estivesse comigo, eu não teria chegado até
aqui.
Eu tenho certeza disso.*

*Aos professores Ernesto e Cármen,
Que me acolheram, me ensinaram e iluminaram meu caminho nessa
trajetória.
Inspiradores de dedicação.
Sem eles, tenho certeza, eu não teria conseguido.*

*A todos os meus alunos,
Com quem compartilhei, compartilho e compartilharei
saberes.
Sem eles, eu não seria o que sou hoje.*

AGRADECIMENTOS

Ao afirmar que “Eu tenho certeza disso”,
você se mostra presente e, ao escrever esta tese,
você implica um saber.
Um saber que é a liberdade e a permissão que você tem,
por meio da linguagem,
de assumir um lugar e fazer uma história.
Uma história marcada sempre
pela existência em experiência de linguagem.
A linguagem que a constitui e possibilita
que você se mova neste mundo a Guimarães Rosa:
“A linguagem e a vida são uma coisa só”.
Obrigada, Míriam,
por permitir que este trabalho com(partilhe) a nossa dor
e o nosso desejo de deslocarmos para uma travessia enquanto
docentes.

Selma Zago, inverno de 2017.¹

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, pela acolhida no curso de doutoramento, pela paciência e pela compreensão de minhas dificuldades, pela leitura atenta e pelas sugestões pertinentes. Soube, gentilmente, aproveitar tudo o que pude oferecer.

Agradeço à professora Dra. Cármen Lúcia Hernandes Agustini por dizer sim quando precisei de ajuda para compreender a Teoria da Enunciação de Benveniste. Agradeço por comprometer-se e dedicar-se à leitura de minha tese com carinho e, ao mesmo tempo, com inigualável propriedade. Obrigada pelo ensino sem pretensão e pela contribuição valiosa.

Agradeço, em especial, ao meu esposo, Jadir Júnior, pela compreensão e pelo respeito às minhas ausências.

Agradeço, imensamente, aos meus filhos, Gabriel e Mariana, não só pela paciência e pela compreensão durante minha trajetória no curso de doutoramento, mas também pelo incentivo, pois ele foi fundamental durante a elaboração desse trabalho.

¹ Poema com(partilhado) pela Prof^ª. Dr^ª. Selma Zago da Silva Borges, ao colocar-se na condição de debatedora desta tese e entender, ao modo benvenistiano, que estamos correferindo-nos e, ainda mais, enunciando-nos.

Agradeço ao professor Dr. José Sueli Magalhães por consentir, gentilmente, em orientar-me no trabalho de área complementar. Obrigada pelas contribuições teórico-acadêmicas, pela seriedade e pela disponibilidade.

Agradeço ao professor Dr. Luiz Carlos Travaglia, orientador do curso de mestrado, que tanto me ensinou e com quem sempre posso contar. Obrigada pela leitura e pela emissão de parecer do meu trabalho de área complementar.

Agradeço à Virgínia e à Luana, funcionárias da secretaria do PPGEL, pela atenção, pela compreensão e pela responsabilidade no trato das questões burocráticas.

Agradeço aos professores Dr. Luiz Carlos Travaglia, Dr. João de Deus, Dra. Vilma Aparecida Gomes e Dra. Cármen Lúcia Hernandes Agustini, pelos encaminhamentos sugeridos nos exames de qualificação.

Agradeço à banca para defesa da tese, formada pelos professores Dr. João de Deus, Dra. Selma Zago da Silva Borges, Dra. Vilma Aparecida Gomes e Dra. Cármen Lúcia Hernandes Agustini, os quais me honraram com a leitura de minha tese. Obrigada por dedicarem um tempo à leitura cuidadosa e atenta deste trabalho.

Agradeço aos professores do PPGEL, pelas colaborações para que esta pesquisa fosse realizada.

Agradeço a meu pai (*in memoriam*), pelo incentivo quando entrei na Faculdade de Letras.

Agradeço à minha mãe, pelas bênçãos e pelas orações que me protegem no dia a dia.

Agradeço aos meus irmãos, que sempre torcem por mim.

Agradeço à minha sogra, às minhas cunhadas e aos meus amigos, pelo incentivo.

Agradeço aos meus alunos e às minhas alunas, pelo interesse em aprimorar o modo de ler e de escrever, possibilitando a relação intersubjetiva que essas atividades implicam.

Agradeço a Deus.

RESUMO

Esta tese se propõe a olhar a argumentação nas redações do ENEM, sob a perspectiva da Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, como resultado da apropriação da língua (escrita) e do repertório mobilizado pelo participante. Assim, ver a leitura e a redação do ENEM como atos de enunciação é tomá-las como processos que envolvem o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM que se apropria da língua (escrita), instituindo-se como “eu” diante de um “tu” institucional para, nessa relação intersubjetiva, co-construir um dizer sobre o “ele”, em um tempo e em um espaço específicos. Com isso, quero dizer que a maneira singular, única de o “sujeito” organizar a língua (escrita) a ponto de se subjetivar ao enunciar e (se) enunciar na redação do ENEM para expressar seu ponto de vista pode ocorrer na tensão, ao produzir o texto, entre aquilo que se constitui como as regras de escrita exigidas nas competências do ENEM e aquilo que o aluno consegue, ou não, produzir a partir dessas exigências; por isso, é um trabalho de uso da língua (escrita) em discurso. O *corpus* analisado é constituído das propostas de redação de 2013 e de 2015, 10 (dez) redações produzidas no ENEM e a Vista Pedagógica da avaliação do ENEM. A análise mostra que todas as redações foram elaboradas a partir da instauração do quadro figurativo, em que se manteve o diálogo com o proponente institucional e com o “tu” leitor-avaliador. Em todas elas, foi possível notar a presença dos textos motivadores da proposta, o que já era esperado, pois são um recurso do qual o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM se vale ao desenvolver sua argumentação. Não foi surpreendente verificar que quase todas as redações mantiveram a argumentação restrita aos textos motivadores e que a redação nota 1000 (mil) apresentou muito pouco além do que havia neles. Em todas elas, inclusive na redação nota 1000 (mil), a relação com a oralidade está presente: os sujeitos-leitores/escritores-alunos-participantes do ENEM escrevem em fluxos de pensamento, não distinguindo a modalidade oral da modalidade escrita, comprometendo os processos sintáticos próprios da língua (escrita). Além disso, todos os problemas encontrados nas redações têm relação com a apropriação da língua (escrita) e com o repertório mobilizado, de tal forma que é possível concluir que isso acontece regularmente. Assim, o olhar para a redação produzida no ENEM como ato enunciativo, após os estudos e as análises feitas nesta tese, permite concluir que é preciso discutir o modo de se ensinar escrita na escola. A escrita precisa ser tratada, portanto, como um processo que implica planejamento e manejo *da e sobre* a língua (escrita), requerendo, necessariamente, um trabalho elaborador, que deve ser feito ao longo da Educação Básica. Desse modo, poderá propiciar aos alunos se constituírem sujeitos-leitores/escritores-locutores capazes, dentre outras coisas, de atenderem às exigências de avaliações, tais como, a do ENEM. Em sendo assim, para os alunos, escrever um texto dissertativo-argumentativo poderia estar no fluxo de suas competências na produção escrita, uma vez que sua relação com a língua (escrita) seria aquela da vivência de um processo com a Língua Portuguesa durante sua vida escolar.

Palavras-chave: Leitura; Língua (escrita); Enunciação; Experiência de linguagem na escola; Redação do ENEM.

ABSTRACT

This thesis proposes to look at argumentation in the ENEM essays, under the perspective of the Émile Benveniste's Enunciation Theory, as a result of the appropriation of the (written) language and the repertoire mobilized by the participant. Thus, to understand the ENEM reading and writing as speech acts, is to understand them as processes that involve subject-reader / writer-speaker-student and ENEM participant, that appropriates him/herself of the (written) language, instituting him/herself as the "I" before an institutional "you", in order to, in this inter-subjective relationship, co-construct something about "he", in a specific time and space. With this, I want to say that this singular, unique manner of the "subject" in organizing the (written) language to the point of making him/herself a subject of the enunciation, and enunciating (him/herself) in the ENEM essay with the purpose of expressing his/her point of view, may occur in the tension of producing the text between that which constitutes itself as the writing rules required in the ENEM competencies, and that which the student manages, or not, to produce as from these demands. Moreover, due to this, it is a work of the use of (written) language in discourse. The corpus analyzed is constituted of proposals of essays from the years 2013 and 2015, ten (10) essays produced at ENEM and the Pedagogic Checking of the ENEM assessment. The analysis shows that all the essays were produced as from the establishment of the figurative framework, in which a dialogue was maintained with the institutional proponent and with the "you" reader-assessor. In all of them, it was possible to notice the presence of the motivating texts presented in the proposal, which was really expected, for they are a resource on which Subject-reader /writer-speaker-student and ENEM participant bases him/herself on, to develop his/her argumentation. It was not surprising to verify that nearly all the essays maintained their argumentation restricted to the motivational texts, and that the essay with grade one thousand (1,000) showed very little beyond what was in them. In all of them, including the essay of grade one thousand (1,000), the relation with orality is present: ENEM subject-readers/writers-students-participants writes in flows of thought, not distinguishing the oral modality from the written modality, compromising the synthetic processes proper to the (written) language. Apart from this, all the problems found in the essays are related to the appropriation of the (written) language and with the mobilized repertoire, in such a manner that it is possible to conclude that this happens regularly. Thus, the understanding of the essay produced at ENEM as a speech act, after the studies and the analysis carried out in this thesis, it is possible to conclude that it is necessary to discuss the way of teaching writing in the schools. Writing must be treated, thus, as a process that implies planning and management *of* and *over* the (written) language, requiring necessarily, an elaboration work that should be carried out throughout Basic Education. In this manner, it will be possible to foster in the students the constitution of themselves as capable subject-reader/writer-speakers, among other things, so they can attend to the demands of assessments such as that of ENEM. Thus, for the students, it would be in the flow of their competencies in written production to write a dissertation-argumentation text, as their relation with the (written) language would be that of the experiencing of a process with the Portuguese Language all through their school life.

Keywords: Reading; Language (written); Enunciation; Language experience in school; Writing the ENEM.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Notas das redações dos participantes do ENEM/2013 do ENEM/2015	92
Figura 2 – Tema da Redação do ENEM/2013	100
Figura 3 – Tema da Redação do ENEM/2015	102
Figura 4 – Redação 1	112
Figura 5 – Vista Pedagógica da Redação 1	120
Figura 6 – Redação 2	122
Figura 7 – Vista Pedagógica da Redação 2	129
Figura 8 – Redação 3	131
Figura 9 – Vista Pedagógica da Redação 3	138
Figura 10 – Redação 4	141
Figura 11 – Vista Pedagógica da Redação 4	148
Figura 12 – Redação 5	153
Figura 13 – Vista Pedagógica da Redação 5	158
Figura 14 – Redação 6	161
Figura 15 – Vista Pedagógica da Redação 6	168
Figura 16 – Redação 7	171
Figura 17 – Vista Pedagógica da Redação 7	175
Figura 18 – Redação 8	176
Figura 19 – Vista Pedagógica da Redação 8	182
Figura 20 – Redação 9	184
Figura 21 – Gráfico da Vista Pedagógica da Redação 9	187
Figura 22 – Vista Pedagógica da Redação 9	190
Figura 23 – Redação 10	193
Figura 24 – Vista Pedagógica da Redação 10	198

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
 CAPÍTULO 1: AS PROPOSTAS DOS PCN E DOS PCN+EM, A REDAÇÃO DO ENEM E SUA AVALIAÇÃO: EFEITOS NO ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA	33
1.1- A proposta dos PCN e dos PCNEM para o ensino de gêneros do discurso e concepções de gênero adotadas	34
1.2- Reflexão sobre a preparação do aluno para fazer um texto do tipo dissertativo-argumentativo no ENEM e o ensino de leitura e de escrita nos manuais didáticos.....	45
1.3- O ENEM e as competências avaliadas na prova de redação	50
1.4- Leitura e escrita e o modo como Benveniste trata a relação entre a língua e a escrita	67
 CAPÍTULO 2: A TEORIA ENUNCIATIVA, DE BENVENISTE, NA LEITURA E NA ESCRITA	71
2.1- A definição de língua e fala para Benveniste e o artigo “o aparelho formal da enunciação”	75
2.2- Benveniste em “da subjetividade na linguagem” e “a forma e o sentido na linguagem”	80
2.3- Benveniste em “Últimas aulas no <i>Collège de France</i> : enunciação escrita”	83
 CAPÍTULO 3: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM, DE REDAÇÕES DO ENEM E DA AVALIAÇÃO DE REDAÇÕES DO ENEM	87
3.1- Sobre a análise	87
3.2- A coleta do <i>corpus</i> e as notas das redações	91

CAPÍTULO 4: UM OLHAR PARA A LEITURA DAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO, PARA A ESCRITA NO ENEM E PARA A AVALIAÇÃO DAS REDAÇÕES SOB A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA BENVENISTIANA	96
4.1- Um olhar sob a perspectiva enunciativa benvenistiana para as propostas de redação do ENEM/2013 e do ENEM/2015	96
4.2- O <i>corpus</i> : análise da apropriação da língua na escrita	104
4.2.1- Redação 1 (um)	112
4.2.2- Redação 2 (dois)	122
4.2.3- Redação 3 (três)	131
4.2.4- Redação 4 (quatro)	141
4.2.5- Redação 5 (cinco)	153
4.2.6- Redação 6 (seis)	161
4.2.7- Redação 7 (sete)	171
4.2.8- Redação 8 (oito)	176
4.2.9- Redação 9 (nove)	184
4.2.10- Redação 10 (dez)	193
4.3- Sobre a análise das redações que constituem o <i>corpus</i>	199
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 203
 BIBLIOGRAFIA	 208

INTRODUÇÃO

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 1995, p. 285).

A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. (BENVENISTE, 1989, p. 84, grifos do autor).

O Exame Nacional do Ensino Médio, doravante ENEM, foi criado em 1998 para avaliar o desempenho nacional dos estudantes brasileiros ao término da Educação Básica. A partir de 2009, ele passou a ser utilizado como processo de seleção para ingresso em várias universidades públicas federais. É hoje o maior concurso que o Brasil realiza e tem importância significativa no sistema educacional. Na atualidade, cerca de 500 universidades no Brasil usam o resultado do exame como critério de seleção, seja para complementar, seja para substituir o concurso vestibular. Desde que o ENEM se tornou o maior meio de ingresso em universidades públicas federais, em meu trabalho na sala de aula, tenho me deparado com a seguinte realidade: mesmo que sejam apresentadas outras propostas de escrita, o interesse do aluno tem sido o aprendizado da escrita de texto do tipo dissertativo-argumentativo que aborde temas sociais.

Diante dessa realidade, muitos professores do Ensino Médio e de cursinhos pré-vestibulares, em todo o Brasil, passaram a ensinar apenas o tipo de texto solicitado no ENEM, e a escola adotou o modo de avaliação que se encontra detalhado no Guia do Participante do ENEM (2013)². Por esse motivo, na sala de aula, minha prática pedagógica como professora de redação no Ensino Médio, que realizo há mais de vinte e cinco anos, tornou-se mais desafiadora. Na verdade, muitos alunos iniciam o Ensino Médio sem ter escrito sequer um texto do tipo dissertativo-argumentativo e se veem,

² O modo de avaliação das cinco competências a serem avaliadas na redação encontra-se explicitado no Guia do Participante (2013) e tem como objetivo ajudar o participante a se preparar para fazer a redação.

tendo em vista a importância da prova do ENEM, obrigados a aprender a escrever o tipo de texto solicitado e a “treinar” para alcançar nota máxima.

Devido às exigências da prova de redação do ENEM, na prática, em muitas escolas particulares (ressalvo que essa não é uma realidade das escolas públicas), há um professor que ministra a aula de Redação e um professor “monitor” (ou mais de um) que corrige o texto produzido pelo aluno. Durante o tempo em que cursa o Ensino Médio, o aluno usa como parâmetro as notas emitidas pelo “monitor” que corrige sua redação e busca “exercitar” ao máximo a escrita de dissertações, certo de que assim está se preparando para fazer a redação do ENEM e obter nota 1000 (mil).

Essa realidade apresentada nas escolas particulares, devido ao fato de o ENEM ter se tornado o maior meio de ingresso na Educação Superior, embora tenha feito o aluno interessar-se por aprender a ler a proposta da redação e a escrever um texto dissertativo-argumentativo seguindo os critérios do ENEM, não vem se mostrando adequada em termos de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita. Isso se deve ao fato de que visa a atender a um fim específico e pontual. Além de ensinar fórmulas de escrita, alguns professores e “monitores” instituem regras próprias, em vez de lidar com certos aspectos desafiadores.

Para exemplificar, faço menção a um acontecimento: em uma redação sobre obesidade, uma aluna do Ensino Médio, em aula preparatória para o ENEM, obteve nota 0 (zero), porque usou a palavra “censura” como proposta de intervenção. Em seu texto, estava escrito como proposta de intervenção, no parágrafo de conclusão, a seguinte frase: “Cabe, também, ao poder legislativo, redigir leis que obriguem a censura das propagandas publicitárias de alimentos industrializados.” O “monitor” grifou a palavra “censura”, escreveu ao lado “desrespeito aos direitos humanos” e zerou a redação. Quando a aluna pediu explicação ao professor (na sala de aula), ela foi encaminhada ao “monitor”, que manteve a nota e explicou que a palavra não poderia ser usada, porque faz lembrar outros tempos vividos no Brasil, contrários à liberdade de expressão.

Pareceu-me que, para não ter problemas, o professor perdeu a oportunidade de ensinar o aluno a lidar com o desafio de mobilizar a palavra “censura” de modo a não ferir os direitos humanos. Sua opção foi expurgar o uso da palavra e, assim, evitar os problemas que poderiam advir de seu uso inadequado em outras redações. Como o entendimento do “monitor” prevaleceu, o aluno não entendeu o motivo da nota 0 (zero).

Sobre o uso da palavra “censura”, assim está escrito no Guia do Participante (2016):

As redações que feriram os DH no Enem 2014, cujo tema foi Publicidade infantil em questão no Brasil, são as que apresentaram propostas com a intenção de tolher a liberdade de expressão da mídia. Foram encontradas outras proposições, como as de tortura e execução sumária para quem abusa de crianças. Nesse Exame, as proposições foram avaliadas com nota zero por ferirem os DH quando também apresentaram sugestões de “acabar com esses bandidos”, “matar todos esses pais e similares. Se o candidato, entretanto, apresentasse um mediador (o governo, as autoridades, as leis, por exemplo), houve o entendimento de garantia, por parte do candidato, do papel de mediador exercido por uma autoridade, fundamental para se considerar que a expressão de uma opinião não fere os DH. (BRASIL, 2016, p. 9-10).

O Guia do Participante (2016) informa que, se o candidato apresentasse um mediador, a expressão não poderia ser considerada uma ofensa aos direitos humanos. Na frase da aluna, “Cabe, também, ao poder legislativo, redigir leis que obriguem a censura das propagandas publicitárias de alimentos industrializados”, é possível perceber que as leis estão mediando o uso da palavra “censura”; portanto, a partir da leitura do texto da cartilha do participante, é possível compreender que o avaliador do texto desconsiderou essa possibilidade e a penalizou. Diante do ocorrido e de outros problemas, é preciso discutir a criação de regras na avaliação do texto e de modelos pré-fabricados para serem utilizados pelos alunos na produção textual.

Nesse sentido, minha trajetória docente tem sido um constante aprendizado, mas tem sido também desafiadora e inquietante, por isso os desafios e as inquietações me fazem pesquisar e refletir sobre os resultados dessa prática. A verdade é que – diante dos resultados das avaliações de redações no ENEM que são divulgados, a cada ano, pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, doravante, Inep – nos espaços por onde tenho transitado, nos livros lidos, em grupos de estudos e em pesquisas feitas, constato que essas angústias são também motivo de reflexão de muitos professores que lidam com o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Pela necessidade de atender à demanda do ENEM, tem sido um desafio para o professor do Ensino Médio, tanto na escola pública quanto na escola particular, ensinar leitura e escrita a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares nacionais (1998), doravante, PCN, que centram o ensino de Língua Portuguesa nos gêneros textuais. Segundo Travaglia (2011), isso se deve à apresentação insuficiente de elementos teóricos. O pesquisador discute questões relacionadas à problemática e aponta direções que podem levar os professores a terem menos dificuldade quanto à definição do que

seja, de fato, seguir a proposta dos PCN e adotar os gêneros como instrumentos centrais de ensino. Uma delas é a necessidade de compreender o que é gênero, outra está relacionada a que gêneros devem ser ensinados na escola. Uma mudança nesse cenário, na minha opinião, deve ter início na formação dos professores, que precisam de subsídios para desempenhar bem o seu trabalho na sala de aula, desde o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, considero relevante ressaltar o trabalho de Gomes (2016, p. 67), que analisa 304 aulas do Portal do Professor (PORTALDOPROFESSOR.MEC.GOV.BR) e conclui que a proposta do MEC³, em se tratando dos “aspectos relacionados à estrutura composicional do gênero, seu conteúdo temático e estilo, aspectos que contribuem para a construção dos sentidos que vão muito além de aspectos puramente gramaticais”. Para a pesquisadora, as aulas podem contribuir para um ensino de qualidade nas escolas, dependendo da visão que o professor tem em relação ao ensino de leitura e de escrita e de sua capacidade de fazer ajustes necessários à realidade de seus alunos. Por essa razão, é preciso refletir sobre a formação do professor quanto à noção do trabalho com gêneros, desde as primeiras atividades escolares.

Assim, ao término do Ensino Fundamental, o aluno deveria estar apto a aprimorar a leitura e a escrita, mas a realidade com a qual o professor lida é bem diferente: o aluno chega no Ensino Médio e ainda está lidando com uma escrita elementar, tendo em vista os efeitos de uma escrita institucionalizada. Essa realidade mostra que o ensino de leitura e de escrita, nas séries iniciais, não está acontecendo. Logo, o modo como o aluno chega às séries finais da Educação Básica aponta para a conclusão de que, no Ensino Fundamental, o aluno não vivencia uma experiência com a escrita que lhe possibilite o manejo adequado da língua (escrita)⁴ na produção de texto. Essa realidade leva-me a um questionamento: bastaria seguir as orientações dos PCN e o problema do ensino de leitura e de escrita estaria resolvido?

Conforme orientações dos PCN,

³ As aulas postadas no Portal do Professor têm por objetivo auxiliar o professor a efetivar os objetivos do ensino da Língua Portuguesa, isto é, desenvolver habilidades de leitura, de escrita, de oralidade e de escuta.

⁴ Fiz a opção por fazer o jogo “língua (escrita)” porque nas análises vai acontecer uma relação de proximidade entre a língua falada e a língua escrita. O jogo será mantido para mostrar que há uma relação entre ambas, mas essa relação é de modelo, isto é, a língua escrita toma a língua falada como modelo.

o aluno deve ser considerado como um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano (BRASIL, 1998, p.15).

A proposta, no documento, é que o aluno adquira capacidade de confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes manifestações de linguagem; aprenda a utilizar a linguagem como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, isto é, que exijam reflexão sobre os contextos e possíveis interlocutores; que, sobretudo, seja o protagonista no processo de leitura e de escrita.

Nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), doravante PCN+EM, o desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio

não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber usar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes (BRASIL, 2000, p. 11).

As orientações apontam para um ensino que desenvolva a competência comunicativa do aluno, suas experiências de vida e saberes, que influenciem diretamente a sua capacidade de ler e de escrever. A falta de uma experiência de escrita nas séries iniciais faz com que se constitua problema transformar a prática de produção textual em treino/prática, assim como também se constitui um problema restringir o ensino de redação ao ensino de dissertação. Se o aluno experienciasse a escrita de modo contínuo, o cenário poderia ser outro.

Ao contrário, no Ensino Médio, devido à precária experiência com a leitura e com a escrita, o aluno não tem elementos para interpretar as ideias do tema a ser abordado. Assim, diante de alunos que apresentam um manejo precário da língua (escrita), que interpretam superficialmente o que leem de forma equivocada e que não possuem repertório para elaborar uma redação escrita adequada aos propósitos da temática da prova de Redação do ENEM, há professores que fornecem fórmulas de escrita para que o aluno possa aplicá-las, quando for escrever sobre qualquer temática social.

Apresento, a seguir, um exemplo de introdução de redação, passado por um professor de um cursinho pré-vestibular, para que os alunos pudessem escrever textos com temática social.

Introdução

Tema social

Apesar de todos os esforços por equidade, a realidade em torno de TEMA* permanece paradoxal e crítica. A “Constituição Cidadã”, alicerce da democracia brasileira, é uma utopia diante de PROBLEMA A. Desse modo, faz-se relevante a análise de duas vertentes fundamentais: T1 e T2.

* não citar novamente no desenvolvimento

A contextualização histórica

T1 tese do primeiro parágrafo

T2 tese do segundo parágrafo

O resultado desse método de “ensino” já foi detectado no ENEM e abre debate:

Redação nota mil no Enem 2016 com cópia de textos de edições anteriores abre debate sobre plágio e modelos

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/redacao-nota-mil-no-enem-2016-com-copia-de-textos-de-edicoes-anteriores-abre-debate-sobre-plagio-e-modelos.ghtml>

A meu ver, a preparação que usa redações nota 1000 (mil) como exemplos pode trazer mais segurança ao participante do ENEM. No entanto, o exercício precisa tornar-se uma atividade para que cada aluno, na escola, escreva seu próprio texto. Por esse motivo, o ensino deve implicar dois sujeitos: o aluno que lê e escreve (“eu”) e o professor que lê e avalia (“tu”). O trabalho com o texto escrito, na escola, não pode acabar após a avaliação, porque ela deve ser feita em função de um trabalho elaborado sobre o texto escrito que o aluno deverá realizar. Portanto, a avaliação deve estar a serviço do aprimoramento da relação do aluno com a língua (escrita) e com a escrita. Se temos, então, um ensino de escrita arraigado a fórmulas e modelos, é porque a proposta dos PCN não está sendo compreendida. Em relação à apresentação de modelos para ensinar redação, sigo a linha de pensamento de Barzotto (2016)⁵.

Quando a escrita é experienciada somente como exercício, o aluno não está propriamente aprendendo a escrever de modo a poder lidar com outras demandas de escrita futuras, porque está na ordem da repetição, sem lidar com sua escrita, sem

⁵ Para o autor, a necessidade de escrever implica medos e incertezas e, dependendo do encaminhamento dado aos medos, para se livrar do embate em função deles, alguns procuram um modelo que acomode o texto e o posicionamento nele constituído. Nesse sentido, são palavras do escritor: “Para escrever, no entanto, quanto mais esses medos, e as inibições deles decorrentes, forem enfrentados – e não denegados –, mais possibilidades aquele que escreve terá de fazer um texto próprio” (BARZOTTO, 2016, p. 13).

realizar um trabalho elaborado sobre ela, sem mudar, portanto, a sua relação com a escrita. Quando a escrita é experienciada como atividade, o aluno apropria-se da língua (escrita) para mobilizá-la em função de um uso específico, de tal forma que ele precisa trabalhar sobre o seu escrito, mas para que esse trabalho seja efetivo e altere a sua relação com a escrita de textos, é preciso que o professor se coloque como leitor-avaliador do texto produzido. Ele não pode ser uma produção para meramente cumprir uma demanda escolar ou para ser corrigido pelo professor e esquecido, porque a nota já foi atribuída. Deve ser trabalhado conjuntamente, em uma relação intersubjetiva entre professor e aluno. Para tanto, o professor precisa adotar estratégias de ação tendo em vista a singularidade do aluno e a possibilidade de ele produzir textos escritos em relação de intersubjetividade com o professor.

Conforme orientações dos PCN, o ensino da língua (escrita) deve ser feito sob a perspectiva dos gêneros textuais e precisa privilegiar o desenvolvimento das competências textuais, interativas e linguístico-discursivas. Na perspectiva da enunciação de Émile Benveniste (1989), base teórica desta tese, a relação discursiva só pode ser estabelecida quando se tem locutor e interlocutor. Olhando da perspectiva benvenistiana, a competência discursiva somente será desenvolvida se o professor se colocar na condição de leitor do texto do aluno.

Assim, com o propósito de atender às orientações dos PCN e dos PCN+EM, muitos professores vêm tentando adequar sua prática pedagógica, mas encontram dificuldades, porque há problemas oriundos do Ensino Fundamental e, ainda, muitas dúvidas sobre como ensinar a partir das propostas apresentadas nos documentos oficiais. Nesse cenário de desafios e até mesmo de incompreensão do que seja gênero textual, o ENEM (que se tornou meio de ingresso na Educação Superior) exige a escrita de um texto do tipo dissertativo-argumentativo.

Diante da situação exposta, parece haver, então, um descompasso: de um lado, os PCN e os PCN+EM têm como principal objetivo o ensino de Língua Portuguesa voltado para o desenvolvimento da competência discursiva. De outro, a proposta da prova de redação do ENEM solicita a escrita de um texto do tipo dissertativo-argumentativo. Esse entendimento se deve à incompreensão de que o ensino de leitura e de escrita, na escola, deve ser um processo de ensino e de aprendizagem que vai possibilitar experiências de linguagem. Esse entendimento e o fato de que o ENEM pode permitir o ingresso na Educação Superior pública, na prática, em vez de, no ensino de leitura e de escrita, desenvolver-se experiências de linguagem, o professor se encontra,

ao mesmo tempo, no lugar de professor que está no processo de ensino de leitura e de escrita e no lugar de avaliador institucional. Assim, pelo caráter político-simbólico institucional do referido exame, a solicitação do ENEM tem forçado professores, no Ensino Médio e nos cursinhos pré-vestibulares, a priorizar ou até mesmo a treinar a escrever apenas o tipo dissertativo-argumentativo cobrado na prova de redação. Desse modo, embora possam estar ensinando a ler e a escrever, estão fazendo-o de maneira restrita e engessada ao modelo ENEM. Isso não deveria ser um problema se, desde as séries iniciais, como proposto nos PCN, o ensino de leitura e de escrita realmente estivesse sendo uma experiência de leitura e de escrita.

Essa realidade faz com que, após passar onze anos ou mais na escola, muitos participantes do ENEM não sejam capazes de atender ao que pode ser chamado de básico da língua (escrita), que é exigido na redação: demonstrar domínio da norma culta; compreender a proposta de redação e aplicar os conceitos das várias áreas do conhecimento humano para o desenvolvimento de um texto do tipo dissertativo-argumentativo; selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Diante da “incapacidade” de muitos alunos que vão participar do ENEM, em relação ao resultado da prova de redação, estampado nas notas das redações do ENEM divulgadas pela mídia e disponibilizadas ao participante e tendo em vista seu desempenho em cada competência, é preciso reconhecer a inoperância histórica do ensino de leitura e de escrita na escola.

Assim, há alunos que passam a vida escolar sem uma experiência de escrita e, por isso, ao se deparar com as exigências da prova de redação do ENEM, não têm familiaridade com a escrita institucionalizada, a ponto de permitir a ele se apropriar da língua (escrita) e mobilizar o repertório em função da temática que lhe é demandada, que não pode ser qualquer escrita. Esse fator, por causa do que é esperado na avaliação, não é levado em conta pelos avaliadores. Assim, o aluno e participante do ENEM é culpabilizado e sancionado negativamente pelo ENEM. Dessa perspectiva, tanto a escola quanto os governos, com suas políticas públicas de desvalorização da educação, são co-responsáveis por esse cenário/essa situação.

Em relação a essa questão, é importante retomar a história. No Brasil, após a independência econômica de Portugal, em 1822, a fundação de escolas surgiu de

interesses capitalistas da classe dominante da época que, com suas ideologias, passou a regulamentar as práticas linguísticas no Brasil, por volta de 1889. Do imaginário de língua nacional, constituído por meio de mecanismos políticos e linguísticos, passou-se à sua legitimação e preservação.

Nesse cenário, a escola, historicamente dizendo, adotou instrumentos rígidos de ensino, passando a regulamentar os sujeitos e os modos de dizer. Face à perspectiva política de escolarização de brasileiros, ocorreu a disciplinarização de sentidos sociais. Para Pfeiffer (2011), a escolarização se constitui como relações de sentido que investem nos sujeitos formas e gestos de interpretação específicos de modo que conformam suas relações sociais, calcadas em uma sociedade que se funda pelo efeito da escrita. Desse modo, como instituição, a escola legitimou uma política de língua nacional escrita e falada no Brasil.

Payer (2006) afirma que a universalização dessa língua em todo o território nacional, sustentando a rigor o princípio de unidade linguística ali instituído, constituiu-se como o maior objetivo de todo o processo histórico-ideológico de dominação cultural da colonização portuguesa. Disso resultou a gramatização do português e a escolarização, sem preocupação com a história e sustentada pela ideologia dominante, em que o indivíduo, no processo de instrumentação do português, interpelado como sujeito, deve responsabilizar-se pelo que se constitui no espaço da escolarização.

Ao sujeito do capitalismo é imposta a tarefa de ter o que dizer por mecanismos de escrita e, ainda, de saber como dizer, condizente sócio-historicamente à língua instrumentada. A gramática, nessa situação, destaca Orlandi (2007), é mais do que um lugar de conhecimento ou norma, ela é a forma da relação língua/sociedade/história, pois estampa um saber que circunscreve o que se quer dizer às regulamentações do capitalismo.

Sintetizando, a colonização do Brasil, por portugueses, foi foco de interesses político-econômicos estruturados. Para discernir os sujeitos ali constituídos, foi efetivado um longo processo de instrumentalização da língua falada e, aos poucos, da língua (escrita) no Brasil. A constituição da língua nacional figurou como um espaço de controle da enunciação de sujeitos.

No ENEM, a instrumentalização da prova de redação marca-se implicitamente a partir de comandos como: “redija um texto do tipo dissertativo-argumentativo com base nos textos motivadores”. Embora passem o sentido de sugestão sobre o que escrever, não deixam de ser uma normatização, um controle dos gestos de leitura e de

interpretação. Outro momento similar é o da proposta de intervenção. Ao escrevê-la, o participante deve considerar os direitos humanos ou pode ser penalizado com nota 0 (zero). Circunscrito por esse discurso-ideologia, o ENEM marca-se como lugar de poder. Essa normatização, pensando-se nas políticas públicas educacionais atuais, ocorre, por exemplo, quando os sentidos de ler e de escrever em situação figurativa ENEM impõem forma e modos bastante específicos de interpretação da proposta e de escrita da redação. Isto é, como aluno na escola e como participante do ENEM não é permitido mover a história institucionalizada.

Assim, esse aluno e participante do ENEM precisa se enquadrar na regularidade da língua e fazer ecoar os sentidos que reproduzam a proposta de redação. São, na verdade, uma imposição e podem camuflar uma ideologia imposta ao participante do ENEM. Na prática, sua escrita é politizada e, a partir da culpabilização individual daquele que não faz o que foi “proposto”, tenta-se falsear a ineficácia do ensino escolar, que tem início nas séries iniciais, continua no Ensino Médio e, conseqüentemente, torna-se um problema vivido na e pela educação no Brasil. A suposição de que houve experiência de escrita significativa para ele, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme orientações dos PCN e dos PCN+EM, pode ser observada no Guia do Participante, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), instituição que prepara o ENEM:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. (BRASIL, 2013, p. 7).

Diante dessa suposição, a avaliação segue critérios institucionais em que se atribui nota de 0 a 200 pontos em cada competência avaliada. Por esse motivo, o participante quer se preparar para fazer a prova de redação tomando como base o que será avaliado. Na tentativa de suprir as dificuldades que os alunos apresentam, muitos professores vêm apresentando aos alunos fórmulas para escrever a redação e redações nota 1000 (mil) como modelos a serem seguidos. Assim, as competências exigidas na escrita e a avaliação da banca do ENEM estão influenciando o modo de ensinar leitura e escrita no Ensino Médio, a ponto de torná-lo, em muitos colégios e cursinhos para o ENEM, engessado à aprendizagem da proposta de redação do ENEM, sujeita a fórmulas

e modelos que objetivam a mecanização da escrita do aluno do Ensino Médio. Ressalto que esse modo de “ensinar” pode ser um problema devido à falta de experiência do aluno com língua (escrita) e de um efetivo trabalho com gêneros textuais, tendo em vista o desenvolvimento da competência discursiva, desde as séries iniciais.

O cenário traçado remete à ideia de que o aluno do Ensino Médio está na escola para aprender a redigir o que é solicitado: uma escrita direcionada. Por esse motivo, ele tem que lidar com o que é institucionalizado, padronizado. Em se tratando do ensino de leitura e de escrita, diante dos resultados de avaliações publicados na mídia, é preciso que pesquisadores coloquem em questão o porquê, após passar, no mínimo, 12 anos estudando Língua Portuguesa na escola, uma quantidade preocupante de alunos não aprende a ler (principalmente, de modo relacional e discursivo) e não sabe manejar a língua (escrita) para expor seus conhecimentos de modo compreensível. Em relação à questão apresentada, olho para a leitura da proposta do ENEM e para a escrita da redação como extensões do trabalho realizado em sala de aula, que deve contar com os saberes e com a experiência do aluno com a língua (escrita).

Com esse olhar, anoro a análise da enunciação na perspectiva benvenistiana, que apresenta a complexidade da subjetividade e da intersubjetividade no uso específico que o locutor faz da língua escrita, uma vez que, “no uso da língua, a sua realidade permanece na ordem do inconsciente para o homem” (BENVENISTE, [1958] 1995, p.68). Para Benveniste ([1958] 1995), o uso não vem como finalidade porque não é intencional, não se configura a partir de escolhas livres, pois a palavra vem e não se sabe o porquê. Há, no momento da escrita do texto, um saber que não se sabe de onde vem.

Então, pensando na posição de Benveniste ([1958] 1995) sobre o saber que não se sabe de onde vem, enxergo que a interpretação da proposta e a escrita da redação no ENEM são uma extensão do que o aluno aprendeu na vida e na escola. Em outras palavras, a compreensão do que foi solicitado e a apropriação da língua (escrita) tem relação com a situação figurativa de enunciação e com a experiência de linguagem adquirida pelo aluno, tanto no meio em que vive quanto na escola. Essa aprendizagem vai reverberar no repertório mobilizado e no manejo da língua escrita. Assim, a produção da redação (escrita) analisada, neste trabalho, é vista como resultado tanto da aprendizagem de língua (escrita) na Educação Básica quanto da relação com o saber que não se sabe de onde vem.

Olho para esse saber como experiência que se adquire na relação com o mundo, com os espaços nos quais se vive e se aprende. Assim, a leitura e a interpretação da

proposta da redação, bem como o repertório adequado ao tema e suficiente são ações decorrentes de uma relação possível com o saber. Nas palavras de Charlot (2000, p. 80), pesquisador em Educação:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber". (CHARLOT, 2000, p. 80).

O autor, ao tratar da relação com o saber, amplia essa noção para uma relação com o aprender que, além do conteúdo intelectual, abrange todas as relações que o sujeito estabelece na vida para adquiri-lo. Ele assume a postura de que a educação deveria ter como objeto os processos que levam o sujeito a adotar uma relação com o saber e não apenas a acumulação de conteúdos intelectuais.

Assim, para Charlot (2000), aprender pode ter significados diferentes e pode, inclusive, significar cumprir exigências institucionais como estudante na escola. O pesquisador e sua equipe buscam compreender como o sujeito dá sentido à sua experiência e primordialmente à sua experiência escolar nas classes inferiores ao saber e à escola, o que implica uma nova perspectiva no modo de enxergar as desigualdades sociais e o sucesso ou o fracasso escolar. Nesse sentido, a relação com o saber é social, uma vez que exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade a que ele pertence. No que diz respeito à relação dos alunos com o saber e o aprender a ler e a escrever na escola não significarem a mesma coisa para todos eles por causa das relações sociais e de identidade de cada um, Charlot (2000, p. 72) argumenta:

(...) qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si". (CHARLOT, 2000, p. 72).

Alicerçada nas pesquisas do autor, desloco a relação com o saber e com o aprender na escola para analisar redações de alunos (participantes do ENEM) que, no Ensino Médio, por interesse em conseguir uma boa média e ingressarem no Curso Superior, querem aprender o que se ensina na escola e trazer de sua vivência outros

saberes, que deveriam ter se iniciado desde as séries iniciais, como orientam os PCN. No entanto, o estabelecimento da relação com o saber correspondente à sua identidade social não implica uma relação causal entre ambas, pois a relação com o saber é singular. Isto é, ainda que as relações sociais possam estruturar a relação com o saber e com a escola, elas não determinam a relação do sujeito com o saber.

Nesse sentido, Charlot (2000) aponta para o fato de que jovens que têm as mesmas condições de existência e atuam nas mesmas relações sociais não demonstram a mesma relação com o saber. Disso, a meu ver, resulta a não mobilização de repertório suficiente na escrita das redações do ENEM e os problemas apresentados a partir da apropriação da língua (escrita), o que reverbera um manejo precário da língua (escrita) e a restrição da argumentação às informações dos textos motivadores da proposta de redação. Nesse caso, há interpretação, mas o aluno e participante do ENEM não consegue dar uma decorrência a ela, devido à situação de leitura e de produção de texto em que se encontra e suas condições para a escrita. Uma vez que ele parte de uma suposição, não há garantias de que será compreendido, porque ele não sabe se o que foi interpretado coincidirá com o que o avaliador, institucionalizado, assume como da ordem do possível (para o tema).

Assim, há duas realidades: o participante que consegue ler interpretará alguma coisa (mesmo que seja uma interpretação da ordem da superficialidade) e aquele que não consegue nem ler, não vai, obviamente, interpretar. Diante delas, é preciso enxergar que a leitura superficial, que muitos professores realizam na escola, precisa transcender para se chegar a uma leitura relacional e discursiva. É preciso que o professor mostre para o aluno como se faz isso. Essa problemática impulsiona-me, como pesquisadora, à análise dos mo(vi)mentos enunciativos que o aluno e participante do ENEM (aqui visto como locutor) produz, ao se apropriar da língua (escrita) com intuito de dizer, para se constituir sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM na relação que estabelece com a leitura da proposta de redação, com a sua escrita e com o “tu” leitor-avaliador de seu texto.

Nesta tese, parto do pressuposto de que a leitura e a escrita são atos de enunciação. Com esse olhar, viso à análise de ambos os atos, a partir da observação de mo(vi)mentos enunciativos presentes nas redações do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, vistos como ações sobre aquele que avaliará sua redação escrita: o “tu” leitor-avaliador. Sobretudo, meu interesse encaminha-se no sentido de demonstrar o fato de que a leitura e a escrita da redação do ENEM ocorrem em uma

situação figurativa de enunciação específica, pois nesses atos o participante: a) dialoga com a proposta quando lê e interpreta o tema da redação e as orientações fornecidas; b) e intenta o diálogo com o leitor-avaliador ao escrever o que foi solicitado, em função do que supõe ser o que o leitor-avaliador, institucionalmente, espera e assume como possível e legítimo para o tema em questão.

Tendo em vista o pressuposto apresentado, torna-se importante desenvolver a epígrafe desta tese junto à transcrição de outro trecho do artigo “o aparelho formal da enunciação”, em que Benveniste (1989) trata da subjetividade e da intersubjetividade:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação.

(...)

Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. (BENVENISTE, 1989, p. 90)

Benveniste (1989) já enxergava a possibilidade de uma enunciação escrita e intersubjetiva, já que, em seu interior, ela tem o poder de fazer ambos os indivíduos serem interlocutores ao mobilizarem a língua (escrita) para produzirem enunciados. Intersubjetividade, nesta tese, está sendo compreendida como a capacidade de o “eu-locutor” endereçar-se a um “tu-interlocutor” implicado em compartilhar sua experiência com a finalidade de correferirem. Entendo correferir como sendo a suposição de estar compreendendo da mesma forma que o outro na interlocução.

Nesse sentido, a co-construção da referência importa, porque no momento em que o participante do ENEM escreve o texto está construindo referências sobre o tema solicitado pela instituição. O leitor-avaliador, no momento de leitura, co-construirá as referências textualizadas. No entanto, nem sempre correferirá às referências do produtor do texto, porque o repertório autorizado pode não coincidir com o repertório mobilizado. Por conseguinte, não há garantias de que haja o estabelecimento da correferência. Então, no ENEM, há uma zona de leitura e de interpretação, com as quais os avaliadores estão trabalhando, que se encontra em funcionamento e pode, então, não coincidir.

Assim, haverá correferência se o participante atender ao que foi solicitado e conseguir, ao se apropriar da língua (escrita), abordar o tema nos limites do possível na compreensão dos avaliadores, tendo em vista o jogo da suposição. É nesse caminho que aponto a leitura da proposta de redação e a escrita do texto como atos de enunciação,

considerados em uma dada situação espaço-temporal e institucional específica. Isso porque a instituição vai impor limites aos avaliadores, que também, do outro lado, são sujeitos. Logo, eles também estão lendo e interpretando. São treinados para isso e, se destoam, são penalizados, isto é, também sofrem coerções pela instituição.

Em relação ao espaço e ao tempo, cabe salientar que os atos de ler a proposta e escrever a redação são momentos diferentes no processo de constituição do participante como sujeito-leitor/escritor-locutor no ENEM. Também são diferentes no tempo presente do “eu”, que é o tempo da leitura e da escrita e o tempo do “tu”, que é o tempo da leitura e da avaliação do texto produzido. Assim, ao ler a redação escrita, o “tu” se apropria do enunciado do “eu” constituindo, no momento da leitura, uma instância de interlocução. Nesse momento, pode haver ou não a correferência do discurso.

Na escola, a avaliação da redação produzida pelo aluno passa por esse mesmo processo: a relação entre os interlocutores ocorre em uma instância espaço-temporal distinta. A diferença é que, no âmbito escolar, ainda que os atos enunciativos da redação escrita e da leitura-avaliação do professor ocorram em momentos distintos, é possível existir uma relação de reconhecimento entre os interlocutores e, muito importante, de um trabalho elaborador conjunto sobre o texto escrito.

Ao olhar para essa possível relação e para a relação com o saber e o aprender, analiso redações do ENEM como resultado do modo de ensinar leitura e escrita na escola. Inquieta-me o fato de que esse ensino, na prática, esteja priorizando atender à demanda do ENEM e, portanto, não está se harmonizando à proposta dos PCN, para o ensino de Língua Portuguesa, cuja base é a utilização dos gêneros textuais. A adoção da postura de olhar para o texto produzido no ENEM como uma enunciação tem o propósito de minorar as dificuldades na leitura e na escrita. Assim sendo, penso que pode ser uma maneira de levar o aluno a saber dos mecanismos de que dispõe para ampliar sua capacidade de se comunicar com o “tu” avaliador de sua redação. Esse modo de ver se harmoniza também com as orientações dos PCN: privilegiar, no ensino de Língua Portuguesa, o desenvolvimento da competência discursiva.

A aprendizagem de leitura e de escrita, em grande parte das escolas brasileiras, encontra-se distante da prática da relação intersubjetiva, porque escrever tornou-se um exercício, apenas uma repetição de ideias. Tornou-se um exercício em detrimento de sua condição de atividade necessária à assunção do aluno a uma escrita institucionalizada, subjetiva e autônoma. O exercício é uma prática que se realiza sem a necessidade de uma elaboração, como a atividade é uma ação elaboradora, uma

possibilidade de fazer algo. Então, não há problema em exercitar, mas, ao mesmo tempo em que se exercita, é preciso agir sobre o texto escrito.

Assim, nas propostas de redação do ENEM em 2013 e em 2015, nas redações (consideradas produto da leitura da proposta) e na avaliação da banca do ENEM, analiso os movimentos enunciativos presentes na escrita, enxergando-os como efeitos do ensino de leitura e de escrita na escola, que reverberam no modo como o participante do ENEM se identifica ou não com o que a prova de redação solicita e, por isso, atende ou não à demanda e consegue ou não se constituir sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno na prova de redação, segundo exigências dos avaliadores, que não avaliam somente o texto, mas também a leitura que o candidato faz dele. Tanto que não se aceita qualquer leitura. Para tanto, estou entendendo texto, alinhada à concepção benvenistiana, como uso e funcionamento da língua (escrita), com sentido específico, em determinada situação discursiva, de modo a haver correferência entre os participantes da enunciação.

As redações do ENEM, analisadas nesta tese, apresentam problemas de aprendizagem e de compreensão, pelos seguintes motivos:

- 1) porque o manejo da língua (escrita) se apresenta precário, mal estruturado e, portanto, difícil de compreender o que se poderia estar dizendo;
- 2) porque aquele que escreve não consegue mobilizar repertório suficiente para progredir na argumentação. Assim, sua redação reduz-se às informações dos textos motivadores;
- 3) porque o leitor-avaliador tem um entendimento diferente do participante do ENEM em relação ao que está escrito no texto.

O *corpus* analisado constitui-se de 10 redações de participantes do ENEM, sendo 6 (seis) do ENEM/2013 e 4 (quatro) do ENEM/2015, das propostas de redação 2013 e 2015 e das redações e da Vista Pedagógica disponibilizada aos participantes no *site* do ENEM, que tem como objetivo fornecer ao participante subsídios pedagógicos para entendimento de seu desempenho em cada uma das competências avaliadas. A análise justifica-se pelo fato de que hoje o ENEM é o maior processo de seleção para ingresso em universidades públicas brasileiras. Essa realidade, causadora da busca desenfreada por atender às exigências da banca e obter aprovação no ENEM, suscita questionamentos: qual a relação do sujeito que está na escola hoje com o saber ou saberes em relação ao ensino de leitura e de língua (escrita), tendo em vista sua necessidade de se preparar para redigir um texto do tipo dissertativo-argumentativo na

prova de redação do ENEM? Qual tem sido, na contemporaneidade, a relação dos estudantes do Ensino Médio com o saber escolar?

Charlot (2000), após pesquisas acerca da relação com o saber, afirma que quanto mais significativo for o que está sendo ensinado, mais o aluno se mobiliza para se relacionar com o conteúdo apresentado. A realidade da sala de aula no Ensino Médio, hoje, evidencia uma tensão: os alunos consideram significativo “aprender” a escrever dissertação argumentativa, porque precisam redigir um texto dissertativo-argumentativo que atenda às exigências do ENEM. Os PCN orientam que o ensino de Língua Portuguesa deve ser feito a partir do trabalho com gêneros textuais. Essa realidade suscita outra questão: mediante o ensino na sala de aula, tal como se realiza hoje, e a nota na redação do ENEM, esse aluno que atende às exigências da avaliação do ENEM aprendeu a ler e a escrever, de modo a estar apto às suas possíveis demandas de leitura e de escrita futuras?

Desse modo, o ensino de leitura e de língua (escrita) no Ensino Médio demonstra que o ENEM, por ter se tornado o maior meio de ingresso à Educação Superior na atualidade, está acarretando mudanças na prática pedagógica e metodológica dos professores. Tendo em vista que esse foco no ENEM está em função de uma aprovação em universidade pública, é preciso refletir e verificar, por exemplo, se o participante, ao ingressar nessa etapa da Educação, está apto a ler e a escrever de modo a atender às exigências da Educação Superior, por exemplo.

Diante da problemática apresentada e da necessidade de olhar para o modo como o aluno e participante do ENEM se constitui ou não sujeito-leitor/escritor-locutor ao ler e produzir seu texto escrito, isto é, constitui-se ou não “sujeito” de seu dizer, apresento a **hipótese** desta tese: a maneira singular, única de o “sujeito” organizar a língua (escrita) a ponto de se subjetivar ao enunciar e (se) enunciar na redação do ENEM para expressar seu ponto de vista, pode ocorrer na tensão, ao produzir o texto, entre aquilo que se constitui como as regras de escrita exigidas nas competências do ENEM e aquilo que o aluno consegue, ou não, produzir a partir dessas exigências, o que configura um trabalho de uso da língua (escrita) em discurso.

Assim, conforme concebido nesta tese – “que é *na* e *pela* linguagem que o homem se constitui como sujeito porque só a linguagem fundamenta na sua realidade o conceito de “ego”” (BENVENISTE, 1995, p. 286) – o modo de empregar a língua no processo de trabalho de escrita pode possibilitar ao sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM se constituir como sujeito e se relacionar com o mundo e com

o outro, porque sua subjetivação é condição para que seja instaurado o processo de escrita. Para Benveniste (1989, p. 86), ao “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, o locutor emprega muito mais do que as formas possíveis, que só significam *na* e *pela* enunciação, porque as converte em discurso, isto é, em uma maneira singular de se apropriar da língua para tornar-se sujeito, instaurando-se a interlocução e a instância de espaço e de tempo da enunciação. O sentido desse modo de apropriação, em conformidade com Benveniste (1989), está sendo compreendido como uma maneira de tornar a língua apta a um uso específico.

Portanto, a redação do ENEM será vista como uma instância enunciativa e discursiva e o uso da língua, pelo participante no tempo e no espaço político-simbólico da escrita do texto, como condição figurativa de enunciação. Quero dizer, uma atividade subjetiva entre os interlocutores do discurso. O tempo para o participante é relativo a suas experiências de escrita no ENEM, com período determinado para leitura, interpretação e escrita da redação. Ele deve, então, ler e escrever em um espaço político-simbólico que é o do exame, em uma folha com número de linhas limitadas, a partir de uma proposta de redação direcionada.

Tendo em vista que os PCN e os PCN+EM propõem o ensino a partir dos gêneros textuais e que me inscrevo sob a perspectiva da enunciação, apresento os **objetivos gerais** desta pesquisa: a) refletir sobre os efeitos do ensino de leitura e de escrita na prova de redação do ENEM; b) trazer para os estudos linguísticos a possibilidade de analisar a redação do ENEM como uma forma específica de enunciação, porque coloca em cena um “eu” que se dirige a um “tu” para tratar de algo (“ele”) em um tempo e em um espaço determinados, na tentativa de compreender o que está implicado nesse processo.

Nesse caminho, os **objetivos específicos** são: a) apresentar a proposta dos PCN e dos PCN+EM em relação ao ensino de gêneros e a proposta de redação da prova do ENEM, que exige a escrita de um texto do tipo dissertativo-argumentativo e fazer um contraponto com a realidade do ensino de leitura e de escrita no Ensino Médio; b) investigar que mo(vi)mentos enunciativos o participante do ENEM (aluno que foi preparado para a prova de redação na escola) faz para agir sobre aquele que vai avaliar sua redação escrita (o “tu” leitor-avaliador) e se constituir sujeito-leitor/escritor-locutor.

Para atingir esses objetivos, busco responder à seguinte **pergunta de pesquisa**: como o participante do ENEM se constitui sujeito-leitor/escritor-locutor ao ler e produzir seu texto escrito no ENEM? Na tentativa de responder à questão apresentada,

são analisadas duas propostas de redação do ENEM, 06 (seis) redações do ENEM/2013 e 04 (quatro) do ENEM/2015 e a Vista Pedagógica das avaliações, objetos da pesquisa, a fim de verificar aspectos constitutivos de sentido produzidos por um locutor que pode se instaurar como sujeito-leitor/escritor a partir de dois mo(vi)mentos: 1) da apropriação da língua (escrita) para (se) enunciar e construir sentido a partir dela e da interpretação da proposta de redação do ENEM.

Nesse sentido, evidenciarei que tanto a reflexão quanto às formas linguísticas utilizadas pelo “sujeito” podem ser reveladoras de uma leitura e de uma escrita que se mostram por meio dos mo(vi)mentos realizados por ele. Isso porque, após compreender o que foi lido, o participante do ENEM deve, na prática da escrita, apropriar-se da língua (escrita) e ser capaz de produzir um texto que o potencialize como sujeito-locutor-leitor-escritor; 2) de formas que mobiliza no momento em que maneja a língua (escrita) para, a partir de certo repertório, intentar co-referir ao que supõe ser o que a proposta de redação apresenta e, assim, agir sobre o avaliador, seu leitor-interlocutor.

Em relação à metodologia, na análise dos textos são focalizados os mo(vi)mentos de leitura e de escrita do participante do ENEM (vistos como enunciação escrita), utilizados pelo locutor em sua escrita. Ele, após ler a proposta, instancia-se como locutor que produz um texto, do tipo dissertativo-argumentativo, com a finalidade de atender ao propósito do ENEM e ter seu ponto de vista compreendido ao ser avaliado pelo interlocutor. Nesse caso, o avaliador de seu texto. O material a ser analisado é constituído, então: a) pelas propostas de redação do ENEM em 2013 e em 2015; b) por 06 (seis) redações avaliadas pelas bancas do ENEM/2013, 04 (quatro) do ENEM/2015, todas disponibilizadas ao aluno via internet e cedidas à pesquisadora para análise; c) pela Vista Pedagógica da avaliação do ENEM, disponibilizada no *site* do Inep.

Diante do exposto, passo a informar a estrutura desta tese. No primeiro capítulo, intitulado “As propostas dos PCN e dos PCN+EM, a redação do ENEM e sua avaliação: efeitos no ensino de leitura e de escrita”, apresento as propostas dos documentos e as cinco competências avaliadas na redação do ENEM. Em seguida, discuto os efeitos do descompasso existente para o ensino de leitura e de escrita na escola.

No segundo capítulo, intitulado “A teoria enunciativa, de Benveniste, na leitura e na escrita”, tomo como propósito o artigo do livro Problemas de Linguística Geral I (1995), “da subjetividade na linguagem” e o artigo da obra Problemas de Linguística Geral II (1989), “o aparelho formal da enunciação”. A partir do texto “a forma e o sentido na linguagem”, apresento o modo como Benveniste (1989) concebe repertório.

Para tratar de escrita, fundamento a discussão nas aulas ministradas por Benveniste em 1968 e 1969, recentemente traduzidas em “Últimas aulas no *Collège de France*” (2012). Busco esse aporte teórico porque ele me permite analisar a relação entre a leitura das propostas de redação, o locutor, seu texto escrito e a avaliação do ENEM.

No terceiro capítulo, “Uma proposta metodológica de análise das propostas de redação do ENEM, de redações do ENEM e da avaliação de redações do ENEM”, estabeleço os procedimentos didático-metodológicos relativos ao *corpus* e à sua análise.

Considerando que a redação do aluno é produzida a partir de uma proposta de redação que lhe é feita e pensando na redação elaborada como uma materialização da leitura que o participante do ENEM faz da proposta de redação; começo o quarto capítulo, intitulado “Um olhar para a leitura das propostas de redação, para a escrita no enem e para a avaliação das redações sob a perspectiva enunciativa benvenistiana”, apresentando e discutindo a leitura das propostas de redação do ENEM/2013 e do ENEM/2015. Em seguida, analiso as redações, assumindo como ponto de vista que, a avaliação, a despeito do que o ENEM mobiliza para a questão do pensamento, acaba privilegiando a forma em detrimento do conteúdo. Desse modo, se o aluno e participante do ENEM vai ao encontro de uma interpretação que é a do avaliador e satisfaz às solicitações feitas, ele ganha o estatuto de sujeito-leitor/escritor-locutor. Então, ele é apto. Entretanto, o que não é considerado, pode ter uma aptidão que não é mostrada devido ao manejo precário da língua (escrita). Assim, a exigência do ENEM deixa flagrantemente um processo de escrita que não foi vivido na escola. Logo, a seleção a partir de um texto do tipo dissertativo-argumentativo não poderia ser um problema, pois se fosse assim não selecionaria.

Para encerrar, nas considerações finais, apresento as conclusões da pesquisa e, com base nos resultados obtidos, procuro colocar em relevo, dadas as questões desta pesquisa, a importância de refletir sobre o ensino de leitura e de escrita na escola e a contribuição que análises de cunho enunciativo podem trazer tanto para o ensino de leitura e de escrita quanto para a avaliação da redação produzida, que precisa ser feita a partir de um trabalho elaborado. A expectativa é que esse olhar para a redação escrita possa contribuir para a percepção – por parte do professor ou do avaliador – dos efeitos de sentido que os elementos suscitam no processo de enunciação do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM. Portanto, nos capítulos desta tese, escritos a seguir, tratarei a leitura e a escrita como atos de enunciação, levando em conta a língua em uso e considerando a linguagem a partir do sentido e do discurso.

CAPÍTULO 1

AS PROPOSTAS DOS PCN E DOS PCN+EM, A REDAÇÃO DO ENEM E SUA AVALIAÇÃO: EFEITOS NO ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA

Nesta tese, analiso mo(vi)mentos enunciativos que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM realiza para se constituir na relação que estabelece com a leitura da proposta de redação, com a escrita e com o “tu” leitor-avaliador de seu texto.

Proponho uma reflexão sobre os efeitos do ensino de leitura e de escrita na escola e, diante dessa realidade, incorporo à discussão o fato de as competências e a avaliação da banca do ENEM constituírem o ensino de leitura e de escrita no Ensino Médio, a ponto de o tornarem, em muitos colégios e cursinhos para o ENEM, direcionado ao aprendizado do texto exigido na proposta de redação do ENEM e de alguns gêneros que são solicitados em vestibulares. Se o trabalho sobre o ensino de leitura e de escrita tivesse sido efetivamente vivenciado no Ensino Fundamental, isso não se configuraria como problemática. Entretanto, de fato, o aluno não aprende a escrever no Ensino Fundamental; logo, tornou-se um problema canalizar o aprendizado, no Ensino Médio, para atender o ENEM e os vestibulares.

Tendo em vista a problematização desta tese, enumero, a seguir, o que trato neste capítulo: a) apresento a proposta dos PCN e dos PCN+EM para o ensino de gêneros textuais, bem como a concepção de gênero adotada; b) trago para reflexão a necessidade que o aluno tem de se preparar para fazer um texto do tipo dissertativo-argumentativo no ENEM e teço considerações sobre o ensino de leitura e de escrita nos manuais didáticos; c) evidencio as competências avaliadas na prova de redação; d) apresento as concepções de leitura e de escrita, consideradas atos de enunciação.

Seguindo esse raciocínio, meu olhar, na análise das redações que constituem o *corpus* desta pesquisa, segue em direção a uma reflexão sobre a leitura da proposta, a escrita da redação e a Vista Pedagógica do ENEM. Nesse sentido, olho para os mo(vi)mentos enunciativos presentes nas redações do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, como ações sobre aquele que vai avaliar sua redação escrita, o “tu” leitor-avaliador, na tentativa de constituir-se sujeito-leitor/escritor-locutor.

1.1- As propostas dos PCN e dos PCN+EM para o ensino de gêneros textuais e concepções de gênero adotadas

Desde o final do século XX, autoridades educacionais vêm discutindo sobre o ensino de Língua Portuguesa, que é pautado por propostas dos PCN e, no Ensino Médio, pelo que propõem os PCN+EM. Nesse cenário, inúmeros estudiosos desenvolveram pesquisas na área da Linguística e da Linguística Aplicada, apontando problemas no ensino de leitura e de produção de textos.

Tendo em vista os princípios definidos na nova Lei de Diretrizes e Bases (1996), doravante LDB, pela necessidade de complementações que orientassem melhor as propostas, em 1998, foram publicados os PCN, com objetivo de trabalhar a formação cidadã. Esse documento propunha que a escola organizasse o ensino de modo que o aluno desenvolvesse seus conhecimentos discursivos e linguísticos e, a partir deles, soubesse:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998, p. 58-59)

Para alcançar esses objetivos, foi apontada a necessidade de uma didática nas aulas de Língua Portuguesa que tomasse o texto em diversos gêneros e variantes. O intuito era que, dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa pudesse propiciar autonomia ao sujeito, considerada condição essencial para participação responsável na sociedade. Esses foram os primeiros direcionamentos.

As orientações dos PCN levaram o cenário educacional a pensar em uma nova prática de ensino de Língua Portuguesa, pois passaram a inspirar pesquisas em Linguística Aplicada, tornando-se base teórica para uma ampla revisão das propostas curriculares de Secretarias de Educação dos governos de Minas Gerais, de São Paulo e outros. Cabe ressaltar que essa visão de ensino de língua já tinha sido apontada por estudiosos como Geraldi (1997).

Assim, tudo que vinha sendo discutido resultou em uma concepção interacionista sócio-discursiva, tendo como base teórica as reflexões de Bakhtin

([1981] 2000) que recebeu contribuições de Rojo (2004), de Dolz & Schneuwly (2004), de Bronckart (2004) e também de Marcuschi (2008). Para Bakhtin (1981), a enunciação é parte integrante da atividade linguística. Ele institui a enunciação como processo histórico em que as formas linguísticas trabalham a favor de um evento de fala que envolve a língua como sistema, e o sujeito falante em um ato que implica condições de produção, interlocutores e o caráter social da atividade linguística.

Desse modo, a proposta dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa é voltada para a língua em seus usos, respaldada na filosofia da enunciação verbal de Bakhtin (1997), que aponta os gêneros discursivos como possibilidades concretas de uso social da língua, na perspectiva enunciativo-discursiva. Para o autor, os gêneros são formas comunicativas correspondentes ao uso da linguagem. No entendimento de Bakhtin (2003, p. 282), a fala se dá por meio dos gêneros discursivos, isto é, “todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. Para o autor, quanto mais haja domínio dos gêneros, melhor será o emprego deles e a descoberta da nossa individualidade, refletindo a situação singular que é a comunicação.

Tal perspectiva coloca em cena o dialogismo, fenômeno constitutivo a todo e qualquer uso da língua, seja ele oral ou escrito. Segundo apontam os PCN+EM, diante de uma dada proposta de produção, o aluno deve ter clareza sobre:

- o que tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades;
- o lugar social de que ele fala;
- para quem seu texto se dirige;
- de quais mecanismos composicionais lançará mão;
- de que forma esse texto se tornará público. (BRASIL, 2000, p. 80).

Conforme trecho supracitado, esse documento, que visa a orientar o trabalho em sala de aula, o aprendizado deve, na prática, promover a interação dos estudantes com vários gêneros textuais.

Para Bakhtin (2003), se os gêneros, considerados como recorrências estáveis que circulam em uma esfera social para cumprir uma determinada função comunicativa, não fossem dominados, a comunicação seria impossível, já que eles possibilitam meios para ver, interpretar e agir sobre o mundo. Segundo o autor, a utilização da língua se dá por meio de enunciados orais e escritos a partir de três elementos indissociáveis: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Todos eles marcados pela especificidade da esfera de comunicação. Nas palavras do referido autor: “Qualquer

enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 2003, p. 280, grifos do autor).

O primeiro elemento, denominado conteúdo temático, relaciona-se ao que pode ser dito em um gênero. Nas palavras de Travaglia (2007, p. 43):

O conteúdo temático refere-se ao que pode ser dito em uma dada categoria de texto, à natureza do que se espera encontrar dito em um dado tipo, gênero ou espécie de texto, o que, obviamente tem de estar ligado a um tipo de informação. As características relativas ao conteúdo temático nos levam, em princípio, ao que devemos dizer ao produzir a categoria ou ao que esperar na leitura/compreensão de uma categoria. (TRAVAGLIA, 2007, p. 43)

Assim, o conteúdo temático é o elemento que organiza o conteúdo da enunciação e estabelece tanto sua unidade de sentido quanto sua orientação ideológica. Já o segundo elemento, a construção composicional, é definido por Bakhtin (2003) como determinados tipos de construção, de acabamento, de relação do falante com os outros participantes da comunicação. Para ele, tudo que enunciamos, por meio de gêneros textuais, têm formas estáveis e típicas de construção do todo. Nessa organização existe certa regularidade garantida pelo uso da linguagem e que possibilita a identificação de um gênero em uma determinada situação de comunicação, pois é o gênero selecionado que torna evidente os tipos e os seus vínculos composicionais.

O terceiro elemento, diferenciado por Bakhtin (2003) em estilo individual, quando se trata de autor e estilo linguístico, quando se refere a gêneros, diz respeito ao emprego de recursos lexicais e gramaticais. Para ele, todo enunciado é individual, pois reflete a individualidade de quem fala ou escreve. Em se tratando do estilo linguístico, ele afirma que em cada campo são empregados gêneros específicos que correspondem a determinados estilos. Eles são, portanto, orientadores da comunicação discursiva. Os três elementos dos gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2003), devem ser trabalhados quando são ensinados na escola.

É fato que Bakhtin (2003) se tornou referência nos estudos sobre gêneros. No entanto, outros autores também são responsáveis por apresentar abordagens diferentes sobre gêneros, contribuindo de forma significativa para um novo direcionamento ao ensino de Língua Portuguesa. Por exemplo, em se tratando dos três elementos, também chamados de dimensões, Rojo (2005) afirma que são determinados pela situação de

produção dos enunciados e, principalmente, pela apreciação valorativa e a respeito da temática e dos interlocutores do discurso. Para ela, a situação de produção é que permite a compreensão, a produção ou o conhecimento dos gêneros e dos textos/enunciados.

A estudiosa observou, em primeira instância, que todos os autores que trabalhavam com gêneros recorriam aos estudos de Bakhtin (1981), mas, ao concretizarem suas análises, usavam categorias distintas. Ela percebeu que eles recorriam às marcas linguísticas determinadas pela situação de enunciação que produziam significado no discurso, entretanto, a base teórica utilizada era enunciativa. Com intuito de analisar a estrutura composicional dos gêneros, os analistas textuais recorriam à linguística textual. Para Rojo (2005), nessas análises há diferença de método e de concepção. Os que analisam os gêneros discursivos vão priorizar o significado dos enunciados, perceptíveis nas marcas linguísticas apresentadas na forma composicional do texto. Para os que analisam os gêneros textuais, a significação é abordada tendo em vista o conteúdo temático.

A pesquisadora afirma que as diferenças na apreensão do significado ocorrem por causa das variadas interpretações bakhtinianas de gênero, consideradas “tipos estáveis de enunciados”. Assim, cada teoria aplica a seu modo esse conceito e a apreciação valorativa do locutor acerca dos temas e dos interlocutores de seu discurso não é considerada, por isso se torna difícil de ser compreendida.

Otoni e Guisardi (2016) defendem, ao desenvolver pesquisa sobre a exploração do gênero em sala de aula, que o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos possibilita sua participação efetiva em diferentes práticas sociais. Nesse trabalho, conforme afirmam as autoras, é preciso levar em conta as especificidades de cada gênero que circula em nossa sociedade, os diferentes modos semióticos de que são compostos, bem como suas condições de produção. Elas ressaltam também a necessidade de investimento em práticas de multiletramentos e na utilização das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) integradas aos conteúdos, devido aos avanços tecnológicos e às demandas oriundas deles. Asseveram, ainda, a necessidade do trabalho com as três dimensões dos gêneros discursivos apontados por Bakhtin (2003) ao se explorar um gênero em sala de aula.

Na perspectiva de trabalho apontada pelas autoras, para que os alunos aprendam características discursivas e linguísticas de diversos gêneros, devem ser promovidas atividades pedagógicas que desenvolvam o conhecimento, a leitura, o uso e as funções sociais dos gêneros, a composição deles, o estilo, o tema. Além disso, a sua

discursivização, isto é, a maneira de o texto dizer o que diz. Logo, visto como inacabado, o texto só se completa, quando o leitor constrói significados para ele na interação.

Dolz e Schneuwly (2004) situam o gênero textual como objeto de ensino, isto é, numa perspectiva teórico-metodológica, reforçam o papel da Linguística Aplicada (LA) nos estudos das teorias para o ensino de língua. Ambos apontam para a necessidade de desenvolver a competência linguístico-discursiva, visando o uso da língua em gêneros textuais orais e escritos. Assim, concebem gêneros como forma de funcionamento da língua e linguagem, criados em conformidade com as esferas em que o indivíduo circula. Nesse sentido, os pesquisadores afirmam que:

uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente". (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 41)

Para os pesquisadores, escrever um gênero exige conhecê-lo. Assim, a escolha por um determinado gênero de texto e as escolhas linguísticas para sua textualização dependem da capacidade que o sujeito tem de acionar, em concomitância, conhecimentos que denominados como capacidades de linguagem linguístico-discursiva. Essas capacidades dizem respeito, então, à escolha adequada do gênero, à capacidade discursiva e ao domínio dos mecanismos linguísticos próprios de um gênero específico, que é feita intencionalmente com a pretensão de provocar um efeito de sentido. Elas podem ser de ação, discursiva e linguístico-discursiva e têm caráter didático. Assim, no processo de produção de textos e de leitura, são acionadas pelo leitor/escritor para que seja configurado o gênero de texto a ser produzido.

Na concepção de Marcuschi (2008), os gêneros fazem parte do cotidiano dos indivíduos, desse modo contribuem para a organização e a estabilização das atividades de comunicação diárias. São, portanto, uma forma de ação e de organização social devido à importância que têm na estruturação comunicativa da nossa sociedade.

Assim, nas concepções de gêneros que circulam no contexto escolar, Marcuschi (2008) direciona os estudos para a vertente textual, enquanto Dolz e Schneuwly (2004) mesclam concepções textuais e discursivas. Desse modo, cada vertente possui encaminhamento, apreciações de valor e didática particulares. Acontece que, na

prática, esse novo encaminhamento ainda não está inserido no trabalho em sala aula, por isso deve ser objeto de reflexão.

Em se tratando dos gêneros, Bronckart (2004) afirma que todo indivíduo pertencente a uma determinada comunidade linguística é confrontado com um universo de textos organizados em gêneros, que estão sempre em processo de modificação e são ilimitados. O autor afirma que desde o nascimento, expostos continuamente aos gêneros, os leitores e os produtores vão construindo, mesmo que inconscientes, um conhecimento intuitivo das regras e das características específicas de diversos gêneros, das quais se apropria e acabam por sofrer mudanças.

Após exposição de algumas concepções de gênero, torna-se relevante destacar que, de meu ponto de vista, gênero é um modo de utilizar a linguagem para estabelecer, de maneira adequada, um propósito comunicativo que, ao ser compartilhado, pode ser modificado pelos usuários, dependendo da aceitação da sociedade.

Essa perspectiva corrobora a pesquisa de Oliveira (2016, p. 143), que consistiu em investigar a caracterização do gênero redação ENEM “sob o ponto de vista da ação social em torno do texto, da estrutura composicional textual e da argumentação retórica”. O estudo baseou-se em um *corpus* de 100 redações nota 1.000 no ENEM, advindas de todas as unidades federativas do Brasil.

A pesquisadora concluiu que, em relação à composição e à configuração, o gênero redação ENEM exige um texto organizado em uma sequência argumentativa dominante que requer a mobilização de argumentos e de técnicas argumentativas com vistas à persuasão. Nesse sentido, observou que o gênero tem uma estrutura e um plano de texto fixo: as partes do tipo dissertativo divididas em introdução, desenvolvimento e conclusão e macroproposições. Em relação à estrutura retórica, considerou que a redação ENEM se aproxima do gênero retórico deliberativo. Desse modo, o gênero redação ENEM é constituído por um texto tipificado que adquire significado na situação sociodiscursiva em que está inserido. A comunidade retórica, para Oliveira (2016), reúne todas as pessoas envolvidas no circuito de produção e de recepção/circulação do gênero. Essa comunidade retórica mostra-se de maneira abstrata, em um “espaço” de estabilização e de desestabilização do discurso, usando a terminologia bakhtiniana.

Considerando o entendimento da pesquisadora, olho para as redações em análise, considerando-as como gênero. No entendimento de Gomes (2016), tomar o gênero como objeto de ensino, conforme orientações dos PCN, significa explorar não

só os aspectos relacionados à estrutura composicional do gênero bem como seu conteúdo temático e estilo, mas também os aspectos que contribuem para a construção dos sentidos.

Sob tal óptica, alinho-me à abordagem da prova de redação do ENEM apresentada por Agustini e Borges (2013) a partir da discussão relativa aos gêneros, uma vez que as pesquisadoras apresentam posições diferentes em se tratando da prova de redação do ENEM ser considerada como gênero. Nessa perspectiva, para as autoras, há necessidade de se discutir a ideia de que o gênero é, ao mesmo tempo, um modelo e uma transgressão. Logo, são modelos, porque se situam no limite do predomínio da sequência argumentativa e são transgressões, porque se constituem, nas palavras das autoras:

a partir de uma prática social efetiva e de circulação, atravessada pela subjetividade, posta por uma experiência de linguagem, que produz efeitos na produção, corroborando a posição de que nem sempre é possível limitá-lo. Diante disso, as produções escritas no Enem (re)velam esses aspectos que são, de nosso ponto de vista, constitutivos da produção de linguagem e, por isso, consideramos essas produções escritas como um *corpus* de textos no qual é possível considerar o gênero redação no Enem. (AGUSTINI & BORGES, 2013, p.6)

Ao investigar, por esse prisma, as concepções de gênero discursivo, a proposta de ensino de produção escrita conforme os PCN, a proposta de redação do ENEM/2012 e uma redação nota 1000 (mil) do ENEM/2011, as pesquisadoras concluem que, embora o contexto da prova possa conduzir a uma produção de texto em que predomina a sequência argumentativa, essa produção parte de uma experiência de linguagem:

Por esses motivos, tomamos a produção discursiva no Enem como gênero redação no Enem, pois a nossa posição demonstra que a produção escrita em análise revela que o candidato parte de uma experiência de linguagem em uma prática social efetiva e com fins bem delineados, como o acesso à Universidade, ao certificado de conclusão da educação básica, e a outros programas subsidiados pelo Governo Federal. Nesse sentido, a subjetividade na produção escrita não se refere ao diferente, ao inusitado, ao conteúdo; refere-se ao manejo da língua, à conversão da língua em discurso, à experiência de linguagem, única para cada um. (AGUSTINI & BORGES, 2013, p. 16)

Nessa perspectiva benvenistiana, em que a subjetividade, quando relativa à linguagem, é uma subjetividade constitutiva, considero que a escrita da redação do ENEM é a escrita de uma experiência de linguagem interior desenvolvida na norma padrão da língua (escrita), estruturada pelas categorias bakhtinianas de tema, de composição e de estilo, em que a superestrutura exige uma tese e uma intervenção para o problema discutido ao longo da argumentação. Portanto, acomodada a uma estrutura dissertativo-argumentativa. Essa escrita é realizada em uma situação figurativa de enunciação que cobra normas impostas pelo ENEM e faz restrições aos que vão ler e avaliar os textos produzidos. Nesse cenário, se o participante obtém a nota desejada ao ser avaliado é porque atendeu ao que foi solicitado, isto é, devido a sua experiência de linguagem e repertório, apropriou-se da língua (escrita) para manifestar-se como “eu” que diz a um “tu” algo sobre “ele”, constituindo-se sujeito de seu dizer pelo modo como consegue manejar a língua. Por esse motivo, além de situada socialmente, a escrita da redação do ENEM é também uma experiência subjetiva.

Assim, a redação do ENEM acabou se transformando em um gênero por ter um formato muito específico e porque ocorre na sociedade, isto é, em um exame nacional. Como dito na introdução desta tese, estou chamando de gênero ENEM, cuja base é o tipo dissertativo-argumentativo, uma prática discursiva anual que conta com lugares sociais bem definidos, aos quais os participantes do processo enunciativo devem se (con)formar e que deve ser organizada, em termos composicionais, por uma sequência argumentativa que requer a mobilização de argumentos sugeridos na proposta institucional e conhecimentos construídos ao longo da formação do participante do ENEM, implicada a apropriação da língua (escrita) na produção da Redação ENEM e do repertório mobilizado.

Dentre os que estudam a temática dos gêneros, embora haja um entendimento comum sobre a importância de eleger o texto e os gêneros textuais como objeto de ensino e de análise, do meu ponto de vista, o professor precisa estar consciente e ser bem orientado quanto ao que deve ensinar, tendo em vista a quantidade de concepções teóricas e também de gêneros existentes. Desse modo, o aluno poderá entender a construção e a desconstrução de gêneros e, a partir da compreensão, usar gêneros tanto na fala quanto na escrita. Assim orientado, quando tiver que se comunicar, ele terá como auxílio o conhecimento enunciativo, o domínio dos aspectos linguísticos, textuais e discursivos para auxiliá-lo na escolha do modo adequado de dizer o que pretende comunicar.

Com esse olhar, lembro a orientação dos PCN, que acaba não contribuindo para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita, o que polemiza a proposta do ENEM como difícil, sendo que ela exige o básico para a produção de um texto. A dificuldade que se observa na execução da proposta é o fato de que o aluno e participante do ENEM não tem experiência de escrita suficiente, para que ele consiga escrever um texto bem-posto, porque, na verdade, não viveu o processo de escrita ao longo de sua vida e de sua trajetória escolar.

Esse problema é abrangente, social, histórico. A relação do brasileiro com a língua escrita, desde a fundação do Brasil, é praticamente nula. A vivência sempre foi centrada na oralidade. Prova disso é o fato de muitas crianças brasileiras terem o primeiro contato com a escrita, quando entram na escola, pois não têm livros em casa. Elas podem ter contato com a escrita quando andam pelas ruas, por exemplo. Entretanto, essa relação com a escrita não é a mesma relação que existe em sistemas educacionais de outros países, como a França, por exemplo, em que pouco depois de entrarem na escola, as crianças já estão produzindo textos de diferentes formas. Já no Brasil, após passar 11 anos ou mais na escola, muitos universitários não conseguem elaborar um resumo.

Diante dessa realidade, em que o professor não tem valor na nossa sociedade, resta discutir se os futuros professores de Língua Portuguesa, que hoje frequentam os cursos de Letras, estão sendo preparados para lidar com o processo de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita. Os PCN apresentam elementos teóricos insuficientes e dados do que muitos teóricos dizem. Nos PCN+EM (que já apontam para a questão da avaliação), em relação a como operacionalizar o trabalho com gêneros na sala de aula, é exigido que o professor tenha concepções objetivas sobre o que é gênero, quais ele deve trabalhar com seus alunos e como deve ser o processo de avaliação dos textos produzidos. Para que o desenvolvimento da competência discursiva seja privilegiado, o professor deve ser orientado a como deve proceder para tentar desenvolver a capacidade de comunicação de seu aluno. Portanto, cabe reflexão sobre a preparação dos futuros professores, no Brasil.

Diante, por exemplo, de tantas concepções de gênero apresentadas, é preciso discutir sobre os deslocamentos dessas teorias para o ensino de língua, o modo como vem sendo desenvolvida na sala de aula a competência linguístico-discursiva do aluno referente ao uso da língua em gêneros textuais. Nesse sentido, diante da ineficácia do modo de se ensinar leitura e escrita na escola, que implica a incompreensão de alguns

professores do que seja gênero, aponto a necessidade de apresentação de elementos teóricos suficientes para o trabalho com gêneros na sala de aula e não apenas concepções de tantos teóricos diante da definição. Na verdade, há uma falta teórica estrutural, pois é constitutiva. Ainda que seja enfrentada, jamais será plena e bem-sucedida.

Nos PCN, há a proposta de que o ensino de Português seja feito com base no gênero, pois ele é visto como ferramenta importante para desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita. Em relação a essas práticas, há passagens, no documento, que materializam essa prática diretamente cerceada pelas reflexões de Bakhtin (2003). Assim, nos PCN:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciado, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998, p. 21).

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p.23).

As concepções apontam para o modo como o gênero é organizado e estruturado. No entanto, há muitas definições e não fica claro se o professor deve valorizar mais a composição interna dele ou o seu valor social.

No ENEM, parte-se do pressuposto de que o aluno está preparado para escrever o texto solicitado. Evidencia-se aí, pelos resultados das avaliações do ENEM, um descompasso. Diante de notas baixas e de pouquíssimas redações avaliadas com nota máxima, a cobrança da escrita de um texto do tipo dissertativo-argumentativo está levando alunos e professores, no Ensino Médio, a trabalhar somente a dissertação. Essa realidade é mais um entrave para o ensino e a aprendizagem de leitura e de escrita, que pode ser comprovado, a meu ver, por dois motivos: 1) pelas notas que os participantes têm obtido no ENEM; 2) e pela quantidade de alunos que chegam à Educação Superior e não conseguem nem redigir um resumo. Diante da realidade do ensino de leitura e de

escrita na atualidade, cabe a pergunta: do modo como vem acontecendo o ensino, que experiência de escrita constituem os alunos?

Na verdade, os PCN têm uma proposta de processo que deve se concretizar ao longo do tempo. Os PCN+EM e o ENEM estão, na realidade, em função de uma avaliação. Há um descompasso que não precisaria existir se houvesse todo um histórico de escrita que propiciasse aos alunos terem condições de se adequar ao que fosse solicitado. O efeito desse descompasso é não contribuir para que a leitura e a escrita sejam realmente ensinadas e criar essa polêmica em torno da proposta de redação do ENEM, tratando-a como difícil, quando na verdade isso é falso. Torna-se difícil atender à proposta, porque o aluno não constrói uma relação com a escrita em sua história escolar-acadêmica.

A exigência de escrever um texto dissertativo-argumentativo, tal como o ENEM o faz, supõe o que venho argumentando aqui, ou seja, que o aluno seja capaz de manejar a língua (escrita) para esse propósito específico, o que não exclui assim fazê-lo para atender a exigências de outros gêneros/tipos textuais. Se o aluno tivesse vivido, ao longo de sua trajetória de vida e na escola, uma relação com a escrita, talvez não fosse problemática a solicitação do ENEM a um aluno que está prestes a entrar na universidade: uma produção escrita em que ele expresse uma ideia.

É deste modo que vejo a proposta de redação do ENEM: como um processo que envolve também a experiência de linguagem daquele que escreve. Por esse motivo, aponto para a necessidade de olhar para a leitura e para a escrita, embora ciente de que nelas o participante tem que se adequar às exigências do ENEM, como processos que envolvem também a experiência de linguagem daquele que escreve, pois ele está presente no que diz.

Quando o aluno aprende os gêneros mais usados em uma dada comunidade linguística, ele também aprende a participar das atividades dessa comunidade. Na verdade, as orientações dos PCN, as dos PCN+EM e o que está sendo proposto pelos manuais que projetam o ensino de redação nas escolas, além de contemplarem os diversos gêneros que circulam na sociedade, devem fazer uma seleção dos que mais circulam e promover cursos de formação do professor que já atua na sala de aula, a fim de prepará-lo para trabalhar efetivamente com o ensino de gêneros textuais. Nas universidades, os futuros professores de Língua Portuguesa devem ser preparados em relação à importância da compreensão do que seja gênero. Precisam ser convidados a

refletir sobre a proposta dos PCN e conseguir elaborar caminhos que operacionalizem o efetivo trabalho com gêneros na sala de aula.

1.2- Reflexão sobre a necessidade que o aluno tem de se preparar para fazer um texto do tipo dissertativo-argumentativo no ENEM e o ensino de leitura e de escrita nos manuais didáticos

Embora a escola, como instituição de ensino, tenha acatado as orientações dos PCN e, no caso do Ensino Médio, também as dos PCN+EM em relação ao ensino de gêneros, tem sido um desafio para professores e alunos a mobilização de tais orientações. Assim, é fato que, diante da necessidade de sair bem na prova de redação e ingressar na Educação Superior, professores e alunos têm se empenhado na preparação para a avaliação ao enfatizar a leitura e a escrita de dissertações.

Nesse sentido, é preciso que compreendam a ênfase dos PCN ao texto como objeto de ensino, que leva em consideração o seguinte:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções, comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam (BRASIL, 1998, p. 21).

Tendo em vista que os PCN e os PCN+EM propõem o ensino de língua na perspectiva dos gêneros, o trabalho a ser feito na sala de aula, tanto na modalidade oral quanto na escrita, deve oportunizar várias possibilidades de uso da linguagem. Desse modo, cada aluno poderá, dependendo de sua relação com saber, aprender a utilizar a língua de modo suficiente em situações de comunicação variadas e diversas do cotidiano. Ambos os documentos, como já foi mencionado antes, centram o ensino no texto, tanto em termos de leitura quanto de escrita.

Pela complexidade que tem sido operacionalizar esse ensino, um dos problemas se encontra na proposta de redação do ENEM, que exige a escrita de um texto do tipo dissertativo-argumentativo. Tal classificação é objeto de estudo de pesquisadores que discutem outras questões e também as concepções teóricas de gênero. Na proposta de redação é exigido que sejam respeitados os aspectos estruturais da composição do texto, que haja coerência e coesão, uma proposta de intervenção e adequação formal à escrita da Língua Portuguesa.

Na redação do ENEM, os participantes do processo enunciativo são representados pelo participante e pelo leitor-avaliador. A reprodução de redações do ENEM disponíveis nas redes sociais, em jornais e no Guia do Participante é associada, de alguma forma, a exemplos de estruturas que depois vão sendo seguidas. Na verdade, as redações nota 1000 (mil) publicadas servem de modelo para muitos alunos e professores e são resultado de um processo que envolve também a experiência de linguagem daquele que escreve. Esses fatores contribuem para que a redação do ENEM seja vista como um gênero, porque o texto produzido busca atender à percepção do leitor-avaliador a partir da proposta do exame. Levando em consideração a construção dos argumentos na tentativa de agir sobre o “tu” leitor-avaliador, possui função comunicativa e ocorre em uma determinada esfera da atividade humana.

Em relação à preparação do aluno para atender aos propósitos dos PCN e dos PCN+EM e às exigências da proposta de redação do ENEM, atividades apresentadas em livros didáticos de redação e em manuais de cursinhos pré-ENEM e pré-vestibulares trazem a definição e a diferença entre tipo e gênero. Neles, o tipo dissertativo, na perspectiva discursiva, deve apresentar tese, problematização, desenvolvimento de um raciocínio lógico e a ideia de que é preciso persuadir o leitor a partir dos argumentos apresentados. É curioso e importante observar que nesses livros e manuais, quanto à linguagem, o aluno é orientado a escrever sua redação na terceira pessoa, preferencialmente, para criar um efeito de objetividade no tratamento do tema. Consideram, então, esse modo impessoalizante, como estratégia para dar ao leitor a impressão de que as ideias apresentadas nas redações têm validade em si mesmas e não a partir do ponto de vista daquele que escreve.

Apresentam ao aluno recursos que podem criar efeito de objetividade. Reforçam que não se pode afirmar que a subjetividade não exista nesse tipo de texto e sugerem que sejam usadas formas de impessoalizar a linguagem. Por exemplo, o emprego da 3ª pessoa do discurso, utilização da voz passiva analítica ou sintética, do sujeito indeterminado. Os manuais sugerem também estratégias para expressar subjetividade em um texto impessoal, tais como, o emprego de adjetivos, de advérbios, modos e tempos verbais, o uso de modalizadores. Neles, é possível visualizar teorias diversas, importantes, no entanto, os gêneros de texto apresentados ficam restritos ao que os vestibulares pedem, e o modo de redigir o texto dissertativo-argumentativo é privilegiado em função de a maioria dos vestibulares e, também o ENEM solicitarem a escrita de uma dissertação argumentativa. É possível, também, constatar uma

tendência a ensinar a ler e a escrever como se existisse uma técnica, isto é, com a orientação sobre quais conectores usar, que quantidade de linhas cada parágrafo deve ter e até determinar que palavras podem e não podem ser usadas.

Na prática, os manuais adotados nas escolas e o trabalho que vem sendo feito na escola privilegiam a associação à estrutura e às características que o texto deve ter em detrimento do papel que ele exerce nas esferas em que circula. O descompasso existente se acentua, na minha opinião, pela necessidade que as escolas do Ensino Médio têm de ensinar o gênero redação do ENEM, a fim de que o aluno consiga uma boa nota na redação e ingresse na Educação Superior. Nessa etapa do ensino, caberia aprofundar a interpretação ao fazer leituras e aprimorar a escrita, se o aluno já tivesse condição de fazê-lo.

A problemática se acentua quando atividades existentes em manuais didáticos de redação para o Ensino Médio focalizam uma escrita automatizada, que limita o aluno a certas receitas e não focaliza a prática da escrita. Estou entendendo prática como atividade com o sentido de o aluno produzir algo. Como todo bom exercício requer prática, o fato de exercitar várias vezes, habituar-se a redigir textos, isto é, praticar, não é problema e, sim, a mecanização, o viés técnico que é passado. Desse jeito, o resultado desse ensino são redações que têm sempre os mesmos conectores no início de cada parágrafo. Se o exercício não vem como atividade (relacionada com fazer alguma coisa, agir sobre) e, portanto, é repetitivo somente, o aluno usa os textos-modelo como se fossem uma fórmula e não uma mostra.

É fato que muitos professores privilegiam, ainda, na avaliação das redações, a forma, a estrutura do texto e as regras gramaticais. É importante ensinar as regras gramaticais, mas se elas não estiverem em função da leitura e da escrita não haverá aprendizado. A preocupação com o repertório que o aluno tem sobre o assunto, o que ele pensa e como se posiciona não podem ficar em segundo plano. A prática da redação precisa se configurar como um processo de diálogo entre interlocutores. Na maioria das escolas, não há esse processo de diálogo entre interlocutores e não há, portanto, experiência de linguagem. Na prática, o professor, ao avaliar o texto, aponta os erros gramaticais, os erros de coesão e atribui uma nota. Esse modo de ensinar, na minha opinião, não estimula o aluno a dizer o que pensa, pois ele não vê sentido nessa tarefa escolar, uma vez que a competência discursiva, como afirmado antes, só será desenvolvida em uma relação intersubjetiva, isto é, se houver locutor e interlocutor, na perspectiva de Benveniste (1989).

Esse ensino que remete ao domínio de regras, de mecanização, de treino, de acordo com resultados de avaliações feitas nas escolas e no ENEM não é o método ideal, pois o professor não está se colocando como leitor do texto do aluno. E se ele somente ler a redação e atribuir uma nota também não estará realizando um trabalho elaborador em conjunto com seu aluno. Do modo como vem sendo ensinado a ler e a escrever, o desenvolvimento da competência discursiva proposto nos PCN não vem se realizando. Isso pode ser verificado nos resultados de avaliações nacionais e internacionais.

No relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o Brasil continua abaixo da média internacional nas categorias de leitura, de matemática e de ciências. Dentre os 65 países analisados pelo Pisa 2009, o Brasil ocupa a 53ª posição. O Inep divulgou que no ENEM, em 2013, apenas 481 dos mais de 5 milhões de textos corrigidos receberam nota máxima. Em 2015, ao todo, 5.810.948 candidatos fizeram a prova e somente 250 participantes conseguiram nota mil na redação. Os dados referenciados, publicados em sítios variados na internet, tornam evidente a precariedade dos resultados obtidos nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e do ENEM. Por essa razão, ao assumir o texto como foco no ensino da língua, tanto o ensino de leitura quanto o de escrita precisam ser (re)pensados (não apenas em função do ENEM), isto é, não adianta ensinar regras gramaticais se elas não estiverem em função da leitura e da escrita. Isso porque ao ler, interpretar e manejar a língua alguém diz algo a outro não apenas pensando na avaliação, mas para assumir um posicionamento e interagir com esse outro e, de acordo com a proposta dos PCN, ele pode ser o professor, os colegas, a comunidade de modo geral. No caso específico da redação do ENEM, esse outro é, na leitura da proposta e no texto escrito, a instituição.

Travaglia (2011) assevera que, para a efetivação da proposta dos PCN, o professor deve compreender o que é gênero e quais dimensões do gênero o ensino deve priorizar para conduzir as atividades em sala de aula. Na realidade, como aponta o linguista, diante de uma variedade de gêneros, cabe ao professor trabalhar com gêneros orais e escritos, dando a eles igual importância. Trabalhar com os mais frequentes, os de uso público e os de uso privado, os que possam favorecer a reflexão crítica, as sequências: a descrição, a dissertação, a injunção, a narração e o argumentativo “stricto sensu”, observar a utilização que cada aluno fará de cada gênero em sua vida. A meu ver, valorizando também a subjetividade.

Embora seja possível trabalhar os gêneros mais frequentes e analisar também a enunciação, é complexo discernir que gêneros de textos devem ser trabalhados, devido aos contextos sociais da vida cotidiana: a escola, a família, o dia a dia. Por esse motivo, como assevera Marcuschi (1997, p. 221), “Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar”. Esse “algo mais” pode estar relacionado com as pesquisas de Charlot (2000), ao afirmar que quanto mais significativo o que for ensinado, mais o aluno se mobilizará para se relacionar com o conteúdo apresentado. Logo, esse “algo mais”, poderá ser produzido na relação ensino e aprendizagem.

Marcuschi (1997, p.126) apresenta questões importantes sobre a língua falada e a língua escrita. É preciso saber o que os manuais escolares trazem, quais as habilidades são ensinadas na escola e o que o indivíduo aprende, quando aprende a ler e a escrever. Dado que a oralidade é uma prática social que engloba variadas formas ou gêneros textuais, informais ou formais, a depender do contexto em que são usados e a escrita, além de ser “representação abstrata da própria fala, um modo de produção-textual discursiva com suas próprias especificidades é possível perceber relações entre elas, mas é fato que são bem distintas”. Por essa razão, é consenso que a tarefa da escola é complexa, por isso a necessidade de o professor saber mais sobre a escrita.

As reflexões dos autores supracitados apontam para o fato de que outros caminhos, além do que a proposta dos PCN orienta, que já está vigorando há cerca de vinte anos, devem ser tomados, pois, na verdade, muitos professores, na atualidade, ainda não se sentem seguros sobre o que é e como agir para ensinar na perspectiva dos gêneros.

Diante da realidade da sala de aula de ensino de leitura e de escrita hoje, alinho-me às concepções apresentadas e reforço a necessidade de os professores compreenderem o que é gênero, saberem sobre sua composição interna e seu papel social para ensinar com segurança. Além disso, deve haver interesse por parte de alunos e de professores, de se trabalhar na sala de aula os gêneros com os quais os alunos lidam (deve ser feita uma lista dos mais usados, tanto oralmente quanto na escrita) e não apenas ensinar a fazer dissertação no Ensino Médio. E, se forem trabalhados, que não sejam vistos apenas como uma oportunidade de praticar a partir de modelos publicados em manuais ou na mídia eletrônica, mas de serem exemplos ou (a)mostra para conhecimento do gênero.

Isso posto, para o desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva dos alunos que serão participantes do ENEM, o professor precisa, tendo em vista que esse é o principal objetivo dos PCN, compreender o que é gênero e colocar-se na condição de leitor do texto do aluno.

1.3- O ENEM e as competências avaliadas na prova de redação

O ENEM foi criado em 1998 com a proposta de avaliar o desempenho do aluno ao final do Ensino Médio e, conseqüentemente, a qualidade do ensino na educação básica brasileira, mas esse propósito mudou a partir de 2009, porque o resultado da avaliação passou a ser usado para ingresso no Ensino Superior. Atualmente, as provas do ENEM são anuais e têm duração de dois dias, contendo 180 questões objetivas e a prova de redação. Segundo instruções apresentadas no edital de convocação do processo seletivo, a banca avaliadora exige a elaboração de um texto do tipo dissertativo-argumentativo.

Hoje, o ENEM é o maior concurso que o Brasil realiza, pois conta com milhões de inscritos. Por ter se tornado o maior meio de ingresso na Educação Superior, a preparação para a prova do ENEM tem sido priorizada nas escolas. Na atualidade, além de o resultado do ENEM ser usado pelo Sisu, Fies, ProUni, por todas as universidades federais e como complementação dos vestibulares tradicionais pela USP, pela Unicamp e pela Unesp, vem sendo aderido, aos poucos, por quase todas as universidades públicas brasileiras.

A preparação para obtenção de um bom resultado na prova de redação do ENEM configura-se como um desafio para professores e alunos, devido à complexidade que tem sido o trabalho com leitura e escrita, que deve ser realizado desde as primeiras séries na escola e precisa ser intensificado ao longo dos anos escolares. A dificuldade tem se tornado mais visível, tendo em vista que, nas escolas de Ensino Médio e cursinhos para o ENEM, o foco tem sido o ensino de dissertação com a adoção dos critérios de avaliação estipulados pela instituição ENEM e publicados no Guia do Participante, que contém todas as informações sobre o que é exigido e como é feita a avaliação da redação.

Diante dessa realidade, em muitas escolas, os textos lidos para a elaboração da redação relacionam-se a aspectos científicos, culturais ou políticos, como exigido no Guia do Participante. Nele, em meio a exemplificações e comentários de redações, há a recomendação de que para um bom desempenho o participante deve fazer, antes da

escrita, uma leitura cuidadosa da proposta da redação, dos textos motivadores e das instruções para uma melhor compreensão do que está sendo solicitado.

Em relação à avaliação que é feita a partir de competências, alinho-me às considerações de Catani & Galego (2009). As pesquisadoras definem a avaliação do ENEM, decorrente de políticas públicas e ainda recente, como incoerente entre o que se tem defendido na tentativa de reforma do Ensino Médio – avaliação como processo e formação que desencadeia o desenvolvimento dos alunos – e o que focaliza: o produto. Afirmam que os resultados das provas não apontam para a história dos que estão sendo avaliados, apenas retratam o desempenho de quem é avaliado sob determinadas condições.

Em se tratando das exigências da prova de redação, explicitadas no Guia do Participante, as pesquisadoras supracitadas afirmam a possibilidade de haver estreitamento do currículo, pois, na tentativa de se adequarem às exigências, o ensino pode ficar restrito ao que é cobrado nas provas. Isto configura um ensino em função da avaliação.

Também tratando da avaliação a partir de competências, Moretto (2009) afirma que elas não podem ser alcançadas e, sim, desenvolvidas. Uma avaliação em larga escala como é a do ENEM, que conta com quase sete milhões de inscritos, não focaliza o desenvolvimento, pois o foco são as competências que o participante precisa demonstrar, oriundas de ensino e de aprendizagem anteriores ao processo, em um determinado momento de avaliação.

No ENEM, assim se apresenta a noção de competência:

modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio, não redutível às habilidades, nem às contingências em que certa competência é requerida. (BRASIL, 2005, p. 21)

No Ensino Médio, o foco na educação visa a trabalhar a reflexão, o pensamento e desenvolver o senso crítico:

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, 2000, p. 5)

Logo, durante o Ensino Médio, há preocupação com o fato de o estudante se tornar um adulto e exercer a cidadania e também com a preparação para ter acesso ao desenvolvimento da tecnologia, tendo em vista a grande demanda tecnológica na atualidade. Dessa forma, a reforma na educação não perde o olhar para o estudante, nessa etapa, como alguém que precisa adquirir conhecimentos específicos e gerais das disciplinas ministradas na escola e que precisa também aprender a desempenhar seu papel na comunidade a que pertence. Nesse sentido, nos PCN+EM, afirma-se que

“Um [...] dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais”. (BRASIL, 2000, p. 11)

Desse modo, para se exercer a cidadania e ter uma atividade profissional, são necessárias determinadas competências. Nos PCN+EM, são apresentadas as noções de competência:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (BRASIL, 2000, p 11)

Na perspectiva dos PCN+EM, somente a partir da reflexão e da capacidade de tomar decisões e de atitudes é que se tem um homem que exerce a cidadania. Tendo em vista que para formar um cidadão é preciso transformá-lo em estudante ativo, isto é, que seja capaz de reagir às situações concordando ou discordando delas, para garantir essa aprendizagem, o PCN+EM apresentam quatro alicerces da educação:

- 1) Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser.
- 2) Aprender a conhecer é permitir o aumento dos saberes favorecendo a aquisição da autonomia, permitindo o aprender a aprender, a sempre estar aberto às novidades e continuar aprendendo.

- 3) Aprender a fazer é colocar em prática a teoria adquirida, enriquecendo a experiência e vivência de quem o faz.
- 4) Aprender a viver é conviver com demais pessoas, realizando a troca de conhecimentos para a realização de projetos em comum.

Baseado nesses conceitos, de acordo com os PCN+EM, ser cidadão é manter-se em desenvolvimento e participar das atividades sociais, culturais e políticas.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (1996), doravante LDB:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

(BRASIL, 1996, p. 15 e 16)

A leitura do fragmento leva ao entendimento de que a Educação Superior continua o processo de formação da cidadania. Assim, o pensamento reflexivo que começou a ser desenvolvido no Ensino Médio tem continuidade na universidade. Então, o estudante está em processo de formação que só será aprofundado na Educação Superior. Nessa etapa, o exercício de cidadania vai se desenvolvendo a partir do trabalho com pesquisas, que tem o objetivo de levar o indivíduo à compreensão do meio em que ele vive, a reconhecer os problemas presentes.

Tendo em vista as orientações que se encontram nos PCN, nos PCN+EM e na LDB, busco refletir sobre algumas propostas de tais documentos para discussão de como

a leitura e a escrita são tratadas nesses documentos nacionais. O artigo 35 da LDB trata, especificamente, da última etapa da Educação Básica e traz as suas finalidades, apresentadas a seguir:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 28-29).

Nas finalidades supracitadas, cabe ao Ensino Médio consolidar e aprofundar os conhecimentos e as habilidades adquiridas no Ensino Fundamental, para que o aluno tenha possibilidade de prosseguir nos estudos. O desenvolvimento dessa etapa deve preparar o aluno para a inserção na sociedade como um todo, de modo que desenvolva autonomia intelectual e pensamento crítico.

Segundo a LDB, a língua deve ser compreendida como “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 2006, p.29). Desse modo, o educando será inserido na sociedade, quase que prioritariamente, pelo domínio da Língua Portuguesa. Por esse motivo, a disciplina é obrigatória na grade curricular do Ensino Médio.

Seguindo a mesma linha de pensamento, os PCN+EM enfocam o aspecto social e comunicativo da língua. No documento, o ensino de Língua Portuguesa precisa ter como base o uso da língua/linguagem, pois “a situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de língua portuguesa” (BRASIL, 2000, p. 22). A proposta do documento é que o aluno desenvolva as competências e as habilidades a seguir:

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida (BRASIL, 2000, p. 24).

De acordo com o documento, no Ensino Médio, deve ser privilegiada a formação do indivíduo na sociedade, o desenvolvimento do aluno como cidadão que consegue confrontar opiniões, manifestar pontos de vista, saber aplicar as tecnologias de comunicação e da informação tanto na escola quanto em outros contextos de sua vida, compreender e usar a Língua Portuguesa. Logo, a escrita é vista como uma ferramenta de inclusão social.

Tendo em vista que os documentos supracitados propõem o desenvolvimento de competências e de habilidades do aluno como um todo, por meio do uso da linguagem, pressupõe-se que a ênfase dada à importância do ensino de Língua Portuguesa tenha realmente proporcionado a vivência do processo de escrita. Nos documentos ainda é enfatizada a importância de uso da língua em contextos comunicativos reais e significativos para o aluno.

Nos PCN e nos PCN+EM, destaca-se a importância da produção escrita nos textos produzidos pelos alunos. As orientações oficiais chegam a apontar ser desejável que as atividades de leitura e de escrita se realizem de modo que o aluno produtor de textos assuma-se como locutor, conforme propõe Geraldi (1997) e, dessa forma, tenha o que dizer, razão para dizer, como dizer, interlocutores para quem dizer. Mas a operacionalização dessas atividades em sala de aula têm sido um desafio pela complexidade do trabalho a partir dos gêneros (para que o aluno aprenda a escrever para a vida, isto é, adequadamente a diversas situações em que tiver que redigir textos) e por causa da demanda do ENEM (em que deve escrever um texto do tipo dissertativo-argumentativo).

Na verdade, a experiência de escrita não vem acontecendo na prática. Ainda há, na escola, a memorização de aspectos gramaticais substituindo a prática de produção textual e também a tentativa de ensinar modelos a serem seguidos, e o ensino fica estagnado aí. Desse modo, professores vêm desconsiderando, em seu trabalho com leitura e a escrita, a proposta dos PCN, voltada para a habilidade de ler e de escrever desenvolvida a partir do contato com textos em variadas situações de aprendizagem, ação que ignora a natureza social da escrita.

Nesse cenário, os resultados das avaliações das redações do ENEM, publicados pelo Inep, têm demonstrado que o ensino de leitura e de escrita não tem preparado o

aluno para se constituir sujeito de seu dizer. Então, o que está proposto nos PCN e nos PCN+EM não está se realizando. Se as orientações dos documentos oficiais fossem seguidas e houvesse outras que ajudassem na operacionalização do trabalho com gêneros desde as séries iniciais, talvez o descompasso que há diante da proposta de redação do ENEM pudesse ser minimizado. Isso se o ensino de escrita se constituísse realmente como uma (re)construção de saberes. A partir dele, o aluno poderia aprender a argumentar e expor suas opiniões durante o tempo em que estivesse na Educação Básica. É isso que a instituição ENEM pressupõe.

O ENEM, criado pelo MEC com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes no término da Educação Básica, a partir de 2009 passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso na Educação Superior, conforme ressaltado antes. Assim, no ENEM, os aspectos a serem avaliados estão relacionados às competências que, supostamente, foram desenvolvidas durante os anos de escolaridade.

No Guia do Participante do ENEM/2013, há informação de que a banca avaliadora é constituída por dois professores que avaliam o desempenho do aluno na redação, em consonância com as seguintes competências:

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 8)

No ENEM, cada competência traz o que o que será exigido na avaliação do texto construído, partindo do pressuposto de que as competências e as habilidades do aluno foram desenvolvidas na Educação Básica. Na verdade, o ENEM leva a sério um processo que é suposto, mas que realmente não está acontecendo do modo como é proposto nos PCN e nos PCN+EM.

Na avaliação de cada competência são utilizados cinco níveis de desempenho. Dependendo dos desvios cometidos – classificados como mais graves, graves e leves –

o participante obtém as seguintes notas em cada competência: 200 pontos, 160, 120, 80, 40, 0.

A primeira competência trata da avaliação do domínio do padrão escrito formal da Língua Portuguesa. Na explicitação, o aluno é orientado a ser claro, objetivo, a empregar um vocabulário diferente do que o que utiliza quando fala e a seguir as regras normativas da língua. A seguir, transcrevo os cinco níveis de desempenho utilizados para avaliar a competência 1 (um):

200 pontos: Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.

160 pontos: Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.

120 pontos: Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.

80 pontos: Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

40 pontos: Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

0 ponto: Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2013, p. 12-13)

A competência 1 (um) avalia se o participante consegue distinguir entre modalidade escrita e oral. Avalia também se as frases da redação não estão fragmentadas, se os sinais de pontuação foram bem utilizados. Exige clareza, objetividade, emprego de vocabulário variado e preciso, linguagem formal e obediência às regras gramaticais.

Seguindo os níveis de análise, o participante obtém nota máxima na competência, mesmo que cometa algum deslize. Recebe 160 pontos se empregar um léxico produtivo, não cometer erros ortográficos e de pontuação, demonstrar um bom domínio da sintaxe e das regras de flexão. Neste nível, aceita-se “poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita”. Ele recebe 120 pontos se cometer alguns desvios gramaticais. No nível em que o participante recebe 80 pontos, é assim avaliado, porque demonstra muitos erros gramaticais. Não fica explícito o que será considerado “poucos” e o que será visto como “alguns” ou “muitos”. Não se especifica também o

que será entendido por “bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa” e “domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa”.

Na competência 2 (dois), avalia-se a estrutura do texto, que deve ser dissertativo-argumentativo, a compreensão da proposta e o conhecimento de mundo apresentado para desenvolvê-la. Relativo à competência, o documento traz princípios de estruturação do texto (TESE – ARGUMENTO – ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS). Sobre o tipo de texto, assim esclarece:

O segundo aspecto a ser avaliado no seu texto é a compreensão da proposta de redação – esta exige que o participante escreva um texto dissertativo-argumentativo, que é o tipo de texto que demonstra a verdade de uma ideia ou tese. É mais do que uma simples exposição de ideias. Nessa redação, o participante deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo. É preciso apresentar um texto que expõe um aspecto relacionado ao tema, defendendo uma posição, uma tese. É dessa forma que se atende às exigências expressas pela Competência 2 da Matriz de Avaliação do Enem. (BRASIL, 2013, p. 14)

Na competência 2 (dois), exige-se um texto do tipo dissertativo-argumentativo. Na dissertação, o enunciador apresenta seu posicionamento, valendo-se de argumentos para comprovar sua tese e assegurar o desenvolvimento de sua redação (escrita). Para atender às exigências dessa competência, o participante deve ler, interpretar a proposta e, a partir de sua compreensão, elaborar seu texto. Desse modo, ele exerce, ao mesmo tempo, dois papéis: de leitor da proposta e de produtor de sua redação. No momento em que ela é avaliada, ele passa a ser locutor que deve se constituir sujeito ao se propor como “eu” que escreve para um “tu” para tratar do “ele”, em um momento e em um espaço específicos. Os critérios de avaliação da segunda competência têm o objetivo de verificar o desempenho do participante em uma situação específica de interlocução em que é convocado a escrever sobre determinado tema.

Em relação à segunda competência, outro trecho do Guia do Participante (2013) deve ser destacado. Ele informa que será atribuída nota zero à redação se o participante do ENEM não seguir a estrutura da dissertação-argumentativa:

ATENÇÃO!

Será atribuída nota 0 (zero) à redação que não obedecer à estrutura dissertativo-argumentativa, mesmo que atenda às exigências dos outros critérios de avaliação. Você não deve, portanto, elaborar um poema ou reduzir o seu texto à narração de uma história. No processo

argumentativo, você poderá dar exemplos de acontecimentos que justifiquem a tese, mas o texto não pode se reduzir a uma narração, por esta não apresentar a estrutura de organização textual solicitada. (BRASIL, 2013, p. 17)

No excerto, o participante do ENEM é alertado para o fato de que será eliminado do processo se não for obediente em relação ao modo de estruturar seu texto. Então, na dinamicidade de gêneros, ele não escolhe um, ele forja um apenas e ao atribuir nota zero ao participante que não obedecer a estrutura dissertativo-argumentativa, provoca efeitos no ensino escolar. Assim, por ser o ENEM o maior meio de ingresso ao Ensino Superior na atualidade, muitas escolas vêm privilegiando o ensino e a aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo. Esse é um efeito que se tem.

Para atender às exigências da competência 2 (dois), o participante tem que compreender a proposta de redação, aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema a partir, então, do repertório que tem e estruturar sua abordagem em um texto dissertativo-argumentativo. A seguir, transcrevo os níveis de avaliação dessa competência:

200 pontos: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

160 pontos: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

120 pontos: Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

80 pontos: Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.

40 pontos: Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.

0 ponto: Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. (BRASIL, 2013, p. 17)

A diferença entre a pontuação 200, 160 não é esclarecedora, pois fica difícil para o participante saber a diferença entre “excelente domínio” e “bom domínio”. Não há explicação para o que será considerado “argumentação previsível”. Na avaliação em que

recebe 40 pontos, a palavra “ou” leva o participante a não compreender se tangenciou o tema ou se houve domínio precário do texto dissertativo-argumentativo.

Em relação à avaliação da competência 2 (dois), na Vista Pedagógica disponibilizada ao sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, encontra-se a seguinte justificativa:

Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

Sua nota nessa competência foi: 120

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. Com essa pontuação, o tema da redação é desenvolvido adequadamente, porém de forma previsível, com pouco avanço em relação ao senso comum ou, embora o texto demonstre domínio adequado do tipo textual exigido, a progressão textual apresenta algum problema.
(<https://www.infoenem.com.br/vista-pedagogica-da-correcao-da-redacao-do-enem/>)

Em relação à avaliação, a justificativa apresenta mais de um modo que tenha levado o texto à determinada avaliação ao usar “ou”. Do modo como está escrito, quem produziu o texto fica sem saber o que realmente aconteceu. Isso precisa ser modificado, já que o intuito é contribuir para que o participante aprimore o que ainda não conseguiu, desenvolver no que se refere às exigências da avaliação.

A terceira competência avalia o encadeamento das ideias, a progressão temática, consonância entre informações do texto e do mundo real, além de precisão vocabular. Os cinco níveis de desempenho utilizados para avaliar a competência 3 (três) nas redações do ENEM são:

200 pontos: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

160 pontos: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.

120 pontos: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.

80 pontos: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.

40 pontos: Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.

0 ponto: Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista. (BRASIL, 2013, p. 17)

A avaliação da competência 3 (três) tem relação com o que é exigido na competência 2 (dois) por avaliar informações consistentes relacionadas ao tema abordado. Essa avaliação aponta para o fato de que, se o participante tangenciou o tema, por exemplo, a nota dele nesta competência também será afetada. Na organização do texto, para que atenda às exigências desta competência, deve manter relação lógica e progressiva entre as partes do texto, precisão vocabular e adequação ao conteúdo do texto e o mundo real.

Para o participante que recebe 40 pontos, são apresentadas duas situações: “fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista”, sem explicitação de como quantificá-los para efeito de pontuação. Não há explicação do que seja a diferença entre “configurando autoria” e “com indícios de autoria”. É difícil distinguir como serão avaliados os níveis na competência 3 (três).

A quarta competência avalia o domínio dos recursos coesivos. O participante, para atender aos aspectos avaliados, deve utilizar diversos recursos linguísticos, que podem ser vistos na superfície do texto, para garantir as relações de continuidade importantes para a escrita de um texto coeso. Os aspectos avaliados nessa competência são a estruturação lógica e formal entre as partes do texto. Da forma como estão escritos os critérios para 160 e 120 pontos, o entendimento do estabelecimento da coesão ficam a cargo do “tu” leitor-avaliador. Os níveis de desempenho utilizados para avaliar a competência 4 (quatro) são:

200 pontos: Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

160 pontos: Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

120 pontos: Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

80 pontos: Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.

40 pontos: Articula as partes do texto de forma precária.

0 pontos: Ausência de marcas de articulação, resultando em fragmentação das ideias. (BRASIL, 2013, p. 17)

Na avaliação da competência 5 (cinco), deve ser apresentada uma proposta de intervenção para a problemática abordada. O Guia do Participante orienta que a sugestão deve refletir o conhecimento de mundo e estar vinculada à tese desenvolvida no texto. A proposta de solução precisa contemplar cada ponto da argumentação. Desse modo, ela fica vinculada à tese desenvolvida no texto e manter coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a visão do escritor e das possíveis formas de solucionar a questão discutida.

A intervenção deve conter a exposição da proposta e os detalhes dos meios para realizá-la. Deve também refletir os conhecimentos de mundo do participante e manter a coerência, que já foi avaliada na competência 3 (três). Além disso, é necessário que a proposta respeite os direitos humanos, isto é, tenha relação com cidadania, solidariedade, diversidade cultural. Em suma, o texto do aluno

será avaliado, portanto, com base na combinação dos seguintes critérios: a) presença de proposta x ausência de proposta; e b) proposta com detalhamento dos meios para sua realização x proposta sem o detalhamento dos meios para sua realização. (BRASIL, 2013, p. 22)

A seguir, transcrevo os cinco níveis utilizados para avaliar a competência 5 (cinco):

200 pontos: Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

160 pontos: Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

120 pontos: Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

80 pontos: Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.

40 pontos: Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.

0 ponto: Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto. (BRASIL, 2013, p. 23)

A explicação para a obtenção das notas não facilita o entendimento e é difícil distinguir o que será considerado 200, 160 e 120 pontos. Além disso, as explicações não esclarecem o que é parâmetro para avaliação da qualidade da proposta de intervenção.

Outra questão passível de discussão, em relação à avaliação da competência 5 (cinco), é o modo como vem escrito o desempenho do participante do ENEM, na Vista Pedagógica fornecida pelo Inep. Para exemplificar a dificuldade de entendimento da avaliação, transcrevo parte de uma vista pedagógica disponibilizada ao participante pelo ENEM, em 2013:

COMPETÊNCIA 5

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Sua nota nessa competência foi: 80.0

Você atingiu 40% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, sem clareza, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
(<https://www.infoenem.com.br/vista-pedagogica-da-correcao-da-redacao-do-enem/>)

Escrito dessa forma, isto é, que pode ser uma ou outra, a justificativa suscita dúvidas em relação à nota da redação. Assim, pelas explicações genéricas, não há como o participante saber, ao certo, porque motivo foi penalizado.

Quanto ao que é apontado como proposta de intervenção, no meu ponto de vista, vai depender do repertório, da identificação com o tema, de como foi compreendida a problemática e do amadurecimento que se tem para avaliar o tema. Sobre a questão, cabe trazer para reflexão as orientações dos PCN:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24)

Conforme o documento oficial, as atividades realizadas na escola devem favorecer a reflexão crítica a fim de assegurar o exercício pleno da cidadania. Sendo assim, a exigência do ENEM não está levando em consideração que o participante ainda está em processo de formação como cidadão, portanto, não desenvolveu ainda autonomia para lidar com uma questão que exige dele vivência e experiência em sociedade. Sobretudo, não está de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases Educacionais:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; [...]

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; [...]
(BRASIL, 1996, p. 15 e 16)

Na verdade, o participante do ENEM, que está pleiteando uma vaga para continuar sua formação na universidade, ainda se encontra em processo de formação, como atestam os PCN+EM:

O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; [...] (BRASIL, 2000, p. 9)

Sendo ainda básica a preparação de quem terminou o Ensino Médio, como cidadão em processo de formação, ele não tem autonomia para lidar com o que se espera dele na avaliação da quinta competência no ENEM. Por esse motivo, os participantes do ENEM talvez não consigam elaborar uma proposta de intervenção exequível, conforme é orientado no Guia do Participante:

A proposta de intervenção precisa ser detalhada de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade, portanto, deve conter a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la. A proposta deve, ainda, refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige, e a coerência da argumentação será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. É necessário que ela respeite os

direitos humanos, que não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. (BRASIL, 2013, p. 22)

Portanto, de acordo com os PCN, com a LDB e com os PCNEM, o cidadão começa sua formação na Educação Básica e a completa no Ensino Superior. Por esse motivo, é preciso refletir sobre a exigência do ENEM a um participante que ainda não fez curso superior, a autonomia de um cidadão que já teve experiências e seja plenamente capaz de propor uma intervenção para os problemas apresentados nas propostas de redação.

Após discutir a questão da proposta de intervenção, considero importante transcrever, do Guia do Participante do ENEM (2013), as diretrizes para sua avaliação:

O quinto aspecto a ser avaliado em seu texto é a apresentação de proposta de intervenção para o problema abordado. Por isso, a sua redação, além de apresentar uma tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, deve oferecer uma proposta de intervenção na vida social.

Essa proposta deve considerar os pontos abordados na argumentação. A proposta deve manter um vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e demonstrar coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida. A proposta de intervenção precisa ser detalhada; deve conter, portanto, a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la.

Deve refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige, de modo que a coerência da argumentação será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. É necessário respeitar os direitos humanos, não romper com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural.

Ao redigir seu texto, procure evitar propostas vagas, gerais; busque propostas mais concretas, específicas, consistentes com o desenvolvimento de suas ideias. Antes de elaborar sua proposta, procure responder às seguintes perguntas: O que é possível apresentar como proposta de intervenção na vida social? Como viabilizar essa proposta?

Seu texto será avaliado, portanto, com base na combinação dos seguintes critérios:

- a) presença de proposta x ausência de proposta; e
 - b) proposta com detalhamento dos meios para sua realização x proposta sem o detalhamento dos meios para sua realização.
- (BRASIL, 2013, p. 22)

No que diz respeito à maneira como a redação é tratada a partir dos critérios de avaliação do ENEM, a escola vem tentando preparar o aluno para atendê-los e obter êxito. Diante do desafio, é possível perceber que o ensino de leitura e de escrita a partir de gêneros realmente não vem acontecendo, pois tem se tornado cada vez mais direcionado e técnico.

Nesse cenário, muitos alunos não têm aprendido a escrever nem mesmo dissertação. Isso pode ser comprovado ao visualizar dados de avaliações nacionais sobre o desempenho dos alunos brasileiros na escrita. Por exemplo, diante dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de notas de redações dos vestibulares que ainda ocorrem no país e de resultados de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nesse sentido, a análise das redações que se constituem como *corpus* desta tese deixa flagrar aspectos que precisam ser discutidos. O trabalho feito na sala de aula, em relação ao ensino de leitura e de escrita, está reverberando nas notas das avaliações, que vem, a cada ano, se tornando mais preocupantes. Em 2013, foram avaliadas com nota mil, 481 redações. No ano de 2014, 250 redações foram avaliadas com nota mil. Em 2015, somente 104 alunos foram contemplados com nota máxima. Em 2016, apenas 77 alunos conseguiram nota mil na redação. Ainda que representantes do Ministério da educação (MEC) afirmem que o perfil geral do desempenho, tendo em vista as notas que não foram máximas, em geral, é possível perceber que os índices apontam para uma precariedade do ensino de leitura e de escrita na escola.

No meu ponto de vista, isso vem acontecendo, porque muitas escolas, no Ensino Médio, estão preparando o aluno para fazer a prova do ENEM e não para aprender a ler e a escrever, conforme proposta dos PCN e dos PCN+EM. Prova disso é a adoção dos mesmos critérios de avaliação usados pela banca avaliadora do ENEM. Nesse sentido, cabe uma reflexão, pois o ensino de leitura e de escrita a partir de gêneros, como propõem os PCN e os PCN+EM, não se encontra restrito ao modo de avaliação da banca avaliadora do ENEM para considerar o participante como escritor. Em outras palavras, cabe discutir se o participante que não atende às especificidades exigidas no ENEM não é escritor também. Isso porque, além de haver problemas no entendimento das competências, cabe refletir também se obter nota 1000 (mil) no ENEM significa saber manejar a língua (escrita).

Por tudo que foi apresentado, julgo ser importante analisar as redações elaboradas no ENEM e refletir sobre os resultados da avaliação do ENEM, tendo em

vista o trabalho com leitura e com a escrita na sala de aula e os efeitos desse modo de avaliar, que considera como escritor o participante que consegue atender às exigências da avaliação.

1.4- Leitura e escrita e o modo como Benveniste trata a relação entre a língua e a escrita

Nesta tese, ancorada na Teoria da Enunciação de Benveniste, olho para o sujeito-leitor/escritor-locutor e participante do ENEM como aquele que se apropria da língua (escrita) para designar-se como “eu” que se dirige a um “tu”, em um tempo e em um espaço político-simbólico específicos, nos atos de ler a proposta do ENEM, interpretá-la e escrever a redação.

Com esse olhar, coloco em questão: o modo de ensinar leitura e escrita na escola; a relação do aluno com o repertório; os saberes veiculados e a identificação ou não do aluno com o assunto sobre o qual é convocado a escrever. Nesse sentido, busco refletir sobre os mo(vi)mentos enunciativos usados pelo sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM para assim se constituir na relação que estabelece com a leitura da proposta de redação, com a sua escrita e com o “tu” leitor-avaliador de seu texto.

No empenho de dar conta de apresentar aspectos relevantes da relação entre leitura, escrita e enunciação para o entendimento das análises feitas nesta tese, reporto-me, neste tópico, a algumas posturas teóricas sobre leitura e sobre escrita e acrescento a ambos os atos as concepções da Teoria da Enunciação de Benveniste. Desse modo, enfoco pontos de vista que justificam o interesse nessa análise, que é observar como o locutor passa a ser sujeito de seu dizer. Sendo assim, a explicitação de leitura e de escrita como atos enunciativos é feita tendo em vista concepções teóricas que considero relevantes e, também, o modo como Benveniste trata a relação entre língua e escrita em sua obra *Últimas aulas no Collège de France* (2014).

Assim, no escopo deste trabalho, fazendo coro com Benveniste, tendo em vista que a enunciação faz com que se coloque a língua como discurso, entendo leitura como a possibilidade que o aluno tem de produzir seu próprio texto e de “entrar no jogo” da interpretação. A partir, então, da concepção de leitura do ponto de vista enunciativ, isto é, na perspectiva benvenistiana, trato, em seguida, da relação entre a língua e a escrita contemplada nas notas de aulas tomadas pelos alunos na obra *Últimas aulas no Collège de France* (2014).

Ao retomar os modos de significância da língua, o modo semiótico e o modo semântico, Benveniste (2014) trata da relação entre língua, escrita e representação, trazendo para reflexão o modo de conceber escrita apenas como representação da língua. De início, o linguista estabelece uma diferenciação entre língua falada e escrita. Para ele, a referência à língua falada relaciona-se à forma, à representação gráfica da língua, remetendo ao modo semiótico. Escrita é, para ele, a apropriação da língua por um locutor-*scriptor*. Por ser investida de significação, a escrita está relacionada ao modo semântico.

Conforme assevera Benveniste (2014), para passar da pura representação da língua falada para a escrita, o locutor precisa se desprender da representação da língua falada. Assim, considerando a relação entre língua e escrita, ele afirma que o ato de escrever não é oriundo da fala pronunciada e, sim, da linguagem interior, e essa consciência da linguagem interior (a língua) é necessária para a assimilação do mecanismo da escrita.

Nas palavras de Benveniste (2014, p. 132), “a linguagem interior tem um caráter global, esquemático, não construído, não gramatical. É uma linguagem alusiva”. Para o linguista, a transferência dessa linguagem interior de uma forma inteligível, que tem como condição a relação do locutor consigo mesmo em uma experiência e circunstância única e passível de mudança, exige uma atitude muito diferente da que usamos para transferir o pensamento à escrita.

No caso das redações que o aluno escreve para o ENEM, analisadas nesta tese, o repertório, conhecimento do assunto, um posicionamento acerca da questão, a argumentação e também a sugestão de uma proposta de solução que respeite os direitos humanos, bem como as características formais e linguísticas do tipo de texto a ser escrito já devem fazer parte da linguagem interior do participante do Exame. Para isso, o aluno, na sala de aula, deve desejar aprender a ler e a escrever para saber manejar, adequadamente, a língua nessa condição figurativa de enunciação.

É preciso dizer que, por mais que a argumentação ou mesmo o posicionamento de cada sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM sejam semelhantes e que a escrita da redação fique presa aos textos motivadores, a leitura da proposta e a escrita da redação são atos singulares de enunciação, porque relacionam-se à linguagem interior do participante do ENEM. Essa peculiaridade se dá porque o modo de entender a proposta de cada participante do ENEM depende de como lhe toca o que foi solicitado: se compreendeu, porque tem repertório para fazer relações ou se não se identifica ou

nunca teve interesse pelo assunto sobre o qual está sendo convocado a manifestar uma opinião.

Nessa situação figurativa de enunciação em que se encontra, a leitura da proposta e a escrita da redação do ENEM, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tem que demonstrar sua competência para relacionar diferentes saberes que, em tese, deveria ter apre(e)ndido na escola ou a partir de apontamentos de seus professores. Assim, cada um atende à demanda de escrita de acordo com o que conseguiu apre(e)nder. Em outras palavras, no mo(vi)mento da leitura da proposta e da escrita da redação, ele precisa, o que para Benveniste (2014) é uma tarefa considerável, saber organizar a linguagem interior de modo a saber transformá-la em “dizer”. Logo, há dizer quando, nesse caso específico de escrita, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM compreende o que foi proposto e consegue relacionar o que foi dito, ao apropriar-se da língua (escrita) no processo de conversão em discurso e manejá-la, aos saberes apre(e)ndidos, intentando construir sentido.

Esses saberes é que promovem as diferenças que estão marcadas no repertório, na identificação com o assunto, no posicionamento, na seleção vocabular, na articulação entre as frases e na progressão temática, na coerência e na coesão, na escolha de intervenções possíveis para a problemática discutida. Assim, mesmo que haja semelhança em muitos aspectos, há algo de singular em cada redação escrita⁶.

Tendo em vista as concepções de leitura e de escrita apresentadas, considero ambas como atos de enunciação. Sob a perspectiva enunciativa, penso no leitor como um locutor que se apropria da língua e passa a ser sujeito à medida que produz sentidos para o texto, o que produz efeitos de organização formal e de significado, dado que cada sujeito possui sua experiência própria. O mesmo ocorre com a escrita, já que o texto é produto de um discurso que possui marcas de intersubjetividade e implica instauração das categorias de pessoa (eu-tu), do referente (ele), do espaço (aqui) e do tempo (agora).

Visto dessa forma, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM é ativo na construção de sentido do texto ao ler a proposta e, também, ao escrever a redação. Assim, nos processos de leitura e de escrita, deixa suas marcas de subjetividade e intenta o diálogo com o leitor-professor ou o “tu” leitor-avaliador de sua

⁶ Há algo singular, porque considerando a posição de Benveniste, há o instrumento do caráter iterativo (o que é recorrente) e do inventivo (o que é da criação) no processo de produção da linguagem.

redação e o convida a dialogar, sendo “eu” que endereça a escrita ao “tu”. Essa relação se inverte, quando o leitor instaura o diálogo com o texto, interage com ele e se marca como sujeito ao se designar “eu” no discurso, tomando o interlocutor como “tu” e o referente construído no texto como “ele”. O mesmo processo ocorre na escrita. É esse diálogo que assegura a inversibilidade de pessoa, característica da intersubjetividade.

Assim, tanto a leitura da proposta quanto a escrita da redação e, também, a avaliação feita pela banca do ENEM, encontram-se marcadas pela subjetividade dos envolvidos nessa relação discursiva, que passam, cada um em contraste com o outro, a sujeito de seu dizer quando usam a linguagem. Por esse motivo, implica ressaltar: o sentido se dá no uso e não apenas nele, mas na instância do discurso, pois, a cada leitura e a cada redação escrita, o sujeito (eu) e o interlocutor (tu) são únicos. Diante dessa consideração, portanto, é possível afirmar que a leitura e a escrita são atos enunciativos, justificando-se a afirmativa pela existência de diferentes leituras, interpretações e sentidos dados à mesma proposta de redação e pela escrita diferente para a mesma proposta, como se pode constatar na análise das redações que se constituem como *corpus* desta tese.

CAPÍTULO 2

A TEORIA ENUNCIATIVA, DE BENVENISTE, NA LEITURA E NA ESCRITA

Neste capítulo, ancorada na Teoria da Enunciação de Benveniste e tendo em vista o pressuposto desta tese, de que a leitura e a escrita são atividades subjetivas concebidas como atos de enunciação, discuto os conceitos que embasam a análise feita.

Nesse caminho, a hipótese que norteia esta pesquisa é a de que a maneira singular, única de o “sujeito” organizar a língua (escrita) a ponto de se subjetivar ao enunciar e (se) enunciar na redação do ENEM para expressar seu ponto de vista, pode ocorrer na tensão, ao produzir o texto, entre aquilo que se constitui como as regras de escrita exigidas nas competências do ENEM e aquilo que o aluno consegue, ou não, produzir a partir dessas exigências, o que configura um trabalho de uso da língua (escrita) em discurso.

Em vista disso, no primeiro capítulo, apresentei a orientação dos PCN e dos PCN+EM para o trabalho com gêneros textuais na escola e mencionei teorias de ensino de redação veiculadas em manuais do Ensino Médio. A orientação dos PCN é que o ensino de Língua Portuguesa deve ser feito a partir do estudo dos gêneros textuais que circulam socialmente. Os PCN+EM trazem a ideia de que

O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. (BRASIL, 2000, p. 139)

No documento, o homem é visto como um texto que constrói outros textos. É nesse cenário de descompasso que se insere este trabalho, que tem como objetivo olhar para a redação do ENEM como um resultado do que foi aprendido nas aulas de Redação no Ensino Médio e verificar os mo(vi)mentos que o locutor realiza, ao apropriar-se da língua para se comunicar, nesta situação específica de enunciação: a escrita da redação do ENEM. Cabe dizer que a apropriação, em Benveniste, é tornar a língua apta a um uso específico, é por isso que torna aquilo algo do sujeito. No mesmo capítulo, discuti o conceito de gênero, compreensão fundamental para a implementação da proposta dos documentos supracitados.

Na análise feita, o olhar para a escrita toma como base a definição de enunciação de Benveniste (1989, p. 82) de que “enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Considero haver consenso entre as orientações dos PCN e dos PCN+EM, transcritas anteriormente, e o modo como Benveniste (1989) caracteriza a enunciação:

a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo. Essa característica instaura, necessariamente, o que se pode denominar o quadro figurativo da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo”. (BENVENISTE, 1989, p. 87, destaques do autor)

Essas figuras, para o linguista, são os parceiros que se alternam como protagonistas da enunciação. Ressalto que os PCN e os PCN+EM não têm orientações na perspectiva de Benveniste, mas dão abertura para ler suas orientações desse lugar.

Nessa direção, mobilizo a Teoria da Enunciação, de Benveniste, para tratar o ato de escrita do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM como enunciação, isto é, tratá-lo como sujeito que se apropria da língua para manifestar-se como “eu” que diz a um “tu” algo sobre “ele”, em um tempo e um espaço específicos. Desse modo, como asseverou Benveniste (1989, p. 84), “a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo”. O recorte específico dessa análise está relacionado à necessidade de reforçar o que pesquisadores benvenistianos, tomando como base a Teoria da Enunciação do linguista, vêm propondo como emergência: olhar para a escrita na escola como uma possibilidade de enunciação.

Em razão da opção metodológica feita, em que enfoco a análise no modo como o locutor mobiliza a língua (escrita), na tentativa de influenciar de alguma maneira o leitor-interlocutor, com intuito de levá-lo a correferir com o que lê/escreve ao (se) enunciar, abordo a noção de sujeito do ponto de vista de Benveniste. Correferir está sendo compreendido como um efeito de que, na relação entre o texto produzido pelo participante e a leitura feita pelo avaliador, estão sendo construídos laços e ambos os participantes dessa relação estão conseguindo se entender. Assim, a correferência pode ocorrer na relação entre os participantes, uma vez que se relaciona com a compreensão entre eles. Isto é, na situação de enunciação em que o sujeito-leitor/escritor-locutor-

aluno e participante do ENEM escreve a redação e constrói referências sobre o tema, o leitor-avaliador vai co-construir essas referências e não necessariamente vai correferir.

Em se tratando dos resultados da prova de redação do ENEM, a suposição é de que o avaliador atribui notas máximas ou quase máximas à redação, porque o participante atendeu às cinco competências exigidas, que são:

- 1) Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa;
- 2) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
- 3) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- 4) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- 5) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 8)

Especifiquei que as notas desejadas devem ser máximas ou quase máximas, porque o aluno que obtém nota menor que 960 pontos na redação tem poucas chances de ser classificado nesses cursos. O ENEM é hoje o maior concurso que o Brasil realiza, como já destaquei nesta tese, pois conta com milhões de inscritos. Quando começou a ser aplicado, não era obrigatória a escrita da redação proposta. Atualmente, ela é uma exigência, tem caráter eliminatório e exerce grande peso na nota final do candidato, chegando a ser decisiva para sua entrada na Educação Superior. Por isso, o aluno tem interesse em se preparar para essa prova.

Na avaliação da redação, se o participante não argumentou como era esperado, ele é penalizado pelo leitor-avaliador de seu texto. Isso significa que, na relação de compreensão em que estão inseridos, a correferência ficou comprometida, porque foi afetada de algum modo. Pode, por exemplo, não estar em função do repertório suposto ou em função do manejo da língua escrita. No entanto, não há correferência apenas nos momentos em que o participante consegue obter a nota máxima, pois, quando as notas forem menores, ela também pode estar presente.

A meu ver, a correferenciação, no ENEM, nas avaliações feitas, anula o que poderia ocorrer de modo singular. Por mais que se fuja ao que era privilegiado antes das reformas no ensino de Língua Portuguesa, o ENEM continua privilegiando a forma em

detrimento do conteúdo. Isso porque no ENEM a avaliação acontece somente naquela possibilidade (na possibilidade (im)posta pela banca, uma vez que a proposta é marcada); assim, outra possibilidade não será aceita como possível (correta), porque o processo é seletivo, diferente do ensino que deve ser feito na escola, segundo o que propõem os PCN e os PCN+EM. Na avaliação, por mais que se fuja ao que era privilegiado antes das reformas do ensino de Língua Portuguesa, o ENEM continua a privilegiar a forma em detrimento do conteúdo. A reflexão que proponho deve-se ao fato de que o ensino e a aprendizagem de leitura e de escrita na escola, que tem momentos em que os alunos também são chamados a lidar com o estabelecido como “correto”, deve ir além do êxito ou não do participante no ENEM. Ela precisa ser elaborada.

Para essa reflexão, tomo como base a teoria benvenistiana para: a) colocar em questão o modo como vêm sendo operacionalizadas em sala de aula as orientações dos PCN e dos PCN+EM em relação ao ensino de leitura e de escrita; b) pensar na possibilidade de analisar a redação do ENEM como uma forma específica de enunciação, porque coloca em cena um “eu” que se dirige a um “tu” para tratar de algo (ele) em um tempo e em um espaço específicos, na tentativa de compreender o que está implicado nesse processo.

Conforme já dito, apresento as propostas de redação do ENEM/2013 e do ENEM/2015, analiso redações do ENEM e discuto a Vista Pedagógica emitida pelo Inep. Nesta pesquisa, leitura e escrita estão sendo tratadas como formas complexas de enunciação que permitem evidenciar o que o escritor empreende em sua escrita, devido à projeção de (inter)locutor que atravessa e determina esse processo. Entendo que essa projeção, no processo de leitura da proposta e no processo de produção escrita da redação no ENEM, é afetada, sobremaneira, pela situação discursiva de avaliação, uma vez que estão inseridos em uma condição coercitiva de processo de seleção. Olho para a escrita que constitui o *corpus* desta tese como resultado do processo de ensino de leitura e de escrita no espaço escolar, que tem como propósito a transmissibilidade de saberes que possibilitem ao sujeito escolarizado sustentar uma condição de cidadão diante da sociedade. Assim, entendo o sujeito como o efeito do que se produz em função da leitura-interpretação que se faz do que diz, como aquele que está no que diz, pois é *na e pela* linguagem que o locutor se constitui sujeito. Ao mesmo tempo, a linguagem o singulariza, porque é alguém que diz do seu jeito, em um determinado tempo histórico-social e em um espaço político-simbólico específico.

A partir dessa compreensão, adoto os pressupostos da Teoria da Enunciação, de Benveniste, como base teórica para nortear a análise de redações do ENEM. Para tanto, minha reflexão enxerga o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM como aquele que, na prova de redação do ENEM, apropria-se da língua com a finalidade de ler e de escrever, ao mesmo tempo que é convocado a correferir com o interlocutor-leitor-avaliador em uma escrita institucionalizada. A escrita de um texto do tipo dissertativo-argumentativo, elaborada a partir do que lhe foi ensinado na escola, é avaliada no ENEM em função de cinco competências, transcritas no início deste capítulo, que cobram aspectos gramaticais e discursivos, mas acabam por priorizar a forma.

Tendo em vista o exposto, começo pela definição de língua e fala em/para Benveniste (1995), em seguida trato do modo como Benveniste diferencia as condições de emprego das formas da língua, especificamente no artigo “o aparelho formal da enunciação”. Em um segundo momento, mobilizo a definição de Benveniste sobre subjetividade, no artigo “da subjetividade da linguagem” e apresento como ele constrói o fundamento da linguagem, o que torna possível pensar a intersubjetividade. A partir do texto “a forma e o sentido na linguagem” apresento o modo como Benveniste (1989) concebe repertório, a meu ver, condição que, aliada ao domínio de mecanismos linguísticos, permite a quem escreve ser bem-sucedido na produção de alguns textos. Além das abordagens mencionadas, alicerço minha tese também nas “Últimas Aulas no *Collège de France*” (2012), livro em que notas de aulas de Benveniste são comentadas e ampliadas por meio de anotações de alunos. Esse livro trata, particularmente, de escrita e diferencia língua e língua escrita.

Assim, busco no aporte teórico benvenistiano alicerce para analisar a relação entre os participantes da enunciação, locutor-participante e interlocutor-leitor-avaliador, por meio do texto escrito pelo participante e da recepção-avaliação de seu texto pelo avaliador. Reitero que a prioridade na avaliação da redação vem sendo a forma em detrimento do conteúdo, que é escrito/dito no processo de leitura e de interpretação da proposta e do texto produzido. A questão, portanto, merece reflexão.

2.1- A definição de língua e fala para Benveniste e o artigo “o aparelho formal da enunciação”

Em sua Teoria da Enunciação, Émile Benveniste considera a linguagem como elemento essencial de reflexão dos estudos linguísticos por conter as questões que

envolvem o homem na língua. Assim, língua e fala são constitutivas da linguagem e, para Benveniste (1995), é pela linguagem que o “eu” se torna sujeito e se diferencia dos outros. Isso significa que homem e linguagem não existem isolados e, sim, que estabelecem uma relação de interdependência. Assim determina o teórico:

A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclínomo-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE 1995, p. 285)

O autor afirma que, além de a linguagem anteceder ao homem, ela é condição para sua existência. Em sua concepção, a linguagem possui um caráter intersubjetivo, tendo em vista que, no mundo, o que se encontra são homens falando com outros homens. Nesse sentido, para pensar a produção de texto do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM como condição que possibilita a ele situar-se em uma determinada prática social de uso da língua, alinho-me às afirmações de Agustini e Borges (2013). São palavras das pesquisadoras:

Com efeito, apostamos que produzir textos é a própria condição de existência que possibilita ao homem situar-se em determinada prática social de uso da língua enquanto integrante da sociedade, e os PCNEM-LP (BRASIL, 2000) incluem-se nesse pensamento ao apontar que o uso da língua só pode ser social. Nesse sentido, consideramos que a produção de um texto deve ser tomada como uma experiência de linguagem, e, desse modo, há algo que é peculiar do funcionamento da língua – e, necessariamente, constitutivo em uma produção de linguagem: a dupla natureza da linguagem que fundamenta e instaura o homem (BENVENISTE, 2006 [1970]). (AGUSTINI & BORGES, 2013, p. 7)

Para Agustini e Borges (2013), a operacionalização da dupla natureza da linguagem pode ser compreendida no momento de apropriação da língua pelo locutor, quando ele se torna sujeito *na* e *pela* linguagem. Esse duplo funcionamento refere-se, respectivamente, ao subjetivo (operado pela oposição eu-tu) e ao referencial (operado pela oposição eu-tu em relação a ele). Conforme a posição enunciativa de Benveniste,

o instante em que se instaura o colocar a língua em funcionamento tem o caráter da irrepetibilidade configurada em relação aos participantes, ao espaço e ao tempo da enunciação.

A partir da relação de interdependência entre homem e linguagem, é possível definir homem, isto é, a própria linguagem. É nela, ao mesmo tempo vista como meio de o homem se constituir sujeito, que há o fundamento da passagem do homem a sujeito. Então, Benveniste vê a linguagem como requisito e meio de o homem se constituir como sujeito. Essa passagem trata da questão da subjetividade na língua. “Subjetividade” definida por Benveniste (1989, p. 286, destaque do autor) como “a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’”. Em suma, a linguagem torna evidente a condição intersubjetiva do homem e possibilita a constituição efetiva do sujeito na materialidade da língua.

Alinhada às considerações de Agustini e Borges (2013), em relação à produção de texto ser vista como uma experiência de linguagem, concebo a escrita do participante do ENEM como experiência de linguagem.

No início do artigo “o aparelho formal da enunciação”, Benveniste (1989) diferencia as condições de emprego das formas e da língua. Para o linguista, toda descrição linguística requer o emprego das formas, enquanto o emprego da língua é um fenômeno que parece se confundir com a própria língua. Segundo ele, enunciar é colocar a língua em funcionamento por um ato individual, é a apropriação da língua pelo locutor que a mobilizará e a converterá em discurso ao enunciar, de modo a produzir sentido, ao correferir com o interlocutor, tendo em vista a comunicação.

Para Benveniste (1989, p.86), “ao colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, o locutor emprega muito mais do que as formas possíveis, que só significam *na* e *pela* enunciação, porque as converte em discurso. Isso significa que, na enunciação, o aparelho formal da língua é mobilizado pelo locutor para se constituir como sujeito e instaurar o outro. Assim, cada indivíduo se determina como sujeito em relação ao outro. Nesse aspecto, o linguista afirma que a língua fornece ao falante um sistema constante para o exercício da linguagem e, também, o instrumento que assegura o funcionamento do discurso: a oposição entre “eu” e “tu”, bem como a oposição “eu/tu” a “ele”. E acrescenta às duas configurações da língua a inclusão do falante no discurso que produz. O homem, a partir de um grupo ou classe, apropriando-se da língua para (se) enunciar.

Desse modo, Benveniste (1989) aponta que, o ato de o locutor produzir o enunciado mobilizando a língua determina as características gerais da enunciação e supõe a conversão da língua em discurso. Logo, a língua é apenas uma possibilidade antes da enunciação. Depois ela se transforma em discurso que emana de um locutor que suscita outra enunciação. Esse processo individual de enunciação pode ser chamado de apropriação. Nele, o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição postulando um interlocutor. Desse modo, busca introduzir aquele que fala naquilo que diz ao (se) enunciar.

Definida como ato individual de utilização da língua, segundo Benveniste (1989), a enunciação, sendo irrepetível porque é nova cada vez que o aparelho formal eu-tu-ele-aqui-agora é instaurado, é uma alocação que possibilita a conversão individual da língua em discurso. O processo da enunciação faz perceber como as palavras conduzem ao sentido. Benveniste (1989) afirma que a semantização encontra-se no centro desse processo e conduz à teoria do signo e à significância.

Então, benvenisteneamente, o que ocorre na enunciação é a língua sendo empregada em uma relação com o mundo. Essa apropriação é, para o locutor, necessidade de ser compreendido pelo interlocutor. Na tentativa de que o outro compreenda da mesma forma, a co-construção da referência é importante, pois quando o participante do ENEM escreve o texto, ele está construindo referência sobre o assunto solicitado. No momento em que o leitor lê, ele co-constrói, no processo de leitura que está embutido na avaliação, as referências. Essas condições vão reger o mecanismo da referência e criar uma situação singular: o indivíduo, ao se apropriar da língua, introduzirá o outro naquilo que diz. Entretanto, nesse processo, não há garantias de que haverá correferência. Pode ou não haver correferência, pois dependerá do repertório compartilhado e do manejo da língua.

Nesse sentido, afirma Benveniste (1989):

Ainda que se compreenda o sentido individual das palavras, pode-se muito bem, fora das circunstâncias, não compreender o sentido que resulta da junção das palavras; esta é uma experiência corrente, que mostra ser a noção de referência essencial. (BENVENISTE, 1989, p. 231)

Na citação, o linguista afirma que o locutor só será compreendido pelo interlocutor se houver um conhecimento compartilhado das circunstâncias do ato de

enunciação e do que é dito. Assim, tratar de referência, nessa perspectiva, é olhar para o ato singular de conversão da língua em discurso. Mesmo que se compreenda o sentido individual das palavras, fora das circunstâncias, pode-se não compreender o sentido que resulta da junção delas. Sobretudo, o modo como aquele que escreve constrói a referência é essencial, se há problema no manejo da língua ou se há um problema de repertório, isso vai impactar na construção da referência de tal modo que poderá afetar a correferência.

Benveniste (1995, p. 84) afirma que na “enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo”, incluindo, assim, a questão da referência na enunciação. É assim porque ao mobilizar a língua e se apropriar dela, o locutor refere pelo discurso, e o outro pode ou não correferir com ele, a depender, inclusive, do repertório compartilhado. A atribuição de referência reporta à singularidade de cada instância de enunciação e implica o processo de sintagmatização e semantização, que apresenta o sujeito no uso da língua, dizendo de si mesmo e dizendo a situação de enunciação. Esse mecanismo é considerado por Benveniste (1989) como um dado constitutivo da enunciação. Segundo o linguista, cada enunciação tem o propósito de unir o locutor e o interlocutor por um laço social.

Nesse sentido, ao tratar a língua em dimensão enunciativa, Benveniste (1989) inclui o homem. Sua presença aponta para a língua como discurso, constitutiva do homem no mundo. Essa perspectiva, da (inter)subjetividade na linguagem, abre caminhos para se pensar em uma instância de língua que pode comportar enunciações do “eu” e do “tu” constituindo-os como locutor e interlocutor.

Assim, Benveniste (1989) institui o quadro formal da enunciação, definida em relação à língua utilizada como um processo de apropriação. Processo em que, ao atuar *na e pela* linguagem, o locutor produz algo que signifique, enunciando-se, de um lado, por meio dos índices específicos tratados por Benveniste (1989): de pessoa (eu-tu), de ostensão (este, aqui...), manifestados em um tempo “presente”, designando um “eu-tu-ele-aqui-agora”, tendo em vista que a enunciação está em modificação contínua. E, de outro, por meio de um aparelho de funções, como interrogação, intimação e asserção. Segundo Benveniste (1989), o ato de produzir enunciados ou processo de apropriação da língua por meio de índices específicos e de procedimentos acessórios é o que permite a enunciação, que converte a língua em discurso. Esse mo(vi)mento só é possível com a intervenção do locutor. Esse ato individual de utilização da língua para enunciar instaura o “tu” para falar do “ele”.

Ao final de seu artigo, para enfatizar a necessidade de estudo de muitos outros desdobramentos em relação à enunciação escrita, Benveniste (1989) aponta para a necessidade de distinguir enunciação falada de enunciação escrita e amplia as perspectivas de análise. São palavras dele:

Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui. (BENVENISTE, 1989, p. 90)

O ato individual, para o linguista, pressupõe a apropriação da língua no momento da enunciação. Isso pode ser observado na fala. Tendo em vista que a análise aqui feita toma como objeto as redações do ENEM e as avaliações feitas pela banca avaliadora como formas complexas do discurso, julgo que é possível olhar para elas a partir do quadro esboçado por Benveniste (1989).

2.2- Benveniste em “da subjetividade na linguagem” e “a forma e o sentido na linguagem”

Benveniste (1995, p. 284) inicia o artigo “da subjetividade na linguagem” com uma pergunta que, segundo ele, pode surpreender: “Se a linguagem é, como se diz, instrumento de comunicação, a que deve ela essa propriedade? ” Após tecer algumas considerações, outras perguntas são feitas: “Será realmente da linguagem que se fala aqui? Não a estamos confundindo com o discurso?” (BENVENISTE, 1995, p. 284).

Assim que refuta e questiona a ideia de que a linguagem é fruto do trabalho do homem, afirma que não a concebe como aquela que serve de instrumento de comunicação e assevera: “Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a” (BENVENISTE, 1995, p. 285). Em seu artigo “da subjetividade na linguagem”, Benveniste (1995) mostra-se preocupado com a significação e torna o sujeito centro de sua abordagem teórica. Dessa forma, ao relacionar linguagem e sentido, traz para os estudos linguísticos sua maior contribuição: a questão da subjetividade. Ele a define da seguinte maneira: “A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 1995, p. 286, destaques do autor). Desse modo, o meio para propor-se *como sujeito*,

remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso” (BENVENISTE, 1995, p. 286, destaques do autor), é a linguagem. Ela traduz-se em formas emprestadas ao indivíduo que quer enunciar e, dessa maneira, ao usá-las transformar-se em sujeito. Essa “subjetividade” de que trata determina-se pelo *status* linguístico da “pessoa”. Ou seja, a pessoa é o que é projetado para outro por meio de “seu” dizer.

Ao instaurar a categoria de pessoa, o linguista define as pessoas do discurso eu-tu em oposição a ele. Para Benveniste (1995), a correlação de pessoalidade (eu-tu) opõe a pessoalidade e a não pessoalidade (ele). O fato de o locutor dizer “eu” estabelece uma relação de intersubjetividade, pois o “eu” sempre “fala de” ou “a alguém”, em uma relação que se atualiza e se alterna. A subjetividade de formas como “eu” e “tu” é que torna possível ao locutor propor-se como sujeito, porque são somente possibilidades da língua até o momento em que o locutor toma a palavra e produz um enunciado. Portanto, o que determina o quadro figurativo da enunciação é a alternância das funções exercidas pelos parceiros e protagonistas na situação de enunciação. Essa relação entre as pessoas pode ser chamada intersubjetiva. Os sujeitos, por meio da língua, numa situação de interlocução entre “eu” e “tu” para tratar do “ele”, constroem sentidos no discurso.

Dessa forma, a linguagem possibilita ao indivíduo constituir-se como falante e como sujeito. Essa noção postulada pelo linguista direciona os estudos sobre a linguagem tanto para a enunciação quanto para a intersubjetividade. Assim, ele trata a intersubjetividade como constitutiva da linguagem ao afirmar que o que se encontra no mundo é um homem falando com outro homem. O que propõe, então, é uma concepção de linguagem que veja o indivíduo como sujeito.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a teoria enunciativa pode contribuir para o ensino de leitura e de escrita na escola, uma vez que esse processo é social, intersubjetivo se pensarmos que a relação professor-aluno se centra na reversibilidade. Tem-se, na escola, um eu (o professor) e o tu (o aluno). Assim, o processo de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita na escola pode ser construído a partir do entendimento de que a leitura e a escrita são necessárias para a existência da intersubjetividade, expressa no uso da língua escrita para construir sentido.

No artigo “a forma e o sentido na linguagem”, o linguista explica que há duas maneiras de ser língua: no sentido e na forma. Ao considerar a forma de significação da língua, Benveniste (1989) propõe os planos de sentido semiótico e semântico. Quando faz a distinção entre os termos semiótico e semântico, ele traz a noção de semântica, introduzindo o homem no domínio da língua em funcionamento, capaz de organizar

toda a vida dos homens. O linguista compreende a frase como enunciado de caráter semântico que não encontra espaço no semiótico. Para Benveniste (1989, p. 229-230):

Do semiótico ao semântico há uma mudança radical de perspectiva: todas as noções que passamos em revista retornam, mas outras e para entrar em relações novas. A semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação. O signo semiótico existe em si, funda a realidade da língua, mas ele não encontra aplicações particulares; a frase, expressão do semântico, não é senão, particular. Com o signo tem-se a realidade intrínseca da língua; com a frase liga-se às coisas fora da língua; e enquanto o signo tem por parte integrante o significado, que lhe é inerente, o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor. (BENVENISTE 1989, p. 229-230)

Tomando como base essa definição, o linguista explicita, sob o aspecto semântico, como aparecem as noções de forma e de sentido. Primeiramente, ele diz que o sentido se realiza no e pelo sintagma, diferente do semiótico que se define por uma relação paradigmática. Em segundo lugar, determina a palavra como o tipo de unidade desta estrutura formal. Desse modo, a ideia que a frase exprime tem sentido formal na língua pela escolha das palavras e organização sintática delas, pela ação que as palavras exercem.

Nesse sentido, Benveniste (1989, p. 230) traça uma diferenciação entre semiótico e semântico:

A semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação. O signo semiótico existe em si, funda a realidade da língua, mas ele não encontra aplicações particulares; a frase, expressão do semântico, não é senão particular. Com o signo tem-se a realidade intrínseca da língua; com as frases liga-se as coisas fora da língua; e enquanto o signo tem por parte integrante o significado, que lhe é inerente, o sentido da frase implica referência à situação de discurso e a atitude do locutor. (BENVENISTE 1989, p. 230)

Assim, enquanto o signo semiótico tem caráter intralinguístico, pois é uma propriedade da língua, o semântico necessita de um locutor que coloque a língua em uso para a caracterização dela e dos signos que a compõem. De um lado, a semântica trata de fatores particulares; de outro, o signo semiótico, que existe por si mesmo, sustenta-se na sua significação. Para Benveniste (1989), a língua possui uma unidade semiótica,

que corresponde ao signo e uma unidade que corresponde à palavra, isto é, semântica. A palavra, menor unidade de significação da língua para o linguista, depende do uso e encontra-se sujeita a mudanças de significado. Desse modo, afirma Benveniste (1989, p.232), “o sentido da frase está na totalidade da ideia percebida por uma compreensão global; a forma se obtém pela dissociação analítica do enunciado processada até as unidades semânticas, as palavras”. Assim, o sentido das palavras dependerá do contexto em que se inserem. Assim ele explica:

Ora, as palavras, instrumentos da expressão semântica são materialmente os signos do repertório semiótico. Mas estes signos, em si mesmos conceptuais, genéricos, não circunstanciais, devem ser utilizados como “palavras” para noções sempre particulares, específicas, circunstanciais, nas acepções contingentes do discurso. Isto explica porque os signos menos delimitados no interior do repertório semiótico da língua, como “ser”, “fazer”, “coisa”, “isto” tenham como palavras a mais alta frequência de emprego. (BENVENISTE 1989, p. 233, destaques do autor)

Em suma, para Benveniste (1989), a frase não se resume à forma, pois ela reverbera sentido ou sentidos. Por isso, o arranjo frasal pode ser constituído de um conjunto de palavras ou de apenas uma palavra que, para ser frase, deve assumir a condição de sintagma. Para o linguista, o sentido a ser transmitido pela frase é organizado por palavras, e o sentido delas é determinado pelo contexto. Nesta tese, estou considerando o tempo e o espaço para fazer a prova de redação do ENEM como circunstâncias em que o signo passa a ser palavra enunciada. Consequentemente, palavra que comporta um sentido. Nessas circunstâncias, a meu ver, o repertório de signos, reconhecidos como tais, acompanhado do manejo da língua podem contribuir, ou não, para a escrita do tema proposto pela avaliação do ENEM.

2.3- Benveniste em “Últimas aulas no *Collège de France*: enunciação escrita”

Em “Últimas aulas no *Collège de France*” (2014), Benveniste (2014) relaciona a escrita à enunciação. O livro é composto de dezesseis aulas. Até a sétima aula, ele apresenta a diferença entre semiótico e semântico. A partir da oitava aula, a obra destina-se especificamente a discussões relacionadas à escrita.

Assim, em suas últimas aulas, o linguista pensa a relação entre língua e escrita sem perder de vista a implicação dos níveis semiótico e semântico. Reconhece, pois, a

implicação de ambos os sistemas, seja para ancorar o exercício da linguagem ao vincular língua e sociedade, seja para dar ao uso possibilidades de conjugação das unidades de língua em um eixo, respectivamente. A importância que Benveniste (2014) confere à escrita faz com que ele preconize uma relação de complementariedade entre língua e escrita. Ele anuncia a escrita como instrumento de semiotização da língua, pois, em sua concepção, a escrita toma a língua como modelo, representando-a. Assim, de instrumento para iconizar o referente, a partir do discurso, a língua torna-se o meio de representar o próprio discurso.

Em sua obra, Benveniste (2014) trata da implicação que existe no ato de o locutor mobilizar a língua escrita e, mediante esse olhar, aponta para reflexões acerca da subjetividade existente nesse ato. Para ele, a escrita, prolongamento da fala, é expressa na forma linguística e pressupõe um grau de abstração que implica problemas; e cada sociedade vai tentando resolvê-los a seu modo. Por exemplo, a pontuação. Entretanto, para o linguista, além da pontuação, deve-se pensar na sistematização como essencial para a assunção à língua escrita, pois ela possibilita o semantismo social e põe limites às unidades linguísticas. Assim, mostra que o limite é fundamental, tendo em vista que, a partir da observação da história da escrita de diversos povos, cada processo de assunção à escrita é singular.

Em se tratando ainda da representação gráfica, Benveniste (2014) afirma que a transmissibilidade da língua escrita ocorre na passagem da representação do referente para a da forma linguística. Essa passagem é que torna possível a sistematização da língua e, conseqüentemente, a estabilização da língua escrita. A representação gráfica escrita se dá nessa passagem.

No capítulo 2 de “Últimas aulas no *Collège de France*” (2014), intitulado “A língua e a escrita”, na Aula 8, Benveniste (2014, p. 128) pede para que não haja confusão entre língua e língua escrita. Toma a expressão para significar “língua sob forma escrita”, afirma que o locutor deve ser consciente da distinção da língua como realidade, do uso que dela se faz e também de que quando fala coloca em ação uma língua que outros possuem e manejam. Uma língua falada por cada um, mas de forma diferente, dada a entonação e circunstâncias diferentes.

No início da Aula 10, Benveniste (2014) ressalta a importância de o locutor-*scriptor* (denominação dele) descobrir que a mensagem é expressa em uma forma linguística e que é essa forma que a escrita deve reproduzir. Ele avisa que, dessa forma, a escrita tomará a língua como modelo. Assim, buscar-se-á uma grafia que reproduza a

fonia e, desse modo, tenha um número de signos limitado. O linguista discute a redução do número de signos gráficos na China, na Mesopotâmia e no Egito e usa o termo “repertório” quando trata do emprego de certos signos em função da forma sonora. Nas palavras dele: “Uma vez que se descobriu a língua, a notação das recorrências permitiu reduzir o repertório, ainda que permaneça grande: vários milhares na escrita arcaica chinesa” (BENVENISTE, 2014, p. 146).

Em outro texto, “a forma e o sentido na linguagem”, Benveniste (1989) remete ao termo como “repertório semiótico”. Sobre a questão, cabe ressaltar que ele define as palavras, que são instrumentos de expressão semântica, como materialmente sendo os signos do repertório semiótico. Para ele, signos genéricos, não circunstanciais, devem ser utilizados como “palavras” para noções sempre particulares. Julgo ser relevante explicitar a questão, pois o linguista afirma que isso explica a razão dos signos menos delimitados no interior do repertório semiótico da língua terem como palavras uma alta taxa de emprego. Por exemplo, “ser”, “fazer”, “coisa”, “isto”. Desse modo, a conversão do pensamento em discurso fica sujeita à estrutura formal do idioma considerado. Assim, o fato de poder dizer a mesma coisa em categorias de idiomas diferentes é a prova da independência do pensamento e da modelagem estreita na estrutura linguística. Benveniste (1989) afirma que, a partir dessa objetivação formal da língua escrita, é possível operar sobre ela mesma uma redução.

Para Benveniste (1989), refletir sobre esse fato leva à compreensão de que é possível transpor o semantismo social de uma língua para o de uma outra, mas o mesmo não pode ocorrer com o semioticismo de uma língua para outra. Por exemplo, no primeiro há possibilidade de tradução, mas no segundo é impossível. Fica clara, com isso, a diferença entre o semiótico e o semântico.

É importante essa reflexão para esta tese, que analisa a leitura e a escrita sob olhar enunciativo e discute a avaliação que pode passar a privilegiar um pouco mais os aspectos discursivos do texto, pela possibilidade de, como afirmou Benveniste (1989, p. 233), “nos elevarmos além da língua, de abstraí-la, de contemplá-la, ainda que utilizando-a em nossos raciocínios e em nossas observações”.

Benveniste (2014) inicia a Aula 15 de sua obra tratando de seu propósito, que era estudar a língua e, em seguida, a relação dela com a escrita. Conclui que a significação de ambas é a mesma. Duas afirmações de Benveniste (2014) são relevantes para a análise feita nesta tese:

A aproximação entre /língua/ e /escrita/ permite estabelecer uma relação de homologia entre /falar/ e /ouvir/, de um lado, e /escrever e /ler/, de outro. Em outras palavras, falar está para /ouvir/ assim como /escrever/ está para /ler/ (BENVENISTE, 2014, p.173).

“Ler” e “escrever” são o mesmo processo no homem; um não ocorre jamais sem o outro, são duas operações complementares tão estreita e necessariamente associadas que uma é avesso da outra (BENVENISTE, 2014, p.180).

Pelo exposto, considero a importância da análise da língua (escrita), tendo em vista que Benveniste (2014) concebe fala e escrita como relações complementares. Para o linguista, a fala compreendida remete à fala enunciada, então, “ler” é ‘ouvir’; ‘escrever’ é ‘enunciar’”. A escrita, para ele, é um prolongamento da própria língua. É fato que, nessa simetria, tanto a enunciação escrita quanto a falada não garantem, de modo constitutivo, a correferência entre os interlocutores se não houver compreensão, e a compreensão do interlocutor implica subjetividade.

Nesse sentido, a concepção de enunciação de Benveniste como ato direciona esta pesquisa para a busca do “sujeito” na análise de mo(vi)mentos enunciativos presentes nas redações de sujeitos-leitores/escritores-locutores-alunos e participantes do ENEM. A observação desses mo(vi)mentos e também dos mecanismos utilizados na escrita levam à constatação de que o modo particular de o locutor manejar a língua após ler a proposta e, em seguida, redigir a redação materializa a leitura que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM faz dos textos motivadores e da proposta de redação.

É preciso considerar, ainda, a leitura da proposta de redação e o ato de produzir o texto no ENEM como experiências de linguagem em que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM e, na condição figurativa da enunciação, pode constituir-se *na* e *pela* língua, como “sujeito”. Assim, a partir das concepções de Benveniste, são analisadas nesta tese as propostas de redação do ENEM/2013 e do ENEM/2015, 10 (dez) redações escritas no ENEM e a Vista Pedagógica da avaliação das redações. A reflexão privilegia a constituição do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM ao se apropriar da língua e usar certo repertório para se constituir sujeito-locutor-leitor-escritor.

CAPÍTULO 3

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM, DE REDAÇÕES DO ENEM E DA AVALIAÇÃO DE REDAÇÕES DO ENEM

3.1- Sobre a análise

Neste capítulo, estabeleço os procedimentos de análise da situação enunciativa redação do ENEM. Como a metodologia aqui apresentada sustenta-se na Teoria da Enunciação de Benveniste, começo a abordagem reiterando postulados do linguista.

Benveniste (1995, p. 285) trata a intersubjetividade como constitutiva da linguagem ao afirmar que “encontramos no mundo, um homem falando com outro homem”. O que propõe, então, é uma concepção de linguagem que veja o indivíduo como sujeito, porque “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 1995, p. 285). Com base nesse viés, a análise feita nesta tese busca mostrar que a relação professor-aluno-escola, em se tratando da leitura e da língua (escrita), encontra-se direcionada institucionalmente e só é possível a partir da constituição de um “eu” que busca agir sobre um “tu”. A questão da relação discursiva encontra-se nas orientações dos PCN (que têm como principal objetivo o desenvolvimento da competência discursiva) e, da perspectiva de Benveniste, só pode ser estabelecida quando se tem o locutor e o interlocutor. Como essa constituição é relacional, a interpretação, constitutiva, pode ou não coincidir com o que o avaliador-interlocutor espera do locutor.

Ao afirmar a relação locutor-interlocutor, em que eu se torna “eu” quando se dirige a alguém, Benveniste (1995, p. 293) preconiza essa polaridade como fator fundamental para a intersubjetividade, isto é, a relação de alocação entre “eu” e “tu” é que “torna possível a comunicação linguística”. Define essa situação da seguinte forma:

Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade - que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu* (...). A linguagem só é possível porque cada locutor se propõe como sujeito, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, eu propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco - ao qual digo *tu* e que

me diz *tu*. A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental. (BENVENISTE, 1995, p.286, destaques do autor)

Assim, o fato de o locutor dizer “eu” estabelece uma relação de intersubjetividade, pois o “eu” sempre “fala de” ou “a alguém”, em uma relação que se atualiza e se alterna. A subjetividade de formas como “eu” e “tu” é que torna possível ao locutor se propor como sujeito, pois são somente possibilidades da língua até o momento em que o locutor toma a palavra e produz um enunciado. Isto é, como já dito antes, em que o locutor faz uso da língua, uma vez que “no uso da língua, a sua realidade permanece na ordem do inconsciente para o homem” (BENVENISTE, [1958] 1995, p.68).

É por meio do ato individual de utilização da língua que o locutor se torna elemento indispensável à enunciação. Ao se apropriar da língua, ele concretiza esse ato, e a língua é efetuada em uma instância de discurso, instaurando o locutor e o interlocutor. A apropriação da língua pelo locutor instaura o “tu”, refere pelo discurso e torna o locutor um (inter)locutor. Dessa forma, ela traz a situação, considerado o segundo elemento do quadro formal da enunciação. Para Benveniste (1989):

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (BENVENISTE, 2006, p. 83).

O autor afirma, no excerto, que é a referência que permite perceber o assunto do texto. Logo, a situação de enunciação vai se manifestar nos índices de pessoa (eu-tu), de ostensão (nos dêiticos), de tempo e de espaço. O eixo que orienta a enunciação é o tempo presente, que coincide com o momento da enunciação. Então, nela podem ser encontrados um “eu” que se dirige a um “tu” em uma dada situação espaço-temporal. Os instrumentos, terceiro elemento que constitui o quadro formal da enunciação, são um aparelho de funções. Segundo Benveniste (1989), as interrogações, as asserções, as negativas. Nesse caminho, considero que há também outros recursos linguísticos que se encontram à disposição na língua para a relação de interlocução, necessária para a realização de um ato de enunciação em uma dada situação de espaço e de tempo. Esse mo(vi)mento caracteriza o quadro figurativo da enunciação.

Nesse quadro, o discurso só é possível em função da correferência, isto é, da percepção do outro, marcada pelos elementos culturais da relação “eu” e “tu”. No ato/processo, a língua cumpre seu papel à medida que, ao ser empregada, possibilita que o homem se marque como sujeito em seu dizer.

Nesse sentido, vejo a situação enunciativa redação do ENEM como aquela que supõe atos, entendidos como ação do locutor para colocar a língua em funcionamento. Visto desse modo, o processo enunciativo sob análise compõe-se dos seguintes atos enunciativos:

- 1- ato de elaborar instruções que instanciam um “eu” institucional diante de um “tu” aluno e participante do ENEM que almeja seu ingresso no Ensino Superior;
- 2- ato de leitura da proposta de redação que instancia um “eu” na busca de interpretar a solicitação proposta, encontrando-se, no momento, no lugar de “tu”;
- 3- ato de instauração do participante do ENEM, instituído como “tu” interlocutor, como locutor que se instancia como “eu” para dirigir-se a um “tu” leitor-avaliador na tentativa de agir sobre ele, atendendo à demanda proposta pelo “tu” institucional;
- 4- ato de ler a redação escrita, que instancia o leitor/avaliador como o “tu” a quem o “eu” participante do ENEM se dirige;
- 5- ato de atribuição de uma nota a cada competência avaliada, que institui o leitor-avaliador como “eu” que decide, a partir da leitura e da interpretação que faz, tendo em vista as exigências da instituição, sobre a qualidade da redação elaborada.

Assim, a enunciação é o ato de produzir o enunciado e “Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Em relação ao ato, é preciso esclarecer que é por meio dele que o locutor passa a ser indispensável à enunciação, pois realiza o ato individual de utilização da língua. Antes disso, segundo Benveniste (1989), a língua é apenas uma possibilidade, apenas se concretiza o ato de enunciação quando o locutor se apropria da língua e (se) enuncia. Desse modo, por um ato individual de apropriação da língua, implanta o outro diante de si, uma vez que toda enunciação supõe uma interlocução. A partir da relação entre esses atos, são observados

os mo(vi)mentos do “eu” em direção ao “tu” na relação intersubjetiva, as referências produzidas a cada ato enunciativo e os sentidos emanados em cada enunciação escrita.

Em conformidade com esse processo, na análise, em um 1º momento, apresento as propostas do ENEM/2013 e do ENEM/2015, que servem de base para a elaboração da redação. Elas contêm instruções e textos motivadores. Da perspectiva que adoto, que a redação do ENEM é uma prática de leitura e de escrita socialmente elaborada em uma dada situação espaço-temporal-institucional, as propostas são vistas como um lugar que supõe interlocução. Isto é, estabelecem uma relação intersubjetiva, em que o “eu” institucional solicita ao “tu” participante do ENEM manifestar um posicionamento sobre um assunto e propor uma intervenção para a resolução da problemática apresentada, respeitando os direitos humanos. Ele é, portanto, convocado a escrever de acordo com uma instrução forjada/imposta.

Em um 2º momento, copio da internet e colo as imagens das redações que se constituem como *corpus*. Em seguida, passo à análise das redações integralmente bem como dos mo(vi)mentos enunciativos do participante para, na escrita, construir a referência, dirigindo-se a um “tu” avaliador na tentativa de interpretar a proposta e correferir.

Na análise, copio também as imagens da Vista Pedagógica da avaliação feita, disponibilizada pelo Inep na internet. Ela contém a nota em cada competência avaliada e os comentários relativos ao desempenho alcançado. Do ponto de vista da avaliação, sob a perspectiva enunciativa, é preciso salientar como se dá o processo: a proposta do “eu” institucional é lida por um “tu” leitor-avaliador que a interpreta ao se colocar como leitor da redação, autorizado a representar a instituição, sendo considerado, por isso, apto a julgar se as exigências foram atendidas. Assim, após o participante ter passado pelo tempo de ler a proposta e executá-la, o avaliador lê a proposta e avalia a redação escrita. Ela é, então, vista como um produto, uma vez que é apresentada em seu último estágio, e o leitor-avaliador nada conhece de seu processo de elaboração.

Tendo em vista a configuração da situação enunciativa da redação do ENEM, apresento, a seguir, como foi feita a coleta do *corpus* e as notas das redações avaliadas.

3.2- A coleta do *corpus* e as notas das redações

O *corpus*, objeto de análise nesta tese, é constituído de 10 (dez) redações que foram produzidas e avaliadas no ENEM/2013 e no ENEM/2015. Foram cedidas por alunos do Ensino Médio que fizeram curso de redação com a professora pesquisadora. As aulas do curso eram ministradas uma vez por semana e tinham duas horas de duração. Tinham como propósito levar o aluno a ler sobre assuntos polêmicos e atuais e discutir-los, a relacionar ideias, a expressar oralmente sua opinião e a discutir assuntos diversos para aprimoramento do modo de ler e de escrever. Sobretudo, o objetivo do curso era levar o aluno a pensar e a relacionar ideias, tanto nas discussões em aula quanto na escrita de seus textos. Na prática, muitos alunos que se empenharam em fazer o curso, tendo em vista o ENEM, almejavam saber o que seria cobrado deles para obter uma nota que possibilitasse o ingresso na Educação Superior. Logo, entraram no Curso de Redação (preparatório para o ENEM e outros vestibulares) na expectativa de atingir, ao final de dois anos de treinamento semanal de escrita de redações, obterem nota máxima ou quase máxima no processo seletivo do qual participariam.

Diante do propósito de analisar as redações feitas no ENEM, já que estou considerando-as como produto do trabalho realizado na sala de aula e, por extensão, uma materialidade enunciativa do quadro figurativo da enunciação no ENEM, apresento, a seguir, como estão organizadas.

Antes disso, cabe enfatizar uma questão que já mencionei no capítulo 2 (dois) desta tese: embora estejamos vivenciando a todo momento uma experiência de linguagem, pois ela não se dissocia da vida (em curso), há a necessidade de que o trabalho sobre ensino de leitura e de escrita seja vivenciado desde as séries iniciais de um modo diferente. De outro modo, talvez o aluno do Ensino Médio pudesse se preparar para o ENEM a partir de modelos, mas poderia transcendê-los e poderia também, caso fosse necessário, restringir seu trabalho ao ensino da dissertação. Não seria um problema, se o aluno tivesse chegando nas séries finais tendo vivido uma experiência de linguagem. A realidade é que chegam ao Ensino Médio confundindo, ainda, a relação entre escrita e oralidade, principalmente.

A reflexão apresentada, de certa forma, justifica problemas de repertório e de manejo da língua (escrita) que não podem ser resolvidos em um tempo determinado, pois cada aluno que chega ao Ensino Médio encontra-se em um estágio de leitura e de escrita diferente de conhecimento. Isso pode ser constatado nas redações analisadas.

A redação 1 (um) obteve nota mil e a 2 (dois), 520 pontos e foram produzidas em 2013. As redações 3 (três) e 4 (quatro) foram escritas pelo mesmo participante. A primeira, no ENEM/2013, quando ele cursava o 1º ano do Ensino Médio. A segunda, em que obteve maior nota, foi feita no ENEM/2015, quando já estava no 3º ano do Ensino Médio. Em seguida, analiso as redações 5 (cinco) e 6 (seis), ambas escritas pelo mesmo sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM que, na avaliação do ENEM/2015, também obteve nota maior na redação. As redações 7 (sete) e 8 (oito) foram escritas por um aluno e participante do ENEM que entrou no Curso de Redação quando estava no primeiro ano do Ensino Médio, portanto, praticou escrever redações durante dois anos. Sua nota melhorou consideravelmente: passou de 600 pontos para 700 pontos. Para finalizar, analiso as redações 9 (nove) e 10 (dez), produzidas pelo mesmo sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM que, em vez de obter maior nota após dois anos de Curso de Redação, preparando-se para a escrita em 2015, obteve 60 pontos a menos do que na redação escrita em 2013. Portanto, o *corpus* é constituído de 6 (seis) redações do ENEM/2013 e 4 (quatro) do ENEM/2015.

Apresento, na tabela a seguir, as notas da avaliação do ENEM. Elas foram disponibilizadas, pelo Inep, para os alunos do curso e participantes tanto do ENEM/2013 quanto do ENEM/2015.

Figura 1 – Notas das redações dos participantes do ENEM/2013 do ENEM/2015

Participantes do ENEM/Ano	Nota total na redação Valor: 1000	Nota em cada competência				
		1	2	3	4	5
1/2013	1000	200	200	200	200	200
2/2013	520	140	120	120	100	40
3/2013	440	120	80	80	120	40
4/2015	700	160	120	140	180	100
5/2013	780	160	180	160	140	140
6/2015	960	160	200	200	200	200
7/2013	600	160	120	120	120	120
8/2015	700	160	120	140	160	120
9/2013	860	160	180	200	160	160
10/2015	800	140	180	160	160	160

Além das redações do ENEM, produzidas em 2013 e em 2015, constituem também o *corpus* as propostas de redação de 2013 e de 2015 e a Vista Pedagógica da avaliação do ENEM. Ela foi disponibilizada aos alunos, juntamente com a redação e compreende as notas bem como um comentário sobre o desempenho do aluno em cada uma das cinco competências exigidas. Será transcrita junto à análise de cada redação.

Das 10 (dez) redações que constituem o *corpus*, 6 (seis) foram produzidas dentro da orientação proposta pelo ENEM/2013 e as outras 4 (quatro) atendendo à solicitação do ENEM/2015. Elas foram escritas a partir da leitura da proposta e dos textos motivadores apresentados pela comissão organizadora do ENEM.

Sobre o processo de avaliação do ENEM, cabe lembrar algumas especificidades: para cumprir à solicitação da banca avaliadora, o participante deve elaborar um texto do tipo dissertativo-argumentativo; a proposta é apresentada ao participante e vem acompanhada de uma coletânea de textos; após a leitura da proposta, cabe ao participante a interpretação do que foi lido; a partir da interpretação feita, a redação elaborada deve apresentar um posicionamento e uma intervenção que respeite os direitos humanos.

O participante deve, então, no processo de leitura da proposta e escrita da redação, saber se posicionar em relação ao assunto solicitado e expressar seu ponto de vista com base em argumentos consistentes. Isto é, na redação devem ser aplicados conhecimentos adquiridos ao longo da vida escolar e também aqueles que resultam da própria experiência pessoal. Em se tratando da proposta de redação no ENEM, é preciso ressaltar que ela é elaborada envolvendo temas de ordem política, social, cultural ou científica da atualidade, apresentados como uma situação-problema.

No Guia do Participante do ENEM (BRASIL, 2013, p. 11), antes de detalhar as cinco competências a serem avaliadas na redação, apresenta-se o texto como “uma unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para constituir a textualidade”. A definição serve para justificar a matriz de correção por competência que tem a finalidade de explicitar os critérios de correção utilizados de modo a ajudar o participante a se preparar para o exame. Apresento, a seguir, de modo geral, os aspectos exigidos em cada competência avaliada.

Na primeira competência, é avaliado o domínio do padrão formal da língua. Na competência 2 (dois), é avaliada a compreensão da proposta de redação e as características do texto dissertativo-argumentativo. A terceira competência avalia se o participante consegue selecionar, organizar e interpretar informações para defender sua

posição diante do que foi solicitado. Na competência 4 (quatro), o participante é avaliado pelo domínio demonstrado acerca dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Exige-se que os recursos linguísticos usados garantam as relações de continuidade considerados essenciais para a elaboração de um texto coeso. Na quinta e última competência, avalia-se a proposta de intervenção sugerida pelo participante, tomando como base o conhecimento dos critérios: a) presença X ausência da proposta; b) proposta explícita X proposta implícita; c) proposta com detalhamento X sem detalhamento. Além disso, a proposta de intervenção precisa ser exequível e deve respeitar os direitos humanos.

Após esclarecimentos em relação à constituição do *corpus* e, em linhas gerais, aos critérios utilizados pelos avaliadores, passo à especificação das propostas do ENEM em 2013 e em 2015, vistas como lugar de intersubjetividade uma vez que supõem a relação eu-tu-ele-aqui-agora. É nessa relação que a interlocução é mobilizada no sentido de: a) permitir a construção do referente encontrada na proposta solicitada; b) e tentar agir sobre o leitor/avaliador nessa instância de enunciação.

O tema da redação do Enem 2013 foi "Os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil". A avaliação das redações mobilizou 7.121 avaliadores. O Inep informou que 50% das redações foram encaminhadas para um terceiro corretor. Em 2013, as redações foram avaliadas por dois corretores independentes, que atribuíram uma nota de zero a 200 pontos para cada competência. Em casos de discrepância maior do que 100 pontos na soma total ou maior do que 80 pontos em uma ou mais competências, foi feita uma terceira avaliação. Em nota, o Inep divulgou que, se a discrepância persistiu, a redação foi encaminhada para uma banca formada por três membros, que atribuiu a nota final.

Em 2015, o tema da redação foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. As provas foram também avaliadas em uma escala de zero a mil pontos, seguindo os mesmos critérios da edição de 2013. Os participantes, em ambas as edições, foram avaliados, entre outros aspectos, quanto ao domínio da escrita formal, posicionamento sobre o assunto e elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado.

Sobre as propostas, cabe evidenciar o quanto são direcionadas em relação à argumentação. Esse fator faz com que o leitor-avaliador não aceite determinados argumentos e, em decorrência de não haver correferência, o texto seja avaliado com nota

menor do que a esperada pelo sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM.

No ano de 2013, foram corrigidos 5.049.248 textos. Dentre eles, 481 obtiveram nota 1000 (mil). Foram zeradas 106.742 redações. Conforme publicação do Inep, 48,9% dos textos tiveram nota igual ou abaixo de 500 pontos. Menos de 1% dos textos foi avaliado com mais de 900 pontos. Em 2015, o Inep divulgou que, das 5.631.606 redações avaliadas apenas 104 obtiveram nota mil. Foram anuladas ou receberam nota zero 53.032 redações. O sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM teve sua redação anulada quando fugiu ao tema ou desrespeitou os direitos humanos.

O espelho da redação, que vem sendo disponibilizado desde 2012, não prevê recurso. O objetivo, segundo o Inep, é mostrar como o participante foi avaliado em cada competência e possibilitar a ele a comparação de seu desempenho em relação aos demais participantes daquela edição do ENEM.

Após esclarecimentos sobre a coleta do *corpus* e detalhamento de como é avaliada a redação, no próximo capítulo, apresento um olhar para as propostas de redação do ENEM/2013 e do ENEM/2015, a análise dos mo(vi)mentos de leitura e de escrita do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM (tratados como enunciação), utilizados em sua escrita e discuto as notas da Vista Pedagógica disponibilizada aos participantes pelo Inep.

CAPÍTULO 4

UM OLHAR PARA A LEITURA DAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO, PARA A ESCRITA NO ENEM E PARA A AVALIAÇÃO DAS REDAÇÕES SOB A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA BENVENISTIANA

Em conformidade com as concepções teóricas de Benveniste, considero as propostas de redação como possibilidades de interlocução, uma vez que instituem uma relação intersubjetiva em que o “eu” institucional convoca o “tu” participante do ENEM a escrever uma redação que atenda à instrução formulada. Por essa razão, de início, dirijo um olhar para as propostas de redação, em seguida, sob a perspectiva da enunciação de Benveniste, passo à análise das redações do ENEM e à discussão da Vista Pedagógica disponibilizada pelo Inep.

4.1- Um olhar sob a perspectiva enunciativa benvenistiana para as propostas de redação do ENEM/2013 e do ENEM/2015

Conforme assumi no capítulo 1 desta tese, estou concebendo gênero como um modo de utilizar a linguagem para estabelecer um propósito comunicativo que, ao ser compartilhado, pode ser modificado pelos usuários, dependendo da aceitação da sociedade. A construção do gênero redação do ENEM envolve uma situação social em que se apresentam temáticas relacionadas à cultura, à política, à ciência e à sociedade em uma situação de uso da língua que é dirigida a um interlocutor, em um espaço e em um tempo específicos. Logo, considero a redação do ENEM como gênero ENEM.

As propostas de redação transcritas a seguir, do ENEM/2013 e do ENEM/2015, solicitam aos participantes a elaboração de textos do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de problemáticas sociais apresentadas. Em cada proposta institucional, além de instruções diretas para a redação escrita, há textos motivadores articulados entre si para tratar dos problemas a serem abordados. Eles podem ajudar o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM a argumentar, mas não devem ser copiados. Os textos motivadores devem funcionar como subsídios para o candidato desenvolver a

proposta de redação. Se houver cópia deles, o participante pode ser penalizado. Tanto as razões para atribuir nota zero na redação, quanto o que ocorrer se houver cópia parcial dos textos motivadores da proposta encontram-se transcritas a seguir.

Quais as razões para se atribuir nota 0 (zero) a uma redação?

A redação receberá nota 0 (zero) se apresentar uma das características a seguir:

fuga total ao tema;
 não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa;
 texto com até 7 (sete) linhas;
 impérios, desenhos e outras formas propositais de anulação ou parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
 desrespeito aos direitos humanos;
 e folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho.

IMPORTANTE!

Para efeito de avaliação e de contagem do mínimo de linhas, a cópia parcial dos textos motivadores ou de questões objetivas do caderno de prova acarretará a desconsideração do número de linhas copiadas, valendo somente as que foram produzidas pelo autor do texto.
 (BRASIL, 2013, p. 9)

No caso desta pesquisa, voltada para a perspectiva benvenistiana, as propostas das redações estão sendo consideradas atos de enunciação. Portanto, enxergo em cada uma delas um “eu” (o Inep – órgão proponente da redação) que se dirige a um “tu” (o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM) para solicitar a escrita de um texto do tipo dissertativo-argumentativo em que seja adotado um posicionamento sobre o assunto, além de ter uma proposta de intervenção para a problemática apresentada. Assim, é possível afirmar que, em ambas as propostas, igualmente, o quadro da enunciação se instaura. Nelas, há restrições ao participante quanto aos critérios a serem avaliados e direcionamento da argumentação.

No início de cada uma delas, o “eu” institucional, cuja presença não é visível, institui o “tu” por meio do “aparelho de funções”, utilizando o modo imperativo, na tentativa de uma interlocução com o interlocutor: “A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo, ...”. O modo imperativo usado pelo locutor convoca o interlocutor (o participante do ENEM), que tem a função de atender à demanda do ENEM, situa o processo em um momento posterior ao ato de enunciação, embora esse futuro seja imediato. O imperativo também marca a hierarquia das posições

no fazer discursivo do ENEM. Assim, fica explícito que, para o ato enunciativo do candidato ser bem-sucedido, é necessário atender a injunção que lhe é (im)posta na e pela proposta de redação.

Visto da perspectiva benvenistiana, o modo imperativo faz parte do repertório de formas que emanam da enunciação. Incluído, então, no “aparelho de funções”, o “eu” institucional se serve dele para estabelecer com o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM um diálogo, isto é, a relação de intersubjetividade que a situação necessita para que a enunciação seja efetivada. Assim, quando se dirige ao interlocutor, ele convoca aquele que está participando do processo de avaliação a ocupar um lugar social.

Ainda pela forma imperativa, em Benveniste (1989) denominada de intimação, o “tu” participante do ENEM é convocado a apresentar uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos, organizar e selecionar argumentos, de forma coerente e coesa, para defender seu ponto de vista. Nesse sentido, é possível afirmar que o “eu” proponente acredita na formação anterior do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, supõe que ele, como aluno que passou anos na escola, tem conhecimento suficiente para agir sobre o “tu” leitor-avaliador, tendo em vista as competências exigidas pela instituição.

Para Benveniste (1989), ao se apropriar do aparelho formal da língua e enunciar sua posição, o locutor utiliza, além dos índices específicos, os procedimentos acessórios. Instaurado o quadro figurativo da enunciação, em ambas as propostas, o “eu” institucional fornece, a partir dos textos motivadores, informações que podem auxiliar na elaboração da intervenção, na seleção dos argumentos e no posicionamento apresentado pelo sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM em sua redação escrita. Assim, as propostas são constituídas de textos que visam contribuir, subsidiar o participante que não tem escolha, já que deve escrever sobre o que foi estipulado pela instituição que prepara a prova. É relevante destacar que a leitura de cada um desses textos se constitui como uma nova enunciação que emana de um “eu” sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, ao se instituir como intérprete de cada um dos diferentes interlocutores.

A seguir, transcrevo a proposta de redação do ENEM/2013:

<p>A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Efeitos</p>
--

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 vista.

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. (www.dprf.gov.br)



www.brasil.gov.br

LEI SECA EM NÚMEROS



www.operacaoleisecarj.gov.br. (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.

www.operacaoleisecarj.rj.gov.br. (Adaptado)

Figura 2 – Tema da Redação do ENEM/2013

Diante da proposta do ENEM/2013, o “tu” aluno-participante do ENEM é intimado a pensar nos efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil. O primeiro excerto trata do objetivo da implantação da lei, que é acabar com 30% dos acidentes de trânsito. Explicita que o governo, em uma ação enérgica, adquiriu milhares de etilômetros e chama a atenção para o fato de que o desafio é de todos, por isso a necessidade da participação de estados, de municípios e da sociedade em geral para que todos ganhem.

Em seguida, foi apresentado um cartaz de propaganda do governo federal, com uma frase no imperativo: “Não deixe a bebida mudar o seu destino”. A linguagem não-verbal apresenta um carro batido contra um copo de cerveja. A próxima imagem, com o título “Lei seca em números” apresenta dados estatísticos das consequências da nova lei. O último excerto traz uma campanha inusitada que tem por objetivo passar a mensagem, no momento exato do consumo, de que beber e dirigir podem acarretar consequências. É possível observar, ao ler integralmente a proposta, que os textos intentam fornecer elementos para o desenvolvimento do que foi exigido.

Em relação à elaboração da proposta de intervenção para o tema “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, cabe uma reflexão que considero importante. O primeiro texto de apoio aponta dois objetivos que eram almejados a partir da implantação da Lei Seca: 1) alertar a sociedade para os perigos de beber e dirigir; 2) estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito. O terceiro texto, intitulado “LEI SECA EM NÚMEROS”, apresenta 4 (quatro) efeitos da operação Lei Seca: 1) aprovação do uso do bafômetro por 97% das pessoas; 2) redução em 13% do atendimento hospitalar; 3) diminuição do número de vítimas em 27%, no Grande Rio; 4) redução de 6,2 % da média nacional de vítimas fatais. O tema solicitou que o participante escrevesse sobre os efeitos da implantação da Lei Seca e o texto motivador trouxe exemplos. O problema que vejo é: os efeitos da implantação da Lei Seca

apresentados no texto motivador são todos positivos. Portanto, em decorrência, diante de efeitos positivos, não há razão para propor intervenção.

Assim, o participante do ENEM, atendendo ao que foi solicitado no tema, deveria tratar dos efeitos da Lei Seca. Para propor intervenção, se levasse em conta o direcionamento apresentado nos textos motivadores, isto é, que a implantação da Lei Seca produziu efeitos positivos, não teria que propor intervenção. Então, diante da proposta, restou chamar a atenção para o fato de que nem todas as pessoas foram alertadas ou estavam respeitando a Lei Seca. Isso porque a Lei Seca já é uma intervenção para a problemática apresentada.

Esse raciocínio da proposta da redação leva em conta o que foi apresentado nos textos motivadores, que apresentaram efeitos positivos da implantação da Lei Seca. No momento da prova, aquele que escrevia poderia ter dúvidas ao ter que supor que a implantação da Lei Seca não está resolvendo os problemas, pois na proposta está escrito: “A partir da leitura dos textos motivadores seguintes”.

A seguir, apresento a proposta da redação do ENEM/2015:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “**A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**”, 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 vista.

TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015

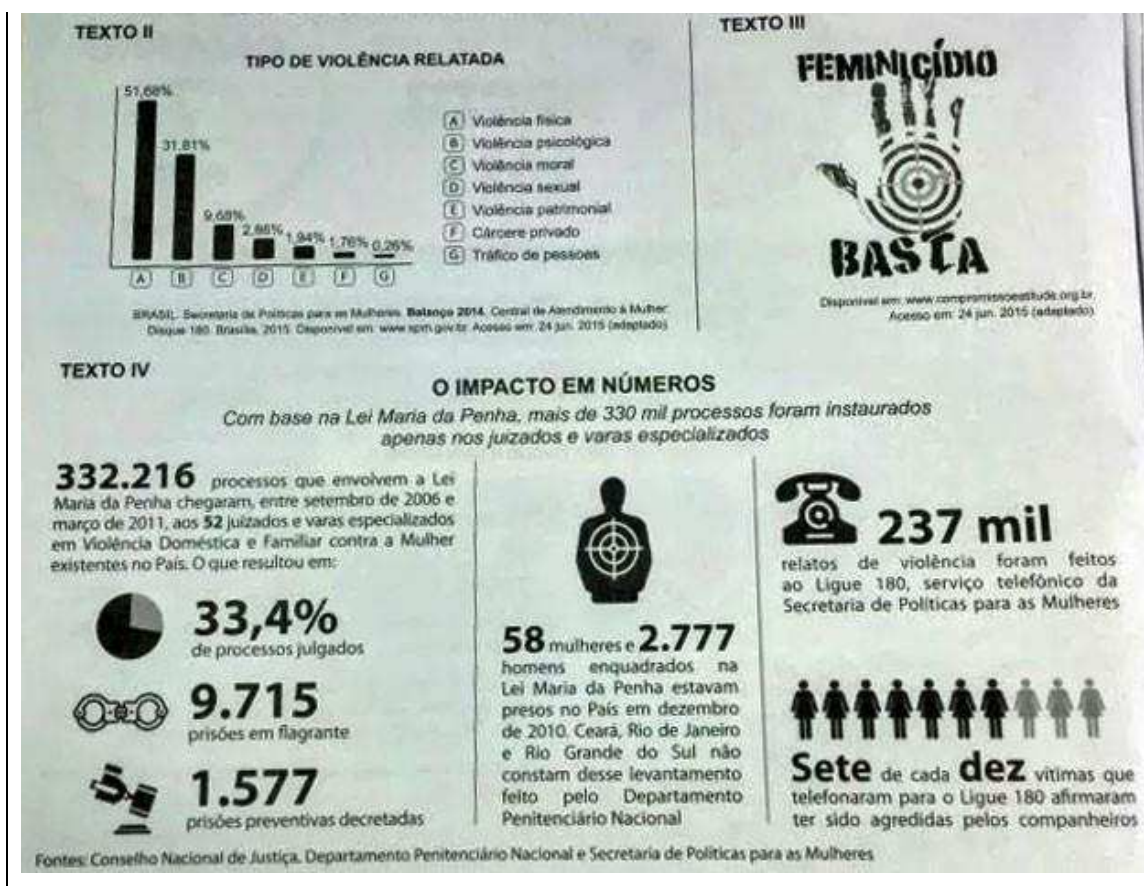


Figura 3 – Tema da Redação do ENEM/2015

A proposta de redação do ENEM/2015 remete, em sua frase-tema, à realidade de que o problema da violência contra a mulher na sociedade brasileira, embora haja avanços, persiste. Na frase, o locutor institucional, ao afirmar que a violência contra a mulher persiste, exerce uma ação sobre o “tu” sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, quando mostra, ao usar o vocábulo “persiste”, sua percepção da realidade. A instrução, como na proposta de 2013, convoca o participante a se instituir como um locutor que acaba de ser desafiado a encontrar uma intervenção para um problema que persiste e, a partir dos argumentos apresentados, bem como de seu posicionamento sobre a problemática, em uma relação dialógica, agir sobre o “tu” leitor-avaliador de sua redação. Além da frase-tema, seguindo praticamente os mesmos moldes da proposta de 2015, são fornecidos 4 (quatro) textos na tentativa de fornecer ao “tu” sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM elementos para a escrita da redação.

Nesse caminho, o primeiro texto motivador da proposta de redação de 2015 traz uma referência ao mapa da violência de 2012, noticiando que os homicídios têm crescido na última década. É preciso destacar que, ao fornecer o mapa com as

informações, o eu-proponente torna coerente a ideia da persistência, apresentada no tema. Apresentado como texto II, há um gráfico com dados percentuais de cada tipo de violência relatada contra mulheres. Os dados, publicados no sítio da Secretaria de Políticas para as Mulheres, são de 2014 e tratam de números oficiais em relação à violência física e também psicológica. O texto III apresenta a imagem de uma campanha contra o feminicídio, assassinato de mulheres por serem mulheres e nada mais. O texto IV é um conjunto de infográficos sobre o impacto em números da Lei Maria da Penha.

Logo, é possível observar que o “eu” institucional, como já dito, no movimento de apresentação dos textos motivadores da proposta, acaba por exercer uma ação sobre o “tu” sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM. Por sua vez, ele deve se instaurar como locutor que se instancia como “eu” para, na leitura da proposta e na escrita da redação, atender à demanda do “tu” institucional e da equipe de “tu” leitores-avaliadores.

Então, pensar a leitura como ato de enunciação implica considerá-la um ato de constituição de sentido que só se confirma na instância de discurso em que ocorre. A leitura constitui-se como um ato em que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM relaciona-se com o enunciado de modo singular e, assim, constitui um sentido novo a outros existentes. Decorre, então, de uma apropriação em que o locutor-leitor atualiza o enunciado a partir de suas referências. Dessa maneira, ele passa a sujeito-leitor. Isso reverbera a afirmação de Benveniste (1995, p. 286, destaque do autor): “É ‘ego’ que *diz ego*.” O fundamento da subjetividade é “eu” se tornar “eu” e construir a referência, transmitir para o outro o que é dele sem saber que está dizendo dele.

Assim, a proposta de redação pode ser vista, do ponto de vista da enunciação, como um “eu” que convoca um “tu” a dissertar sobre um assunto solicitado. Nessa configuração enunciativa, no que tange ao objetivo desta tese, a proposta da redação coloca em relação o “eu” institucional e o “tu” que, ao ler e interpretá-la, instancia-se como “eu”. Dessa perspectiva, entendo que a proposta da redação é um enunciado que, ao ser lido pelo aluno e participante do ENEM, tem retorno na escrita da redação. Esse texto, no momento da avaliação, passa a ser também enunciado de leitura por leitores-sujeitos, no caso, a banca avaliadora.

Como meu interesse, com esta análise, é analisar a instauração do “eu” e do “tu” nos desdobramentos enunciativos implicados nessa situação figurativa específica, a fim de entender como a proposta de redação é abordada e de que modo o sujeito-

leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tenta agir sobre o interlocutor, apresento, a seguir, a análise das redações produzidas pelos participantes.

4.2- O *corpus*: análise da apropriação da língua (escrita) e da mobilização do repertório na redação ENEM

Antes de proceder à análise das redações escritas, é preciso reiterar que a leitura e a escrita são produções que se encontram no mesmo eixo, isto é, são interdependentes. Assim, a leitura da proposta de redação, o texto escrito e a avaliação do ENEM, tomando como base os pressupostos benvenistianos, são atos de enunciação, porque a partir deles há constituição de sentido que se inicia no plano semântico e é comprovado pelo plano semiótico. Logo, a elaboração da redação da escola ou da redação do ENEM ou de qualquer outro concurso vestibular envolve, de início, o ato de leitura e, em seguida, o ato da escrita, resultado da interpretação feita pelo leitor. O manejo da língua (escrita) para desenvolver o que o tema suscita depende daquele que escreve e de sua habilidade para atender à demanda do ENEM.

Seguindo os pressupostos da Teoria da Enunciação, de Benveniste, reforço que vejo a redação do ENEM como uma cena enunciativa, porque a escrita é elaborada em uma situação específica e em um determinado tempo, a partir da leitura da proposta de escrita apresentada ao participante. Na redação, o participante deve interpretar a proposta e manejar a língua (escrita), de modo a expressar o posicionamento (im)posto no e pelo regime enunciativo da proposta de redação, que aponta sua ação em uma dada situação de enunciação. Deve também adequar a escrita às características do tipo de texto solicitado, no caso, um texto dissertativo-argumentativo, que estou considerando gênero ENEM. Para tanto, ele parte de suas referências de produção e de leituras de textos, de conhecimentos e de experiências adquiridos ao longo de sua formação.

Nos momentos em que lê a proposta e escreve a redação, as condições de enunciação se dão em uma situação específica que tem como finalidade a nota máxima ou quase máxima, que possibilitará a entrada na universidade almejada. Na situação de pressão em que o participante se encontra, ele é convocado a elaborar uma redação com formato e temática específicos, a ser avaliada pela banca, a partir das competências propostas pelo ENEM.

Nesse processo, não há garantias de atendimento às exigências, porque, caso a temática solicitada não faça parte do repertório⁷ do participante ou ele não se identifique com a temática, será difícil produzir um texto com um posicionamento diante da questão. Esses fatores conduzem o aluno a, nas séries em que cursa o Ensino Médio, esforçar-se para ler e escrever sobre temas variados na tentativa de que um deles seja a temática proposta. Alguns chegam a decorar os melhores textos que escreveram (de acordo com avaliação de seus professores), na tentativa de obter melhores notas nos textos solicitados pelo ENEM.

Os avaliadores do ENEM passam por um processo parecido: em outro momento (que não é o da elaboração da redação) e em outro espaço é lida a proposta e orientações são recebidas sobre como proceder ao avaliar. Eles recebem as redações, então, na condição de produto. Isto é, a redação é apresentada a eles em seu último estágio, o avaliador não acompanha o processo de elaboração e, mesmo que persistam, por exemplo, marcas do processo elaborador nos textos produzidos, o leitor-avaliador não é solicitado a avaliá-las, a não ser que elas afetem as competências que compõem as normas de avaliação da redação.

Em relação a essas marcas, baseio-me também na Teoria da Enunciação de Benveniste para discutir a presença de algumas rasuras nas redações analisadas, considerando os efeitos da interlocução que intervêm na escrita em ato. Estou considerando que o mo(vi)mento de escrita do participante implica seu posicionamento como locutor que agencia as formas da língua para produzir uma enunciação sua e a projeção imaginária da interlocução, uma vez que ele é convocado a correferir com o avaliador. Nesse sentido, a rasura pode evidenciar algo que escapa ao locutor e com a qual ele se estranha, pela necessidade de correferir com uma escrita institucionalizada e com o avaliador do ENEM. Por isso, põe-se a suprimir algo do texto, substituir ou adicionar palavras e expressões.

Nesse cenário, as rasuras presentes em algumas redações que constituem o *corpus* desta tese, quando houver, serão também tratadas sob a perspectiva de estudiosos benvenistianos porque podem ser vistas, no mo(vi)mento de escrita, como fatos enunciativos. Agustini, Araújo & Leite (2013, p. 10) ressaltam que “alçar a rasura a fato enunciativo exige assumir a perspectiva de que o jogo de projeção (inter)locutiva opera

⁷ Na tentativa de circunscrever a argumentação e de minimizar essa possível falta, o ENEM fornece ao candidato “textos motivadores” como parte da proposta de redação.

efeitos no processo elaborativo de escrita, sobretudo quando pensamos no caráter de demanda da escrita escolar”. Para os autores, as rasuras presentes nos textos, se vistas como processo, revelam índices específicos da relação do aluno com o ensino proposto pelo professor, seu interlocutor no jogo da sala de aula. Em se tratando de rasuras na redação da escola, nas palavras dos pesquisadores:

Há uma tendência em considerar esse ato de modo negativo, frequentemente visto como mero erro, algo a ser, portanto, evitado. No entanto, na perspectiva da escrita como processo, a rasura passa a ser vista como um fato enunciativo constitutivo do processo de escrita em ato, uma vez que há um trabalho sobre o mo(vi)mento de escrita. Nesse sentido, não se constitui prontamente como problema o fato de o professor solicitar ao aluno que, após o planejamento e planificação do texto, proceda-se ao trabalho de uma versão “passada a limpo”. O problema, com efeito, reside no fato de o professor considerar apenas o produto em detrimento do processo. Essa valoração negativa da rasura, portanto, está relacionada, muitas vezes, ao fato de que a escrita nem sempre é vista, no espaço escolar, como um processo. (AGUSTINI & ARAÚJO & LEITE, 2013, p. 11)

Na perspectiva dos autores, o ato de rasurar aponta vestígios do processo de elaboração escrita do aluno, fator que viabiliza a análise dos mo(vi)mentos linguísticos e/ou discursivos empreendidos e também os conflitos enunciativos na enunciação, que se encontram relacionados à projeção de interlocução em funcionamento no ato da escrita. Isso porque, ao enunciar, o locutor implanta o outro diante de si.

Agustini, Araújo e Leite (2013, p. 10) entendem “que a rasura no enunciado pode indiciar marcas do mo(vi)mento de emergência sui-referencial de (inter)subjetividade na enunciação escrita”. Por serem enunciações escritas que emergem no espaço escolar, em um determinado tempo, compreendem a rasura como evidência de uma interlocução com a projeção que o locutor faz sobre ele mesmo, pela necessidade de se correferir com uma escrita institucionalizada e com o olhar do professor que vai avaliá-la. Entendem também que, como operação de linguagem, a rasura permite pensar que a escrita é orientada por um processo descontínuo e não automático, já que entra em jogo a questão da (inter)subjetividade na língua e na linguagem. Assim, concebem a rasura como uma operação que marca a escrita em elaboração. Logo, assumem que alçar a rasura a fato enunciativo exige assumir que o jogo de projeção (inter)locutiva opera efeitos no processo de elaboração da escrita, principalmente a escolar.

Esses efeitos se relacionam ao olhar avaliativo do professor, pois essa escrita se insere no espaço escolar, cujo compromisso é a transmissibilidade de conhecimentos

por meio de conteúdos. Assim, a correferência ou não entre aluno e professor nesse espaço, seja por meio da fala ou pela escrita, ganha destaque no aspecto da transmissibilidade. Sendo um quesito pedagógico, essa correferenciação pode acirrar o processo de transmissibilidade em sala de aula.

Para Agustini, Araújo e Leite (2013), o professor, visando à transmissibilidade de conhecimento por meio de conteúdo e conforme o modo como concebe escrita, propõe atividades com essa finalidade. Os alunos, na tentativa de se adequarem, afetados, de certa forma, pela leitura pedagógica que o professor faz do que seja a escrita ideal, vão se subjetivando. Nesse processo, o que se propõe pode chegar a cada aluno de uma maneira, o que os autores denominam de decalagem ou falha constitutiva. Ela se dá porque a recepção do dizer não é passiva, pois há nesse jogo a experiência de linguagem do aluno, fator que imprime subjetividade ao processo de transmissibilidade.

A rasura, vista dessa forma, torna visíveis os mo(vi)mentos linguísticos e discursivos utilizados pelo aluno na enunciação. Entretanto, na realidade escolar e também no ENEM elas são vistas como meros erros. Na avaliação do ENEM ou de outros concursos vestibulares, a rasura não é avaliada. Na escola, a rasura é vista, por muitos professores, como algo que deve ser evitado. Isso se dá por causa do desconhecimento de possível análise do processo de elaboração do texto a partir das rasuras apresentadas. Para a escrita da redação, tanto na escola quanto no ENEM, ao aluno é disponibilizada uma folha para rascunho e uma para passar a limpo o texto produzido. Na escola, não são todos os professores que recolhem e leem os rascunhos. Na redação ENEM, os rascunhos ficam com os participantes. Em ambos os espaços, os alunos são instruídos a não rasurar. Na perspectiva enunciativa, se as redações escritas apresentam rasuras, permitem a visualização dos contornos textuais empreendidos na escrita, dada a projeção de interlocução de ambos os processos. Entretanto, na escola são vistas como meros erros e, no Guia do Participante do ENEM, não são mencionadas.

Nesta tese, reitero que a análise das rasuras presentes nas redações analisadas nesta tese será feita em consonância com o que afirmam Agustini, Araújo e Leite (2013, p.11):

Como operação de linguagem, a rasura nos permite pensar que o planeamento do pensamento na e pela escrita orienta-se por um processo descontínuo e não automático em que entra em jogo a questão da (inter)subjetividade na língua e na linguagem. Por isso, entendemos que a rasura pode ser concebida como indício da escrita como processo, como uma operação que marca a escrita em

elaboração, seja a rasura que nasce como demanda do aluno ou não. (AGUSTINI & ARAÚJO & LEITE, 2013, p.11)

Antes de proceder à análise, é importante afirmar que considero a escrita da redação ENEM como uma extensão-efeito do ensino de leitura e de escrita no espaço escolar, dadas as proporções, tendo em vista que, em ambas as situações instanciadas, os envolvidos no ato de ler e de escrever, atendem a uma demanda a partir de uma formação. Assim, o ato de escrita, tanto na escola quanto no ENEM, implica uma interpretação, um planejamento, o manejo da língua (escrita), o repertório para desenvolvê-lo e o conhecimento das características do gênero. Logo, a redação escrita, em ambos os casos, é resultado do ensino de Língua Portuguesa que deve se pautar nas propostas dos PCN, que têm como cerne a fundamentação do ensino de língua a partir dos gêneros textuais, presentes nas diversas situações de comunicação. Isso está escrito nas instruções das propostas de redação, tanto na do ENEM/2013 quanto na do ENEM/2015.

Assim, para seguir a proposta dos PCN, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas deve considerar o vínculo entre elementos constituintes da gramática e do texto; além disso, deve considerar, ainda, que é no uso que os recursos linguísticos se atualizam e criam referência. E a Teoria da Enunciação, de Benveniste, que relaciona semantização e sintagmatização, isto é, estabelece uma relação indissociável entre forma e sentido, pode constituir-se como um fundamento para um estudo linguístico significativo para o aluno.

Por pensar desse modo, a seguir, apresento as redações e a Vista Pedagógica que foi disponibilizada no sítio do Inep. Para esse fim, foram copiadas e coladas as imagens das redações do modo como foram entregues para avaliação. Em seguida, procedo à análise, tendo em vista, sobretudo, a afirmação de Benveniste (1989, p. 90) de que a enunciação escrita “se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem”. Trato do ato enunciativo instaurado pelo texto redação do ENEM, no qual se encontram em relação enunciativa sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM e “tu” leitor-avaliador do ENEM; da situação espaço-temporal; e analiso os elementos linguísticos (morfológicos, lexicais, sintáticos) por meio dos quais o locutor se marca como sujeito no discurso.

A proposta desta análise tem como pressuposto que a redação ENEM mobiliza o quadro figurativo da enunciação. Seguindo esse raciocínio, passo a analisar – como leitor que vê o texto como enunciação – de que modo o locutor, desse texto em específico, tenta promover uma ação que remete ao “tu”, seu interlocutor, na tentativa de atender ao que foi solicitado na proposta e, assim, correferir. Faço isso ao verificar o modo como o locutor se apropria da língua escrita e a converte em discurso.

Com a análise, almejo a compreensão de que é o ato de enunciação que dá sentido ao texto em uma dada situação enunciativa, já que só é possível o olhar para o texto de um modo enunciativo se o locutor estiver colocado em uma relação intersubjetiva com o outro e nesse jogo se constituir e constituir o outro na e pela linguagem. Nesse sentido, sigo a perspectiva de Benveniste (1989), de que a língua só passa a existir, de fato, depois que se converte em discurso. Desse modo, o homem só passa a ser sujeito na e pela enunciação, o que leva à conclusão de que língua e locutor-sujeito são interdependentes. É meu intuito também evidenciar que a significação se encontra submetida aos atos de enunciação na leitura e na escrita, por isso está relacionada à questão da subjetividade.

Procedo à análise utilizando, sobretudo, o que Benveniste (1989, p.83) recomenda: “Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização”, enumerados na metodologia de análise desta tese. Nesse sentido, não é demais reforçar que, em situação figurativa de enunciação, o participante do ENEM deve escrever para um leitor-avaliador que tem conhecimento da proposta. Ele é convocado a assumir uma posição e argumentar na tentativa de sustentar o que está dizendo. Assim, a proposta exige do participante, supostamente, o uso dos conhecimentos construídos ao longo de sua formação para a defesa de um ponto de vista. Ao receberem as redações, os avaliadores leem e avaliam os aspectos que, no entendimento da instituição, estão relacionados “às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade” (BRASIL, 2013, p. 7).

Na análise, destaco que ocupo o lugar de um leitor que analisa as redações integralmente, pois a enunciação atravessa todo o texto. Lanço um olhar para os mo(vi)mentos da leitura da proposta e da escrita da redação, para o dizer na escrita, isto é, para o modo de o participante do ENEM apropriar-se da língua (escrita) no processo de conversão em discurso e maneja-la, conforme saberes apre(e)ndidos, tentando produzir/atribuir sentidos. Para isso, são transcritos os enunciados para discussão em

torno do ato individual de utilização da língua (escrita), da categoria de pessoa do enunciado bem como dos recursos linguísticos.

A opção por colar os textos, tais quais foram apresentados para avaliação, deve-se à oportunidade de visualização dos aspectos gráficos e das rasuras. Informo que a cópia de parágrafos ou de pequenos trechos das redações será feita mantendo-se a forma e o conteúdo originais.

Antes de iniciar propriamente a leitura das redações, cabe reiterar a situação figurativa em que todas as redações que constituem o *corpus* desta tese foram elaboradas.

Anualmente, o ENEM solicita ao participante a elaboração de um texto do tipo dissertativo-argumentativo a partir de textos motivadores. Na redação, aquele que escreve deve expor seu ponto de vista sobre o assunto em questão, que foi escolhido pela instituição que elaborou a proposta, isto é, o tema é compulsório, não há escolha, a proposta é coercitiva. A orientação para a escrita da redação no ENEM, que a escola reproduz no intuito de preparar o aluno para a prova, encontra-se no imperativo: “redija um texto dissertativo-argumentativo”, produzindo um efeito de sentido de ordenação. Esse modo de conduzir a escrita, seja na escola ou no ENEM, restringe a produção linguística do aluno àquilo que foi determinado. Desse modo, o aluno é impedido de se posicionar, por exemplo, discordando do que foi apresentado, pois só é permitido a ele a reprodução do que está legitimado.

Na situação figurativa de enunciação em que se encontra, o participante do ENEM deve, então, diante do tema e dos textos motivadores, escrever para um leitor que tem conhecimento da proposta, assumindo a posição que lhe foi demandada e argumentar na tentativa de sustentar o que está sendo (im)posto.

As propostas das redações, segundo o que consta no Guia do Participante, levam em conta o uso dos conhecimentos construídos ao longo de sua formação para a defesa de um ponto de vista, como pode ser constatado na transcrição parcial das propostas do ENEM/2013 e do ENEM/2015, respectivamente:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um 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 vista.

(http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_amarelo.pdf)

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “**A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**”, 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 vista.

(http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/caderno_enem2015_dom_amarelo.pdf)

A mesma informação pode ser lida no Guia do Participante (2013) também:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. (BRASIL, 2013, p.7)

O modo como está escrito no Guia do Participante (2013) e no Guia do Participante (2015) aponta para a seguinte questão: para a instituição que elabora a proposta de redação e os critérios de avaliação, as competências exigidas devem ter sido desenvolvidas desde a Educação Básica. Entretanto, os gráficos que avaliam o desempenho dos alunos, apresentados em cada Vista Pedagógica, comprovam o despreparo deles em relação ao que era esperado pelo regime enunciativo das propostas de redação do ENEM, em 2013 e em 2015.

O desempenho dos participantes na avaliação da redação do ENEM aponta para uma reflexão em relação ao que está sendo operacionalizado, em sala de aula, na Educação Básica. A realidade é resultado de uma história em que, nessa relação de ensinar e de aprender escrita, que impacta na relação com o saber, a inserção do aluno na cultura e sua experiência de linguagem encontram-se comprometidos. Isso reverbera o que vem acontecendo: os documentos oficiais orientam que a noção de gênero textual deve ser tomada como objeto de ensino, o ENEM cobra um tipo (que estou considerando nesta tese como base do gênero redação do ENEM) e isso acaba produzindo um descompasso em relação ao ensino e à aprendizagem de leitura e de escrita na escola.

Tendo isso em vista, passo à análise das redações que constituem o *corpus* desta tese, bem como da Vista Pedagógica da avaliação do ENEM, mobilizando a Teoria da

Enunciação de Benveniste para tratar os atos de leitura e de escrita do leitor-locutor-aluno e participante do ENEM como enunciação. Assim, vejo-o como sujeito que se apropria da língua (escrita) para manifestar-se como “eu” que diz a um “tu” algo sobre “ele”. Desse modo, como asseverou Benveniste (1989, p. 84), “a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo”.

A seguir, inicio as análises apresentando a redação 1 (um), que foi avaliada com nota 1000 (mil) no ENEM 2013.

4.2.1- Redação 1 (um)

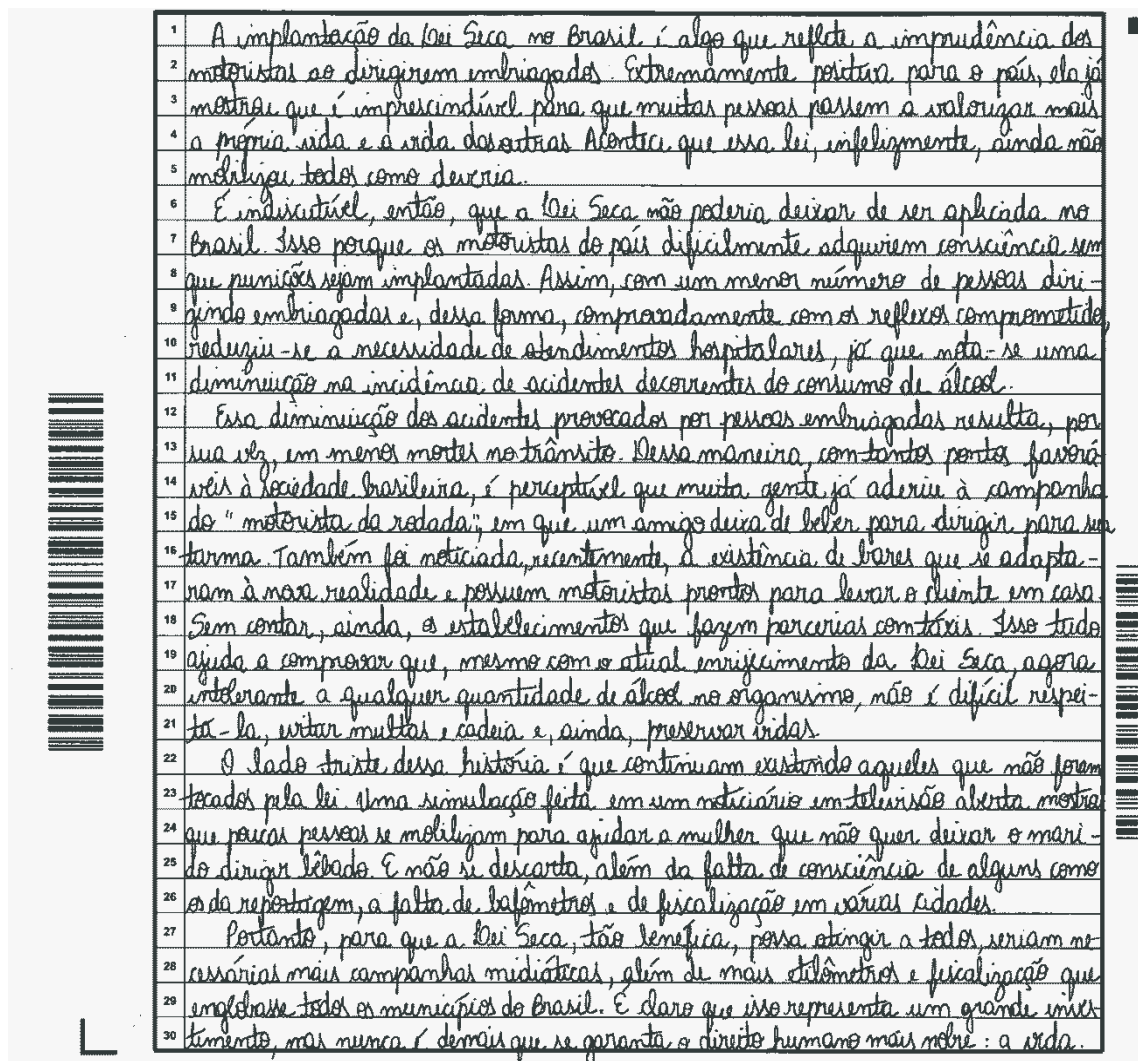


Figura 4 – Redação 1

Disponível em

<http://enem.inep.gov.br/participante/#!inicial>

A redação 1 (um), produzida no ENEM/2013, a partir do tema “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, recebeu nota máxima em todos os critérios de avaliação, portanto, foi avaliada com nota 1000. Ela não possui título. Isso se deve ao

fato de que, no ENEM, o título é opcional. Logo, não é avaliado. Como o participante tem que fazer, além da prova de redação, mais 90 questões em um período de tempo exíguo, a orientação de muitos professores é que não se perca tempo com elaboração de título e nem o espaço de uma linha no texto (já que não há espaço disponível para o título). Assim o Guia do Participante do ENEM (BRASIL, 2013, p. 9) refere-se à questão do título na redação: “**IMPORTANTE!** O título é um elemento opcional na produção da sua redação e será considerado como linha escrita.” Por esse motivo, ou seja, porque não há avaliação do título, muitos participantes do ENEM não se preocupam em fazê-lo.

No primeiro parágrafo da redação, há três asserções:

A implantação da Lei Seca no Brasil é algo que reflete a imprudência dos motoristas ao dirigirem embriagados. Extremamente positiva para o país, ela já mostrou que é imprescindível para que muitas pessoas passem a valorizar mais a própria vida e a das outras. Acontece que essa lei, infelizmente, ainda não mobilizou todos como deveria. (Parágrafo 1 (um) da Figura 4 – Redação 1)

No primeiro parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, porque conseguiu interpretar a proposta, apresenta o primeiro efeito da implantação da Lei Seca: “é imprescindível para que muitas pessoas passem a valorizar mais a própria vida e a vida das outras”, mas enfrenta um problema: “ainda não mobilizou todos como deveria”. Destaco, nesse parágrafo, a expressão “Acontece que”, usada pelo sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM para que a interlocução se estabeleça, pois a expressão é seguida do posicionamento esperado pelo regime enunciativo da proposta de redação do ENEM. Analisando o uso do recorte, é possível afirmar que, do modo como foi produzido, estabelece uma dinâmica de partilha com o “tu” leitor-avaliador. No entanto, é uma expressão mais usada na modalidade oral da linguagem, fator recorrente que caracteriza, por vezes, o manejo da língua (escrita) na produção de redações do ENEM.

Para Benveniste (1989, p. 86), “a asserção visa a comunicar uma certeza, ela é a manifestação mais comum da presença do locutor na enunciação”. Na primeira delas, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM anuncia o referente, na tentativa de interpretar a indicação do “eu” institucional. Na segunda asserção, ele se mostra aliado à implantação da Lei Seca para, em seguida, demonstrar que captou o intentado da proposta, anunciando que a Lei ainda não atingiu a todos “como deveria”.

Ficou implícita que a forma “como deveria” é a da conscientização e, em decorrência, a responsabilização dos motoristas pelo ato de conduzir veículos; mas isto somente pode ser posto na globalidade do texto. Então, o “como deveria” torna-se fundamental à argumentação do texto.

Na primeira asserção, o uso do tempo verbal no presente assinala a relação de tempo do acontecimento com o momento da escrita. O presente encerra esse momento. Para Benveniste (1995), o tempo é inerente ao pensamento e é produzido na e pela enunciação, uma vez que a enunciação instaura a categoria do presente e dela nasce o tempo. Na perspectiva enunciativa, a produção de referência integra a enunciação a partir da apropriação da língua (em que o “eu” se enuncia para um “tu” para falar do “ele”).

Para o estabelecimento do elo com o “tu” leitor-avaliador de seu texto, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM anuncia de forma continuada, no uso do índice específico “ela” (como recurso coesivo) o que vai desenvolver em sua redação, marcando a referência como algo que está fora da interlocução, a não-pessoa.

No segundo parágrafo, transcrito a seguir, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM co-constrói o referente a partir da apresentação de outros efeitos da implantação da lei Seca, na tentativa de atender ao que foi solicitado na proposta de redação. Ele inicia o segundo parágrafo com outro verbo no presente, o que coloca em relevo o projeto de influenciar seu interlocutor de alguma forma. Nesse caso específico, de convencê-lo de que sabe quais são os efeitos da Lei Seca no Brasil e que, por isso, sua intervenção é adequada, a fim de obter êxito na avaliação. Em seguida, ele explicita o porquê e conclui, com outro verbo no tempo presente (“nota”), que houve diminuição de acidentes porque menos pessoas estão dirigindo embriagadas.

O segundo parágrafo é constituído de três assertivas:

É indiscutível, então, que a Lei Seca não poderia deixar de ser aplicada no Brasil. Isso porque os motoristas do país dificilmente adquirem consciência sem que punições sejam implantadas. Assim, com um menor número de pessoas dirigindo embriagadas e, dessa forma, comprovadamente com os reflexos comprometidos, reduziu-se a necessidade de atendimentos hospitalares, já que se nota uma diminuição na incidência de acidentes decorrentes do consumo de álcool. (Parágrafo 2 (dois) da Figura 4 – Redação 1)

O pronome anafórico “Isso” retoma a assertiva: “a Lei Seca não poderia deixar de ser implantada no Brasil e anuncia efeito da implantação da Lei Seca: “Isso porque

os motoristas do país dificilmente adquirem consciência sem que punições sejam implantadas”. Em seguida, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM apresenta, em uma única assertiva, três efeitos da implantação da Lei Seca: “um menor número de pessoas dirigindo embriagadas”, “reduziu-se a necessidade de atendimentos hospitalares”, “diminuição na incidência de acidentes decorrentes do consumo de álcool”. As asserções “convocam” o interlocutor a correferir com o “eu” do texto, uma vez que assumem “feição de verdade”. A nota máxima na redação indica que o intentado obteve sucesso.

No início do terceiro parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM retoma a questão da diminuição dos acidentes no trânsito, apresenta outro efeito da implantação da Lei Seca: menos acidentes resultam em menos mortes no trânsito.

Essa diminuição dos acidentes provocados por pessoas embriagadas resulta, por sua vez, em menos mortes no trânsito. Dessa maneira, com tantos pontos favoráveis à sociedade brasileira, é perceptível que muita gente já aderiu à campanha do “motorista da rodada”, em que um amigo deixa de beber para dirigir para sua turma. Também foi noticiada, recentemente, a existência de bares que se adaptaram à nova realidade e possuem motoristas prontos para levar o cliente em casa. Sem contar, ainda, os estabelecimentos que fazem parcerias com táxis. Isso tudo ajuda a comprovar que, mesmo com o atual enrijecimento da Lei Seca, agora intolerante a qualquer quantidade de álcool no organismo, não é difícil respeitá-la, evitar multas e cadeia e, ainda, preservar vidas. (Parágrafo 3 (três) da Figura 4 – Redação 1)

Introduzida pelo anafórico “Essa”, a argumentação corrobora informações dos textos motivadores da proposta da redação. Na continuação do parágrafo, há enumeração de outros efeitos da implantação da Lei Seca: a campanha do “motorista da rodada”; bares que se adaptaram à nova realidade e têm motoristas para levar o cliente em casa; estabelecimentos que fazem parcerias com táxis. Os efeitos apresentados têm relação com o que é apresentado no último texto motivador. Revelam, portanto, entendimento da proposta de redação e conhecimento do participante sobre o assunto do qual está tratando. O leitor-locutor-aluno e participante do ENEM demonstra, assim, ter compreendido o intentado da proposta: refletir sobre os efeitos da implantação da Lei Seca. Mobiliza-se, apropria-se, então, de certo repertório posto pelos textos motivadores, como em: “Essa diminuição dos acidentes provocados por pessoas

embriagadas resulta, por sua vez, em menos mortes no trânsito”, caracterizando o mo(vi)mento de leitura da proposta e de interpretação dos textos motivadores.

No intuito de tentar convencer o leitor de que se encontra alinhado ao que os textos motivadores informam, em outras duas asserções escritas no parágrafo, ao usar a língua para combinar verbos no tempo presente e passado, a partir das locuções “É perceptível”, “aderiu à campanha”, “deixa de beber”, “se adaptaram à nova realidade”, “fazem parcerias”, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM se mostra presente na interlocução.

No quarto parágrafo, ele apresenta um exemplo, que não consta da proposta de redação, de falta de mobilização para um motorista não dirigir bêbado:

O lado triste dessa história é que continuam existindo aqueles que não foram tocados pela lei. Uma simulação feita em um noticiário em televisão aberta mostra que poucas pessoas se mobilizam para ajudar a mulher que não quer deixar o marido dirigir bêbado. E não se descarta, além da falta de consciência de alguns como os da reportagem, a falta de bafômetros e de fiscalização em várias cidades. (Parágrafo 4 (quatro) da Figura 4 – Redação 1)

A locução verbal “continuam existindo” encaminha ao “tu” leitor-avaliador a ideia apresentada na tese, pois o verbo “continuam” no tempo presente, seguido do gerúndio “existindo” exerce a função, nesse caso, de ação no plano do inacabado.

O quarto parágrafo do texto inicia-se com uma expressão indicadora de subjetividade “O lado triste dessa história”. Embora não exista em nenhuma das expressões a marca mais evidente de subjetividade, “eu”, é possível perceber a presença do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM ao manifestar como se sente frente à implantação da lei Seca. É ele quem considera “triste” continuar existindo pessoas que não foram tocadas pela lei, que é sua proposta de discussão (“Acontece que essa lei, infelizmente, ainda não mobilizou todos como deveria”). E é ele também que não descarta o agravamento do problema pela falta de bafômetros e de fiscalização. Assim, embora esses argumentos tenham circulação social no Brasil, ele os agencia e os formula de modo subjetivo, tornando-os adequados à sua produção textual. São argumentos que habilitam a proposta de intervenção enunciada.

A planificação do texto, de sutura bem arrematada, faz parecer que se trata de uma argumentação bem fundamentada. No entanto, agencia argumentos baseados no senso comum, e a intervenção proposta relaciona-se à divulgação da Lei Seca por meio

de campanhas midiáticas, aquisição de etilômetros e fiscalização, que se configura como um reforço ao que já vem sendo feito. Portanto, é um texto bem-comportado, que traz uma visão individualizante da problemática e, por isso, punitiva: responsabilizar os condutores que dirigem alcoolizados. O texto nota 1000 (mil), por conseguinte, é o texto que se mantém nos limites do “esperado” para um candidato suposto “jovem” (que não consegue transpor o que é da ordem da responsabilidade do indivíduo para uma questão social. Ele não consegue fazer essa reflexão). Isso mostra o quanto a questão do ensino de escrita em língua Portuguesa está precisando de atenção.

Para Benveniste (1989), a intersubjetividade funda a subjetividade. Ao usar a língua (escrita), sem deixar de atender ao que é da ordem estrutural, o locutor torna-a apta ao uso e se institui como sujeito no ato de enunciação. O discurso apresentado no quarto parágrafo e também as expressões usadas ao longo do texto, como “Extremamente positiva”, “É indiscutível”, “já que se nota”, “tão benéfica”, podem ser reconhecidos como mo(vi)mentos do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, recursos linguísticos usados para atestar seu ponto de vista. Sob essa óptica, esses recursos permitem a ele dizer de sua relação com a proposta de redação e, no dito/escrito, correferir ao que supõe ser o solicitado pelo ENEM.

Para encerrar a produção escrita, sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM apresenta o quinto parágrafo, assim descrito:

Portanto, para que a Lei Seca, tão benéfica, possa atingir a todos, seriam necessárias mais campanhas midiáticas, além de mais etilômetros e fiscalização que englobasse todos os municípios do Brasil. É claro que isso representa um grande investimento, mas nunca é demais que se garanta o direito humano mais nobre: a vida. (Parágrafo 5 (cinco) da Figura 4 – Redação 1)

O quinto parágrafo é iniciado com uma conjunção coordenativa conclusiva, “Portanto”, conforme é ensinado em manuais de redação de cursinhos ou apostilas do Ensino Médio. Nele, são apresentadas propostas de intervenção “para que a Lei Seca, tão benéfica, possa atingir a todos” [...] mais campanhas midiáticas, [...] mais etilômetros e fiscalização que englobasse todos os municípios do Brasil”. Essas medidas são, na verdade, ações previstas na implantação da Lei Seca e que, inclusive, estão sendo anunciadas no primeiro texto motivador da proposta.

Ao redigir a proposta de intervenção, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM anuncia que “para que a Lei Seca, tão benéfica, possa atingir a

todos, seriam necessárias mais campanhas midiáticas, além de mais etilômetros e fiscalização que englobasse todos os municípios do Brasil”. Diante do tema que é “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil” seria adequado propor intervenção para a problemática discutida: os efeitos da Lei Seca. Demonstrando entendimento do que havia acontecido, ele propõe reforçar o que já vinha sendo feito.

Assim, sobre a proposta de intervenção, cabe questionar: o que poderia ser proposta de intervenção para efeitos da Lei Seca? Os efeitos não seriam o que a implantação da Lei Seca prevê? Por exemplo, um efeito da implantação da Lei Seca poderia ser as pessoas chamarem um táxi após terem consumido bebida alcoólica. Assim, não vão dirigir bêbadas e, por esse motivo, não vão colocar sua vida e a das outras pessoas em risco. Se assim o fizerem, qual a necessidade de propor intervenção para esse efeito?

A análise da redação permitiu observar que, ao longo do texto, o “eu” que escreve a redação proposta busca a cumplicidade do “tu” leitor-avaliador de seu texto. É possível perceber nele um leitor-locutor-aluno e participante do ENEM que se institui em uma relação intersubjetiva ao ler a proposta, compreender e fazer referências a ela no texto que está produzindo. Sua presença encontra-se nos mo(vi)mentos em direção ao interlocutor, avaliador de seu dizer. Pela manutenção do encadeamento temático do início ao fim do texto, o locutor fornece ao interlocutor elementos para, no mo(vi)mento da leitura, correferir.

Na redação 1 (um), conforme o olhar lançado para as asserções construídas pelo sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, é possível observar o estabelecimento de uma projeção de interlocução com o tu-institucional a partir da referência para embasamento de seu posicionamento diante do tema abordado. Ele convoca o “tu” leitor-avaliador a aderir a seu ponto de vista nos mo(vi)mentos realizados ao se apropriar da língua escrita e mobilizar certos repertórios sobre os efeitos da Lei Seca, a fim de que haja correferência, a partir do que sua leitura-interpretação lhe forneceu de compreensão. Assim procedendo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM subjetiva em e por seu manejo da língua (escrita) a direção argumentativa manifesta nos textos motivadores, de modo que, na avaliação recebida, ele é significado como um participante que se constitui como leitor-sujeito-escritor.

A avaliação pedagógica da redação analisada foi assim disponibilizada pelo Inep:

Prezado participante,

Apresentamos o seu desempenho na prova de Redação do Enem.

Nosso objetivo é fornecer subsídios pedagógicos quanto à sua atuação em cada uma das competências. Sua pontuação em cada competência pode variar de 0 a 200 pontos.

COMPETÊNCIA 1

Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa

Sua nota nessa competência foi: 200.0

Você atingiu 100% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita, neste nível, são aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizam reincidência.

COMPETÊNCIA 2

Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa

Sua nota nessa competência foi: 200.0

Você atingiu 100% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo, ou seja, em seu texto, o tema é desenvolvido de modo consistente e autoral, por meio do acesso a outras áreas do conhecimento, com progressão fluente e articulada ao projeto do texto.

COMPETÊNCIA 3

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Sua nota nessa competência foi: 200.0

Você atingiu 100% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, ou seja, os argumentos selecionados estão organizados e relacionados de forma consistente com o ponto de vista defendido e com o tema proposto, configurando-se independência de pensamento e autoria.

COMPETÊNCIA 4

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Sua nota nessa competência foi: 200.0

Você atingiu 100% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante articula bem as ideias, os argumentos, as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações.

COMPETÊNCIA 5

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Sua nota nessa competência foi: 200.0

Você atingiu 100% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora excelente proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. Trata-se de redação cuja proposta de intervenção seja muito bem elaborada, relacionada ao tema, decorrente da discussão desenvolvida no texto, abrangente e bem detalhada.

NOTA FINAL

Situação: **Presente**

Sua nota final foi: **1000.0**

No gráfico abaixo está destacado o grupo em que você se encontra.

Assim, você poderá visualizar o seu desempenho em comparação aos demais participantes do Enem.

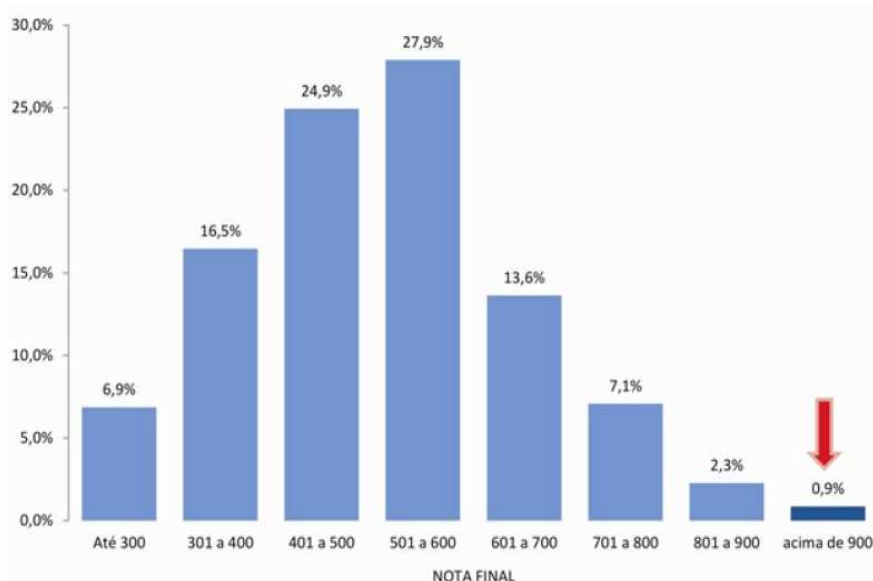


Figura 5 – Vista Pedagógica da Redação 1

Disponível em

<http://enem.inep.gov.br/participante/#!inicial>

Em relação à avaliação das competências, a redação 1(um) atendeu às exigências em todas elas, segundo avaliação do ENEM. Logo, obteve nota máxima. Na avaliação da banca do ENEM, como já explicitado no capítulo 1, cada competência é avaliada por níveis, gerando os conceitos *Insuficiente*, *Regular*, *Bom* e *Excelente*. A nota total da redação é atribuída pela média aritmética das notas atribuídas, em cada competência, por dois corretores, salvo quando há terceira avaliação. O espelho da avaliação das redações é disponibilizado pelo MEC desde 2012, entretanto, ao participante, como em todos os vestibulares do Brasil, é vetado o direito à revisão da

nota. Na vista pedagógica, disponibilizada pelo Inep ao participante que obteve nota máxima, pode ser lido como seu texto foi avaliado em cada item, onde atendeu 100% à solicitação da avaliação.

É muito importante destacar, no gráfico que compara o desempenho do aluno em relação aos demais sujeitos-leitores/escritores-locutores-alunos e participantes do ENEM, uma vez que estou refletindo sobre o ensino de leitura e de escrita na escola, o grupo em que ele se encontra: 0,9%. Esse percentual comprova que pouquíssimos alunos brasileiros conseguem atender à demanda do ENEM e serem avaliados com 900 ou mais pontos, o que reforça sua colocação de que o ensino de escrita em Língua Portuguesa carece de atenção, uma vez que a análise da redação 1 (um) mostra que o ENEM demanda uma produção de texto nos limites do que um “jovem escritor” deveria ter condições de atender.

A redação 1 (um) foi avaliada com nota máxima por ambos os leitores-avaliadores por ter cumprido, conforme entendimento da avaliação, todas as exigências relativas às cinco competências. Assim, é possível afirmar que, para a banca avaliadora, o texto: demonstra que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tem domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa (Competência 1 (um)); apresenta as características textuais fundamentais, como o estabelecimento de coesão, de coerência, de sequenciação, de progressão temática (Competências 2 (dois), 3 (três) e 4 (quatro)); contém uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (Competência 5 (cinco)). Isso significa que, ao manejar a língua (escrita) e mobilizar certo repertório, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, embora não tenha conseguido trazer para seu texto algo muito diferente do que os outros abordaram (que pode ser constatado na leitura das redações seguintes), atende ao formato do que se considerou no ENEM/2013, uma redação nota 1000 (mil).

Do ponto de vista da enunciação, trata-se de uma redação em que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM institui na escrita (após ler a proposta) um “tu” leitor-avaliador, a quem dirige a argumentação com a finalidade de atender ao que lhe é solicitado. Nesse processo, é possível observar que o ato de ler e de escrever são interdependentes, ressaltando-se que o tempo da leitura e da escrita são distintos, pois a avaliação é feita em tempo (agora) e espaço (aqui) diferentes da enunciação. Nesse quadro de enunciação, o interlocutor tem que reconstituí-la por meio da língua (escrita) usada pelo locutor e dos mo(vi)mentos engendrados na redação para,

em seguida, apropriar-se da língua (escrita) e reconstituir o sentido nela e por ela atualizado.

Ao final da análise, é possível concluir que, embora esse texto tenha sido avaliado com nota 1000 (mil) e o participante tenha atendido às exigências do ENEM e se constituído sujeito-leitor/escritor-locutor-escritor, ele se apresenta, em relação ao que diz, muito próximo ao que foi dito nas outras redações que serão analisadas nesta tese, como será mostrado neste capítulo.

4.2.2- Redação 2 (dois)

1	Beir seco, o traço da solução!
2	
3	Beir seco, problema da solução? Esta é uma pergunta que para
4	braveiros fogem a si mesmos. A beir seco foi implementada com o
5	objetivo de diminuir acidentes de trânsito causados pelos
6	alcoole e alertar a sociedade sobre os riscos de seu uso não
7	moderado. Os efeitos desta lei são visto por quem utiliza
8	hospitais públicos por exemplo.
9	Muitos vezes, os condutores alcoolizados não pensam nas vítimas que
10	causam, sendo estes um defensor, inclusive a si mesmo por perda
11	consciência dos seus atos. Como beir seco, houve grande dimi-
12	nução de mortes de vítimas (fatais ou não) por carros com
13	condutores alcoolizados.
14	Outro grande fator que pode ser visto pela população que
15	utiliza a rede pública de hospitais, são filas rechei-
16	das, muito desorganizadas, donde surge a quem realmente
17	precisa de atendimento.
18	A conscientização da maioria da população, também tem
19	grande importância na queda dos índices de vítimas
20	causados pelo excesso de álcool no Brasil. Os motoristas,
21	passaram a procurar meios alternativos, como taxi, mas
22	adicionando em suas a sociedade. Segundo o site da beir seco no
23	Brasil de Jomaris, cerca de 97% da população aprova o beir seco.
24	Deixar-se, para o avanço do problema, o álcool quando
25	não utilizado de forma correta, para que a cada dia,
26	menos vidas sejam desperdiçadas, apelando para, meca-
27	nismos de conscientização de todos.

Figura 6 – Redação 2

Disponível em

<http://enem.inep.gov.br/participante/#!inicial>

A redação 2 (dois) foi escrita na 3ª pessoa. Esse é um indício de que essa redação está pautada no que é aprendido na escola, pois a orientação é que, preferencialmente, seja usada a 3ª pessoa. Desse modo, será criado um certo distanciamento a fim de produzir um efeito de objetividade no tratamento do tema. Ao aluno é ensinado que, apesar de usar a 3ª pessoa, sua opinião sobre o tema continua evidente (funcionando no

manejo dos argumentos), mas sob um efeito de verdade que intenta neutralizar o efeito opinativo que o uso da primeira pessoa provoca.

Há manuais de escrita da redação que exibem outras formas de impessoalizar o texto escrito, como o uso da voz passiva, do sujeito indeterminado, do período composto por subordinação em orações subordinadas subjetivas. Além disso, ensinam que é possível expressar subjetividade no emprego de adjetivos, advérbios, modos e tempos verbais ou por meio de outros recursos que a língua (escrita) oferece. Para o estabelecimento da objetividade, há manuais que apontam como recursos o uso da 3ª pessoa e também de modalizadores. Fornecem uma lista deles.

Em relação à situação espaço-temporal dos atos de enunciação em análise, estou diante de uma redação escrita no ENEM, em 2013 que teve como tema “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”. O olhar para a redação permite afirmar que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM co-constrói a referência, conforme está escrito na proposta do “eu” institucional.

No título, que é opcional no ENEM, ele usa uma exclamação para “dizer” que a Lei Seca é um ato de solução. A exclamação pode ser lida-interpretada como comemoração, suscitando sentidos positivos em relação à implantação da Lei Seca. A entonação utilizada é um mo(vi)mento de manifestação do seu posicionamento em relação ao tema, o que não se coaduna com a pergunta inicial.

Benveniste (1989), em “o aparelho formal da enunciação”, afirma que a linguagem é a língua (escrita) como sistema adicionada dos outros aspectos implicados nas coordenadas referenciais da enunciação: eu-tu-ele-aqui-agora. Em sua concepção, o discurso pode ser compreendido como o manejo da língua (escrita) que o leitor-locutor-aluno e participante do ENEM empreende ao organizar sua escrita para ser compreendido. Assim compreendendo, tomo a exclamação presente no título do texto como traço manifesto de subjetividade, no processo de construção do diálogo.

Embora o título exclamativo da redação, “Lei seca, ato de solução!”, sinalize a posição que o texto sustentará, ele não é considerado na avaliação e, mesmo que o fosse, o primeiro parágrafo se inicia com uma questão: “Lei seca, problema ou solução?” A questão faz o leitor-avaliador supor que serão mostrados dois pontos de vista para adoção de um deles, e isso não acontece. A partir da pergunta feita no início do primeiro parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tenta forjar um diálogo com o leitor-avaliador; no entanto, ele não o faz de modo que esse “diálogo” ganhe pertinência textual e argumentativa. Isso ocorre porque a pergunta feita não se

torna parâmetro para o desenvolvimento do texto; ao contrário, ele argumenta a favor da Lei Seca sem trabalhar a pergunta feita, o que produz uma quebra no fluxo da leitura- interpretação do texto e permanece reiterando, em seu mo(vi)mento de escrita, o valor positivo atribuído à Lei Seca desde o título, tornando a pergunta inócua.

Segundo o texto, o objetivo da implantação da Lei Seca foi atingido: diminuir o número de acidentes. Então, por que seria um problema? Ao deixar de lado a questão feita na introdução, produz-se uma dispersão explícita da orientação argumentativa da redação. O motivo para a quebra de fluxo deve-se à inabilidade de manejo da língua (escrita), que se encontra em desordem no texto produzido, isto é, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM não conseguiu conectar as partes do texto de modo a produzir o efeito de ordenação e de logicidade.

A forma de introdução comumente ensinada refere-se à contextualização da temática. Após a pergunta, ele parafraseia uma informação do primeiro texto motivador da proposta, associada ao título do excerto. Diz que “A lei seca foi implantada com o objetivo de diminuir os acidentes de trânsito causados pelo álcool e alertar a sociedade sobre o risco de seu uso não moderado”. Em seguida, produz uma asserção: “Os efeitos desta lei já são vistos por quem utiliza hospitais públicos por exemplo”. A asserção, segundo Benveniste (1989), funciona como mo(vi)mento feito pelo locutor para comunicar uma certeza. Assim, embora comunique uma certeza, ela leva para outro caminho, provocando um efeito de dispersão. No texto em análise, a determinação da proposta de avaliar os efeitos da Lei Seca mobilizando informações fornecidas pela instituição, em relação à orientação argumentativa, é atendida, mas o efeito de dispersão corrói a textualidade esperada.

No primeiro parágrafo, então, busca-se suscitar a implicação do leitor-avaliador com o ponto de vista do leitor-locutor-aluno e participante do ENEM; uma tentativa de influenciá-lo, já que, ao suscitar uma resposta, exigiria a mobilização daquele que lê- interpreta o texto e se insere nele. Essa forma de iniciar um texto dissertativo-argumentativo poderia instigar o leitor-avaliador a se posicionar quanto à temática, indicando uma ação do “eu” do texto sobre o “tu” leitor, mas a falta de fluxo não permite que a estratégia funcione.

O segundo parágrafo tem 2 (duas) asserções. Para Benveniste (1989), a asserção é um procedimento acessório usado pelo locutor para comunicar uma certeza. Nele, a explicação de que “o condutor alcoolizado não pensa nas vítimas que causa [...] por perder a consciência dos seus atos ‘e que’ houve diminuição de mortes [...] (fatais ou

não)” (informação que pode ser lida no texto LEI SECA EM NÚMEROS), embora compreensível, fica comprometida por causa do modo como as frases foram articuladas. Assim, embora o parágrafo seja compreensível em certo sentido, está mal formulado.

Muitas vezes, o condutor alcoolizado não pensa nas vítimas que causa, sendo estas indefesas, inclusive a si mesmo por perder consciência dos seus atos. Com a Lei Seca, houve grande diminuição de mortes de vítimas (fatais ou não) por carros com condutores alcoolizados. (Parágrafo 2 (dois) da Figura 6 – Redação 2)

A primeira assertiva tem uma intencionalidade, de modo que exerce uma repercussão sobre o leitor-avaliador. No entanto, a coerência fica comprometida pelo modo como foi formulada a frase. Além disso, há inadequação na relação semântica, quando o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tenta fazer referência ao “condutor alcoolizado”, que em vez de ser “a si mesmo” deveria ser “nele mesmo”. A segunda assertiva apresenta-se compreensível, mas o modo como ele constrói a frase prejudica a relação semântica entre as ideias. A redação apresenta problemas de manejo apropriado da língua (escrita), que têm um impacto na avaliação e mostra que é preciso repensar o modo como o aluno vem se relacionando com a língua (escrita) na escola, desde as séries iniciais.

O terceiro parágrafo assim se apresenta:

Outro grande efeito que pode ser visto pela população que utiliza a rede pública de hospitais, são filas reduzidas, leitos desocupados, dando lugar a quem realmente precisa de atendimento. (Parágrafo 3 (três) da Figura 6 – Redação 2)

Na assertiva, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM apresenta informações que não podem ser encontradas na proposta de redação do ENEM/2013. O que ocorre diante da argumentação apresentada, tendo em vista a avaliação do ENEM, que vem de uma proposta de redação fortemente marcada, é a não aceitação do argumento, pelo “tu” leitor-avaliador, de que a diminuição dos acidentes aumenta a quantidade de leitos disponíveis para pessoas que têm outros problemas de saúde. A penalização faz pensar que não houve avaliação da habilidade do participante ao enumerar efeitos da Lei Seca que não constavam dos textos motivadores: “filas reduzidas, leitos desocupados, dando lugar a quem realmente precisa de atendimento”.

Transcrevo, a seguir o quarto parágrafo da redação:

A conscientização da maioria da população, também tem grande importância na queda dos índices de vítimas causadas pelo descuido de muitos no Brasil. Os motoristas, passaram a procurar meios alternativos, como táxis, não colocando em risco a sociedade. Segundo o site da lei seca no Rio de Janeiro, cerca de 97% da população aprova o bafômetro. (Parágrafo 4 (quatro) da Figura 6 – Redação 2)

As três assertivas apresentadas no quarto parágrafo não têm relação de continuidade. A segunda frase não explica, porque os motoristas passaram a procurar meios alternativos nem explicita para quê, apresentando-se vaga, incompleta. A terceira asserção traz uma informação da proposta que não apresenta qualquer relação com o que foi escrito antes. Esse modo de escrever, falho quanto à organização da construção textual, isto é, da escrita em ato, evidencia uma relação de descontinuidade e compromete a argumentação. Nesse caso, a suposição do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM deflagra-se por falta de manejo da língua (escrita).

No quarto parágrafo, a construção da frase “A conscientização da maioria da população também tem muita importância na queda dos índices de vítimas causados pelo descuido de muitos no Brasil” reitera a ideia já explicitada de que a Lei Seca serviria para “alertar” a sociedade sobre o risco de condução de veículos após consumo de bebida alcoólica. Trata-se também de um argumento individualizante: basta conscientizar para resolver o problema? Descortina uma posição ingênua, o que pode ser justificado, porque quem escreve está em processo de formação de sua cidadania, como preveem os documentos oficiais LDB, PCN e PCN+EM, ao fazerem referência à formação do aluno que se encontra no Ensino Médio. Quanto à reiteração, é possível afirmar que ela ocorre, porque a palavra “conscientização” mantém uma referência ao verbo “alertar”, presente no primeiro texto de apoio da proposta (“... alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção”).

Transcrevo, em seguida, o quinto parágrafo da redação 2 (dois):

Deve-se parar diante do problema, o álcool quando não utilizado de forma correta, para que a cada dia, menos vidas sejam desperdiçadas, apelando para programas de conscientização de todos. (Parágrafo 5 (cinco) da Figura 6 – Redação 2)

O parágrafo é produzido por meio do recurso da oralidade. Possui uma frase, iniciada por um verbo no imperativo, desconexa, em fluxos, com problemas de coerência. O parágrafo, além de ter problemas no manejo da língua (escrita), indicia

falha na argumentação, pois nada conclui, tendo em vista o que foi solicitado na proposta de redação do ENEM. Apresenta como proposta de intervenção “programas de conscientização de todos”. No entanto, não escreve que instrumentos podem levar à conscientização. Logo, o texto não possui proposta de intervenção.

O início do quinto parágrafo apresenta assertiva longa e muitos erros quanto ao uso da vírgula. Além disso, a leitura atenta ao que foi escrito evidencia desorganização na relação lógico-semântica das sentenças, manifesta em uma sintaxe tortuosa. Logo, o modo de manejar a língua (escrita), com problemas de pontuação e de organização lógico-semântica das sentenças, prejudica a correferência. Na asserção feita, o locutor se constitui leitor, embora não seja compreendido pelo leitor-avaliador, o que comprova que essa constituição como leitor não é condição suficiente para produzir uma escrita institucionalizada. Desse modo, é possível ver que na avaliação do ENEM, demonstrada no gráfico da Vista Pedagógica, em que o texto atinge 20% da pontuação prevista (40 pontos), o modo de manejar a língua implica êxito, ou não.

Na redação 2 (dois), da perspectiva enunciativa, é possível constatar que houve tentativa de diálogo com o “eu” institucional e com o “tu” leitor-avaliador, atendendo à demanda do ENEM, de haver um posicionamento diante do tema. Porém, a precariedade no manejo da língua (escrita) e a organização textual comprometeram a argumentação do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM.

A seguir, apresento a avaliação feita pelos avaliadores do ENEM:

<p>Prezado participante,</p> <p>Apresentamos o seu desempenho na prova de Redação do Enem.</p> <p>Nosso objetivo é fornecer subsídios pedagógicos quanto à sua atuação em cada uma das competências.</p> <p>Sua pontuação em cada competência pode variar de 0 a 200 pontos.</p> <p>COMPETÊNCIA 1</p> <p>Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa</p> <p>Sua nota nessa competência foi: 140.0</p> <p>Você atingiu 70% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita, ou seja, apresenta um texto com boa estrutura sintática, com poucos desvios de pontuação, de grafia e de emprego do registro exigido.</p> <p>COMPETÊNCIA 2</p> <p>Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa</p> <p>Sua nota nessa competência foi: 120.0</p> <p>Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema por meio de argumentação</p>
--

previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. Com essa pontuação, ou o tema da redação é desenvolvido adequadamente, porém de forma previsível, com pouco avanço em relação ao senso comum ou, embora o texto demonstre domínio adequado do tipo textual exigido, a progressão textual apresenta algum problema.

COMPETÊNCIA 3

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Sua nota nessa competência foi: 120.0

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, ou seja, os argumentos estão pouco articulados, além de relacionados de forma pouco consistente ao ponto de vista defendido.

COMPETÊNCIA 4

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Sua nota nessa competência foi: 100.0

Você atingiu 50% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante articula de forma mediana as partes do texto com inadequações ou alguns desvios e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

COMPETÊNCIA 5

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Sua nota nessa competência foi: 40.0

Você atingiu 20% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante apresenta proposta de intervenção vaga, precária, frágil, superficial, ou relacionada apenas ao assunto, de forma tangencial ao tema, isto é, sem se ater ao recorte temático solicitado.

NOTA FINAL

Sua nota final foi: **520.0**

No gráfico abaixo está destacado o grupo em que você se encontra.

Assim, você poderá visualizar o seu desempenho em comparação aos demais participantes do Enem.

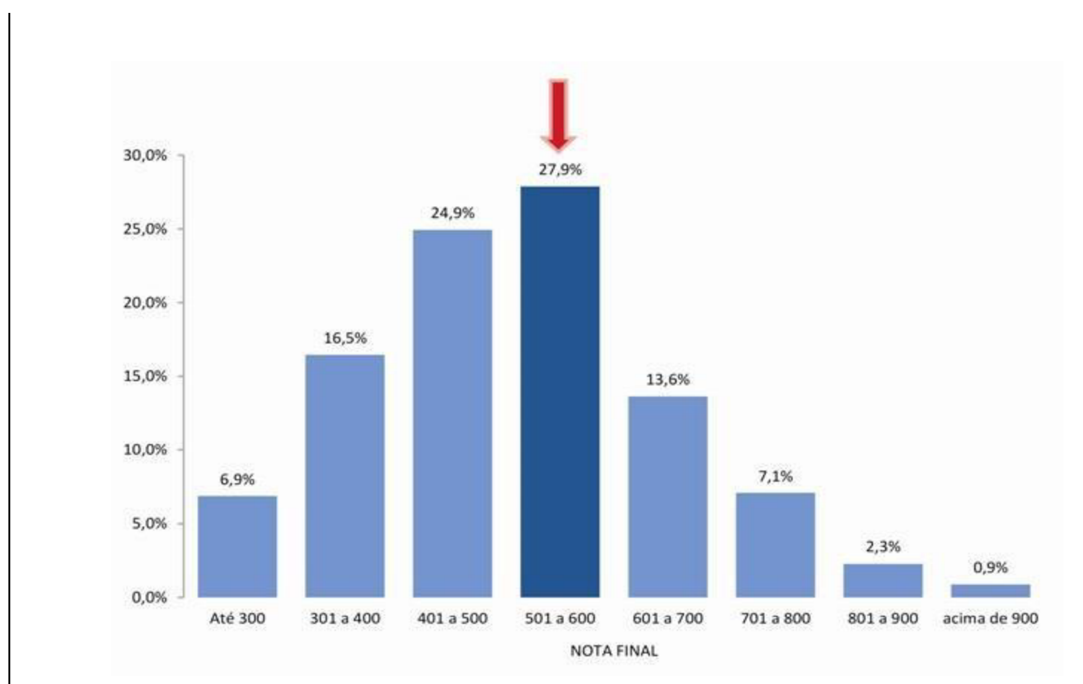


Figura 7 – Vista Pedagógica da Redação 2
Disponível em
<http://enem.inep.gov.br/participante/#!inicial>

Em se tratando das exigências da banca avaliadora, na redação 2 (dois), foram analisados aspectos textuais, estruturais, normativos e discursivos. O sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM se encontra, conforme dados do gráfico, sendo avaliado com praticamente a metade da nota máxima na redação que produziu. Sua redação obteve 520 pontos no total. Foi avaliada com 70% na competência 1 (um), 60% nas competências 2 e 3 e 50% na competência 4.

No texto, há erros gramaticais relacionados à sintaxe. O sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM não consegue pontuar bem, porque não consegue pensar sintaticamente uma sentença. Há, nele, conforme recorte do quarto parágrafo, problemas quanto ao uso da vírgula entre sujeito e predicado na primeira assertiva: “A conscientização da maioria da população, também tem grande importância na queda dos índices de vítimas causadas pelo descuido de muitos no Brasil”. Na segunda assertiva, ele comete o mesmo erro linguístico: “Os motoristas, passaram a procurar meios alternativos, como táxis, não colocando em risco a sociedade”.

Na competência 2 (dois), o texto obteve 120 pontos. Foi considerado que “Com essa pontuação, ou o tema da redação é desenvolvido adequadamente, porém de forma previsível, com pouco avanço em relação ao senso comum ou, embora o texto demonstre domínio adequado do tipo textual exigido, a progressão textual apresenta

algum problema”. Escrita desse modo, a avaliação do desempenho do leitor-locutor-aluno e participante do ENEM fica incompreensível, pois pode ser uma coisa ou outra. Então, ele continua sem saber o motivo que o levou a obter aquela nota. A redação 2 (dois) apresenta os dois problemas. O leitor-locutor-aluno e participante do ENEM não sabe disso ao ler a avaliação que lhe foi apresentada.

Na competência 3 (três), o texto obteve 60%. Dentro do formato que é a avaliação do ENEM, os leitores-avaliadores entenderam que o texto atendeu à solicitação parcialmente porque não conseguiu mobilizar repertório para fazer progredir a argumentação. Diferentemente da redação 1 (um), o texto não apresenta planificação adequada, ocasionando problema de coerência. Conforme avaliação do ENEM, na competência 4 (quatro), o desempenho do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM foi de 50%, pois a articulação coesiva foi mediana. No quarto e no quinto parágrafos, como supracitado, há problemas relacionados à coesão. Assim, o texto é penalizado porque apresenta manejo precário da língua (escrita), principalmente nos dois últimos parágrafos da redação.

Na avaliação da competência 5 (cinco), o leitor-locutor-aluno e participante do ENEM obteve 40 pontos. O último parágrafo apresenta uma escrita em fluxos: “Deve-se parar diante do problema, o álcool quando não utilizado de forma correta, para que a cada dia menos vidas sejam desperdiçadas, apelando-se para programas de conscientização de todos.” Esse modo de redigir acarreta problemas de progressão textual. Além disso, como não há sugestão de meios para haver conscientização, é possível afirmar que não há proposta de intervenção. Logo, é possível concluir que o texto apresenta problemas no manejo da língua (escrita), da escrita institucionalizada e a mobilização dos argumentos se dá de modo desordenado. Assim, a argumentação não produz o efeito esperado. Isso aponta falha na operacionalização do modo de ensinar Língua Portuguesa na escola.

No texto, integralmente, existe o ato de tomada da palavra, em que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM se institui como “eu”; no entanto, essa condição não é suficiente para lhe garantir uma nota melhor, por causa do modo de se apropriar da língua (escrita). A redação 2 (dois) se apresenta em fluxos, sem progressão na argumentação incoerente que produz. O motivo para a quebra de fluxo deve-se à incapacidade de manejo da língua (escrita), que se encontra desordenada no texto produzido, isto é, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, possivelmente, não vivenciou em seu processo de escrita, na escola, que escrever

implica, dentre outros fatores, manejar a língua (escrita) de forma ordenada, lógica e progressiva.

Isso se evidencia quando, no desenvolvimento do texto, não há a retomada da questão inicial e, diferentemente do que ocorre na redação 1 (um), considerada bem-comportada, porque se apropriou da língua de forma organizada, a redação 2 (dois) não apresenta planificação adequada, o que acarreta problema de coerência. O texto é construído a partir de um ir e vir, não retomando a questão inicial. Isso ocorre porque o manejo possível para o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM não produz o efeito que a redação 1 (um) produz, qual seja, a conexão entre as frases.

4.2.3- Redação 3 (três)

1	Nas dias atuais a bebida é a causa da maioria dos acidentes, os quais
2	em jermos estão tornando o vido por um vapo de cerveja a qual acaba não apenas
3	se matando como matando famílias.
4	A implantação do lei seca fez que os pais de casa no Brasil pensem
5	duas vezes no pagar o carro, do invéz de não pagar o carro e fitem por pagarem um
6	taxi, que assim eles podem ir sem se preocupar.
7	É fato que o lei procriano fez com que os multos fossem mandados aos imfe-
8	tores e que o acidente diminuiu.
9	Outro fato é a dirigibilidade dos bafômetros que por sua vez fez que os
10	pmossem de ir numa festa.
11	Podemos concluir que após a implantação do lei seco no Brasil
12	os acidentes, mortes diminuíram, aumentamos as multas por
13	improvisação nos bafômetros. Como dito pelo Polício Federal "Não disse
14	o bafômetro muda seu destino". Então devemos pensar bem
15	se beber e dirigir para não encontrarmos um posto ou família
16	no caminho, se entendemos devemos pensar na situação dos pais
17	que recebem o noticiário que seu filho passou na faculdade. Logo me qual
18	viu para comemorar e não voltar mais.
19	As pessoas precisam ter consciencia de que se for dirigida
20	mão dele, porque acidente mata.
21	
22	
23	
24	
25	
26	

Figura 8 – Redação 3

Disponível em

<http://enem.inep.gov.br/participante/#!inicial>

A redação 3 (três) foi elaborada no ENEM/2013, a partir do tema “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”. Integralmente, a redação obteve 440 pontos na avaliação do ENEM. Pode-se observar que na escrita da redação 3 (três), há oscilação

entre o uso da 1ª e da 3ª pessoas. Além disso, a cada asserção, aquele que escreve muda de parágrafo. O texto, como todos os outros que constituem o *corpus* desta tese, foi escrito na situação figurativa de enunciação do ENEM e, por isso, nele existe um sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM que se institui em uma relação intersubjetiva com a avaliação do ENEM.

No primeiro parágrafo da redação 3 (três), o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM se posiciona diante da proposta de redação solicitada, ao construir a assertiva:

Nos dias atuais a bebida é a causa da maioria dos acidentes, os quais os jovens estão trocando a vida por um copo de cerveja o qual acaba não apenas se matando como matando famílias. (Parágrafo 1 (um) da Figura 8 – Redação 3)

Quando usa o anafórico “os quais”, ele tenta recuperar “os acidentes”. Ao usar “o qual” parece querer fazer referência a jovem. As duas tentativas de relacionar os pronomes relativos e os termos anafóricos demonstram que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM usou as expressões linguísticas sem, no entanto, entender seu funcionamento. Isso significa que ele tem conhecimento dos pronomes, mas o que aprendeu não foi suficiente para saber como usá-los na escrita. Desse modo, busca afirmar que “a bebida é a maior causa de acidentes”, mas, ao apropriar-se da língua (escrita), não consegue estabelecer as relações lógico-semânticas. Assim, o uso inadequado dos pronomes demonstrativos “os quais”, “o qual” denuncia o despreparo do eu que escreve ao manejar a língua (escrita). Isso aponta para uma reflexão sobre o modo de ensinar língua (escrita) na escola.

Na definição do pronome relativo, algumas gramáticas do Português destacam a sua característica referencial. Então, a identificação do relativo ocorre pela capacidade que ele tem de recuperar um termo anteriormente citado. No artigo “A natureza dos pronomes”, Benveniste (1995) separa os pronomes em duas espécies: a) aqueles identificados pelas instâncias de discurso que os produzem (eu/tu); b) os modos da não-pessoa, os pronomes relativos. Os relativos cujo significado se preenche pela referência a um termo ou conteúdo usado anteriormente: que, o qual, a qual, os quais, as quais. Esses pronomes recuperam constituintes sintático-semânticos presentes anteriormente no texto, o que lhes daria sentido pleno.

Na redação 3 (três), os dois primeiros parágrafos são inteiramente assertivos. As afirmações do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM marcam sua adesão à implantação da Lei Seca. A partir delas, ele busca evidenciar seu posicionamento: que “a bebida é a causa da maioria dos acidentes” e, por esse motivo, a implantação da Lei fez os brasileiros pensarem, e os jovens optarem por pegar um táxi. Portanto, seu posicionamento atende à determinação da proposta e assume o regime enunciativo que a orientação argumentativa requer. No entanto, apresenta vários problemas de planificação textual e de aspectos formais da língua (escrita).

No mo(vi)mento de leitura da proposta, ao redigir os três parágrafos seguintes, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM faz referência aos textos de apoio para fundamentar sua discussão. Por estarem completamente desarticulados, os parágrafos ocasionam problemas de coerência e coesão.

Apresento, a seguir, o segundo parágrafo da redação:

A implantação da Lei Seca fez que ao sair de casa os brasileiros pensem duas vezes ao pegar o carro. Ao invés dos jovens pegar o carro opitam por pegarem um taxi, que assim eles podem beber sem se preocupar. (Parágrafo 2 (dois) da Figura 8 – Redação 3)

No segundo parágrafo, as assertivas, muito próximas da oralidade, apresentam problemas de conjugação verbal. Em “A implantação da Lei Seca fez que ao sair de casa os brasileiros pensem duas vezes”, o verbo deveria ser “pensassem”. Há problemas de ortografia na segunda assertiva: “Ao invés” deveria ser “Ao invés” e “opitam” deveria ser grafado sem a letra “i”: “optam”. A formação da frase apresenta inadequações quanto à organização textual.

O sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM apresenta um efeito da implantação da Lei Seca: que os brasileiros estão refletindo sobre sair de carro e beber. Em seguida, informa que os jovens estão optando por pegar um táxi. Esse manejo precário da língua (escrita) compromete a produção de sentido, fazendo com que o leitor desse texto tenha que se desdobrar para que seja possível compreender a argumentação pretendida pelo sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM (colocar-se intensamente nas lacunas do texto para restaurar implícitos possíveis).

Continuando a leitura da redação 3 (três), a seguir, apresento o terceiro parágrafo da redação 3 (três):

O fato que a lei proporciona fez com que as multas fossem mandadas aos infratores e que o acidente diminua. (Parágrafo 3 (três) da Figura 8 – Redação 3)

No terceiro parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM constrói uma frase mal formulada, o que demonstra, novamente, fragilidade na organização sintática da sentença, ou seja, na planificação da língua (escrita). Além disso, erra a escrita da palavra “diminuisse”. O parágrafo é constituído por uma frase que não se relaciona ao que foi escrito no parágrafo anterior.

Transcrevo, a seguir, o quarto parágrafo do texto:

Outro fato é a obrigatoriedade dos bafômetros que por sua vez fez com que os pensassem ao beber numa festa. (Parágrafo 4 (quatro) da Figura 8 – Redação 3)

Ao escrever “Outro fato”, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM parece confuso, pois deveria ser “Outro efeito”. Na assertiva, ele faz uma afirmação que se encontra sem sujeito: “a obrigatoriedade dos bafômetros que por sua vez fez com que os pensassem ao beber numa festa”, por isso há problemas quanto ao sentido.

Passo à análise do quinto parágrafo:

Podemos concluir que após a implantação da Lei Seca no Brasil os acidentes, mortes diminuíram, aumentando as multas por infração nos bafômetros. Como dito pela Polícia Rodoviária: “Não deixe a bebida mudar seu destino”. Então devemos pensarmos bem ao beber e dirigir para não encontrarmos um poste ou família no caminho, no entanto, devemos pensar na situação dos pais ao receber a notícia que seu filho passou na faculdade hoje no qual sai para comemorar e não volta mais. (Parágrafo 5 (cinco) da Figura 8 – Redação 3)

No quinto parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tenta incluir o leitor entre os que concluem que a implantação da Lei Seca no Brasil, os acidentes e as mortes diminuíram. Nele, há elementos para a interpretação da conclusão a que o interlocutor chega com a implantação da Lei Seca.

A primeira assertiva do parágrafo 5 (cinco) parafraseia o texto motivador “LEI SECA EM NÚMEROS”, assumindo sua conclusão (que busca incluir o leitor) como opinião própria. Do modo como foi escrita, é quase incompreensível. Em relação à paráfrase, embora haja controvérsias quanto à aceitação de paráfrase a partir dos textos

de apoio da proposta de redação, cabe lembrar que, sob a perspectiva da enunciação, um enunciado é irrepetível. Dessa forma, a paráfrase pode ser vista como uma marca de subjetividade. Assim, considero legítimo que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tenha aproveitado as ideias dos textos motivadores para fundamentar seus argumentos, tendo em vista que eles são elementos constitutivos da situação figurativa de enunciação redação ENEM.

Em seguida, na segunda assertiva do parágrafo 5 (cinco), o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM copia a frase-tema da campanha do governo, apresentada no segundo texto motivador da proposta de redação. Ele encerra o parágrafo buscando, novamente, a partir do uso da 1ª pessoa do plural, a adesão do leitor à sua ideia de que “devemos pensar” sobre o assunto. No entanto, a afirmação é mal estruturada e apresenta problemas de pontuação (não há vírgula entre “acidentes, mortes diminuíram”). O verbo “diminuíram” foi escrito sem acento gráfico e em vez de “infrasão”, deveria ter sido escrito “infração”. A assertiva “Então devemos pensarmos bem ao beber e dirigir para não encontrarmos um poste ou família no caminho, no entanto, devemos pensar na situação dos pais ao receber a notícia que seu filho passou na faculdade hoje no qual sai para comemorar e não volta mais” apresenta problemas de conjugação do verbo, que deveria ser “devemos pensar”. Nela, a palavra “família” foi grafada sem acento. Em seguida, além do uso inadequado do operador argumentativo “no entanto”, há uma frase que se aproxima muito da modalidade oral.

No sexto parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM apresenta uma espécie de conselho ao leitor:

As pessoas tem que ter consciencia de que se for dirigir não beba porque acidente mata. (Parágrafo 6 (seis) da Figura 8 – Redação 3)

A assertiva se encontra mal formulada, comprovando os problemas de manejo da língua (escrita). Há problema com a concordância por falta do acento na palavra “tem” e a palavra “consciência” foi escrita sem acento gráfico. Deveria ser escrito “se forem dirigir não devem beber” e está escrito “se for dirigir não beba”, não distinguindo a modalidade oral da modalidade escrita. Há, também, um problema lógico-semântico relacionado ao entendimento equivocado em “porque acidente mata”, uma vez que nem todo acidente causa morte. Dirigir bêbado nem sempre implica acidente, e acidentes nem sempre provocam morte. A ação, na verdade, aumenta o risco de acidentes.

Para atender à solicitação da proposta da redação, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tentou sugerir uma proposta de intervenção para o problema discutido: as pessoas precisam ter consciência de que não devem dirigir bêbadas porque podem provocar acidentes, e acidentes podem matar. No entanto, para “ter consciência”, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM deveria apresentar um instrumento. Por não oferecer meios para que as pessoas sejam conscientizadas, é possível concluir que o texto não apresenta proposta de intervenção. O “tu” avaliador não faz essa leitura, acatando a proposta de intervenção do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM. É nesse sentido que vejo a avaliação como branda.

Esse mo(vi)mento de leitura da proposta leva o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM a concluir que após a implantação da Lei Seca acidentes e mortes diminuíram. Após a conclusão, ele busca mobilizar o “tu” leitor-avaliador por meio do uso implícito do pronome elíptico “nós” que acompanharia a expressão verbal “devemos pensar”. Nesse caminho, ao usar a expressão, isto é, ao manejar a língua (escrita), ele inclui o interlocutor entre os que devem pensar nas possíveis consequências trágicas de beber e dirigir. No entanto, pelo manejo precário da língua (escrita), as assertivas do parágrafo apresentam problemas lógico-semânticos que prejudicam o entendimento do leitor-avaliador, que precisa se esforçar para compreender o que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tentou dizer.

Embora o texto não apresente proposta de intervenção, a banca do ENEM considerou que ela existe no texto, embora seja vaga. Talvez essa avaliação branda tenha como justificativa a problemática da proposta: sugerir proposta de intervenção para o que já é um efeito que teve que ser implantado: a Lei Seca.

A seguir, apresento a Vista Pedagógica da avaliação do ENEM:

Vista pedagógica da Redação

Prezado participante,
Apresentamos o seu desempenho na prova de Redação do Enem.
Nosso objetivo é fornecer subsídios pedagógicos quanto à sua atuação em cada uma das competências.
Sua pontuação em cada competência pode variar de 0 a 200 pontos.
COMPETÊNCIA 1
Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa
Sua nota nessa competência foi: 120.0
Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e

de convenções da escrita, ou seja, apresenta um texto com estrutura sintática mediana para o grau de escolaridade exigido, porém com alguns desvios morfossintáticos, de pontuação, de grafia ou de emprego do registro adequado ao tipo textual.

COMPETÊNCIA 2

Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa

Sua nota nessa competência foi: 80.0

Você atingiu 40% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão, ou seja, com essa pontuação, ou o tema da redação é desenvolvido a partir de considerações próximas ao senso comum ou muito próximas do que foi proposto nos textos motivadores, sem progressividade, ou ainda o texto apresenta domínio precário do tipo textual exigido, com poucas características de uma dissertação, ainda que se reconheça o tema proposto.

COMPETÊNCIA 3

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Sua nota nessa competência foi: 80.0

Você atingiu 40% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores apresentados na proposta de redação.

COMPETÊNCIA 4

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Sua nota nessa competência foi: 120.0

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante articula de forma mediana as partes do texto com inadequações ou alguns desvios e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

COMPETÊNCIA 5

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Sua nota nessa competência foi: 40.0

Você atingiu 20% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante apresenta proposta de intervenção vaga, precária, frágil, superficial, ou relacionada apenas ao assunto, de forma tangencial ao tema, isto é, sem se ater ao recorte temático solicitado.

NOTA FINAL

Sua nota final foi: **440.0**

No gráfico abaixo está destacado o grupo em que você se encontra. Assim, você poderá visualizar o seu desempenho em comparação aos demais participantes do Enem.

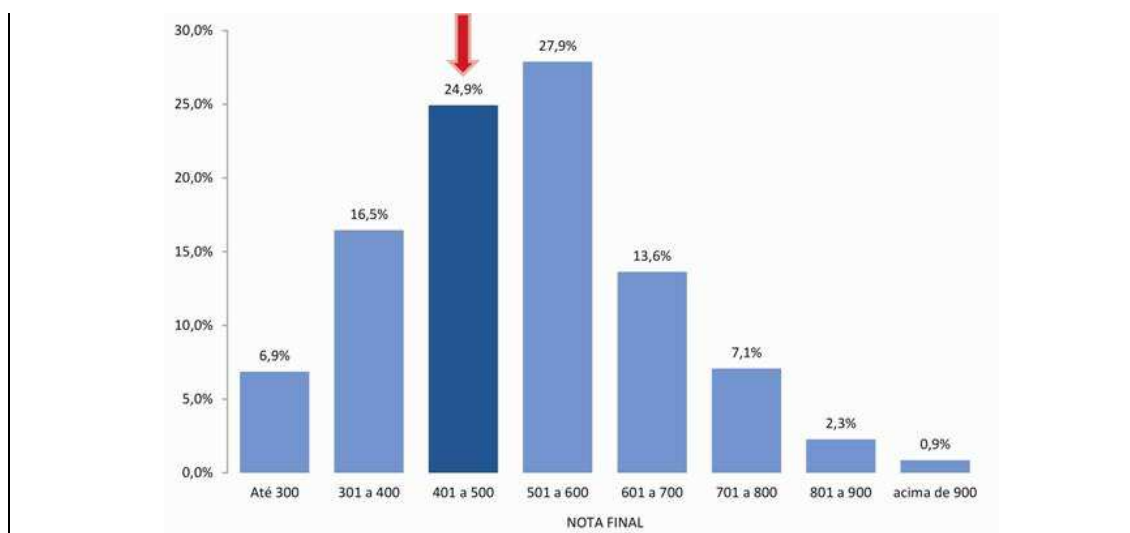


Figura 9 – Vista Pedagógica da Redação 3
Disponível em
<http://enem.inep.gov.br/participante/#!inicial>

Na competência 5 (cinco), o texto atingiu 20% da pontuação. Reitero que, considerando-se que não há proposta de intervenção no texto em análise, é possível concluir que, nesse quesito, a avaliação do ENEM foi branda.

Na avaliação do ENEM, há uma prevalência da oralidade, o que acaba por comprometer uma produção de sentido que possibilite ao sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM expressar sua interpretação sobre o tema tratado de forma a ser compreendido pelo “tu” leitor-avaliador; e, em decorrência, com eles de alguma forma, correferir. Além de não conseguir estruturar o texto em tópicos e cometer muitos erros linguísticos, é possível perceber que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM não possui repertório suficiente para fazer a argumentação progredir. Assim, não conseguiu, na escrita, correferir com o “tu” leitor-avaliador do ENEM e produzir um texto que tematizasse os efeitos da implantação da Lei Seca.

Na competência 1 (um), em que se avalia o domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, o texto obteve 60% da nota. Nesse texto, em que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tenta estabelecer interlocução com os avaliadores do ENEM, há erros de pontuação, de concordância, de grafia das palavras, de acentuação gráfica. Na avaliação da primeira competência, ele obtém 120 pontos. Comparando com a avaliação da redação 2 (dois), a redação 3 (três) obteve 20 pontos a menos e apresenta muito mais problemas de manejo da língua (escrita) e de repertório. Além da diferença no manejo, ela dialoga com o “tu” institucional, atendendo parcialmente ao que foi solicitado.

Na competência 2 (dois), o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno participante do ENEM consegue obter 40% da pontuação prevista. Nela, o “tu” leitor-avaliador observa como foi compreendida a proposta de redação e de que modo foram aplicados os conceitos das várias áreas de conhecimento para o desenvolvimento do tema, respeitando-se os limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. O ENEM avalia a compreensão da proposta de redação e a escrita de um texto dissertativo-argumentativo. A redação 3 (três) apresenta um posicionamento, mas não desenvolve a argumentação e também não segue um raciocínio lógico. Face à demanda do ENEM, o texto foi penalizado porque faltou estruturação, argumentos (quem escreveu ficou preso às ideias dos textos motivadores). Logo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM não conseguiu mobilizar o interlocutor, porque não tem repertório suficiente para atender ao que foi solicitado na proposta de redação do ENEM.

Na competência 3 (três), o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM atingiu, também, apenas 40% da nota. Embora tenha se constituído sujeito-leitor-locutor ao assumir um posicionamento e compreender a proposta, no que se refere à entoação e às pausas e uso de recursos linguísticos que conferem coerência à redação escrita, marcados pelos sinais de pontuação, ele apresenta informações desorganizadas e limitadas aos argumentos dos textos motivadores. Obtém a mesma nota na competência 4 (quatro), que avalia o conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a estruturação coesa da argumentação.

Por último, na avaliação da competência 5 (cinco), a redação obteve 20% da pontuação. Em relação à proposta de intervenção, em que é preciso apresentar uma proposta de intervenção para a problemática apresentada no tema, é preciso dizer que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM não consegue elaborá-la, uma vez que aponta “ter consciência” como intervenção e seria preciso que ele escrevesse o que deveria ser feito para haver conscientização.

No gráfico apresentado, que destaca o desempenho do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, a redação 2 (dois) se apresenta em fluxos, sem progressão na argumentação incoerente que produz. O motivo para a quebra de fluxo deve-se à incapacidade de manejo da língua (escrita), que se encontra desordenada no texto produzido. É possível constatar – tendo em vista a leitura da proposta, a escrita do texto e a avaliação da redação – que ele faz parte do segundo maior grupo em comparação aos demais participantes do Enem: são 24,9% dos participantes que estão na mesma condição. A desordem lógico-semântica entre as sentenças da redação 3 (três)

é retrato de como milhares de alunos que fizeram a avaliação estão lendo, interpretando e escrevendo. O manejo encontra-se muito próximo à modalidade oral da língua. A redação se apresenta escrita em fluxos, pois há quebra na argumentação e desordem lógico-semântica entre as sentenças. Isso mostra que o ensino de escrita no espaço político-simbólico brasileiro precisa de maior atenção.

Na avaliação do ENEM, o texto demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e apresenta estrutura sintática mediana para o grau de escolaridade exigido. Enxergo o texto com vários desvios morfossintáticos e não o vejo como texto mediano, conforme avaliação do ENEM. Ao contrário, trata-se de uma avaliação que denomino de branda. Isso porque ela nos remete às políticas educacionais que tentam apresentar, a todo o custo, índices positivos do trabalho que o Estado vem realizando para melhorar a Educação no Brasil. Isso mostra que as autoridades têm conhecimento dos problemas, tanto que produzem mecanismos de avaliação. Esses mecanismos, no entanto, tem-se apresentado frágeis, não retratando, nesse caso específico do ENEM, os problemas do aluno em relação à língua (escrita).

Após leitura da redação 3 (três), é possível afirmar que um dos maiores problemas da redação 3 (três) é o manejo da língua (escrita), que tem um impacto muito forte na organização das relações lógico-semânticas. Esse fator corrobora a necessidade de melhoria no ensino de leitura e de escrita na escola e reflexões acerca do problema histórico educacional que o aluno brasileiro, de forma geral, vivencia, em que muitas crianças chegam à escola para serem alfabetizadas sem nunca terem tido contato com um livro sequer. Isso se deve ao fato de que nossa sociedade, já no século XXI, continua às voltas com os problemas de letramento que se caracterizam, basicamente, pela fragilidade na formação de leitores e escritores em Língua Portuguesa.

A redação 3 (três) foi escrita por um aluno que cursava o primeiro ano do Ensino Médio. O texto possui 9 (nove) assertivas e 6 (seis) parágrafos. A começar, então, pela paragrafação, é possível observar a falta de experiência do aluno em redigir textos dissertativo-argumentativos. A precariedade do repertório demonstra desconhecimento do assunto, o que causa problemas como falta de progressão na argumentação. Embora o texto apresente problemas no manejo da língua (escrita), é possível afirmar que há, nele, constituição de sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, porque apresenta um posicionamento. No entanto, não segue as regras exigidas nas competências do ENEM, portanto a redação fica comprometida pelo manejo da língua

(escrita), que tem um impacto forte na organização das relações lógico-semânticas do texto.

A seguir, apresento a redação 4 (quatro), produzida no ENEM/2015, pelo mesmo participante que elaborou a redação 3 (três), em 2013. Em dois anos, comprometido com “aprender” a ler e a escrever para fins de realização da redação do ENEM, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM leu e escreveu, toda semana, com objetivo de obter nota maior que 900 pontos na redação do ENEM/2015, quando já estivesse terminando o terceiro ano do Ensino Médio.

4.2.4- Redação 4 (quatro)

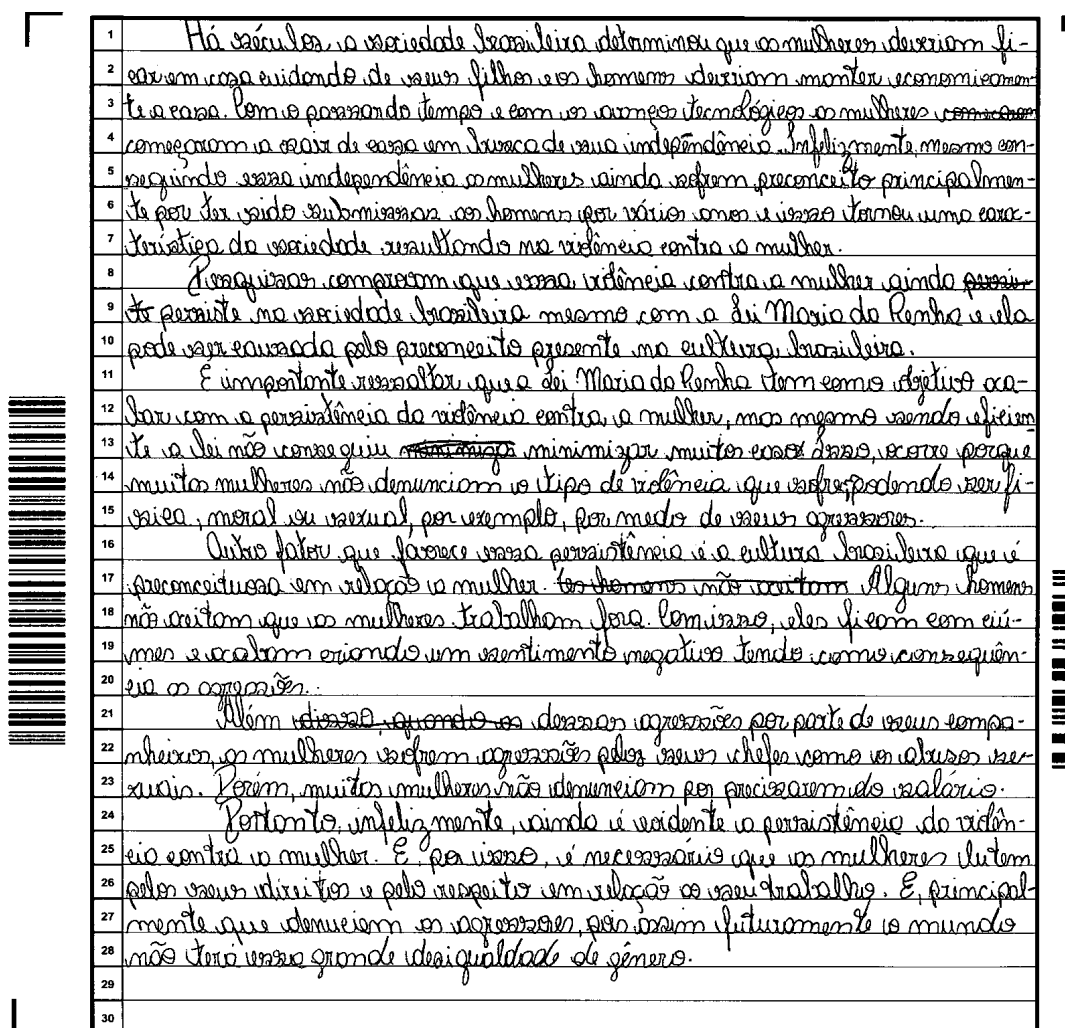


Figura 10 – Redação 4

Disponível em

<http://enem.inep.gov.br/participante/#!inicial>

A redação 4 (quatro) foi elaborada a partir da proposta de redação do ENEM/2015. O tema foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Comparada à redação 3 (três), que tinha 20 linhas, visualmente, a redação 4

(quatro) parece ter mais conteúdo, pois chega a 28 linhas e segue, em linhas gerais, os modelos nota 1000 (mil) apresentados, se levarmos em conta expressões que iniciam os parágrafos do texto, da introdução à conclusão: “Há séculos”, “Pesquisas comprovam”, “É importante ressaltar”, “Outro fator”, “Além dessas”, “Portanto”. Ao ler a redação, é possível perceber que quem escreveu busca relacionar as ideias e os parágrafos, conseguindo manter a cadeia referencial, ainda que seja por meio da repetição das palavras às quais faz referência.

Em análises das redações anteriores, a asserção foi apresentada como uma maneira de sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM demonstrar sua adesão ao que enuncia. O primeiro parágrafo da redação 4 (quatro) possui 3 (três) asserções:

Há séculos, a sociedade brasileira determinou que a mulher brasileira deveria ficar em casa cuidando de seus filhos e os homens deveriam manter economicamente a casa. Com o passar do tempo e com os avanços tecnológicos as mulheres ~~começaram~~ começaram a sair de casa em busca de sua independência. Infelizmente, mesmo conseguindo essa independência, as mulheres sofrem preconceito principalmente por ter sido submissas aos homens por vários anos e isso tornou uma característica da sociedade resultando na violência contra a mulher. (Parágrafo 1 (um) da Figura 10 – Redação 4)

A primeira delas remete à ideia do patriarcalismo. Na segunda asserção, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM afirma que com o passar do tempo as mulheres começaram a sair de casa para serem independentes. Na verdade, não foi a sociedade que determinou, pois isso é da ordem da cultura. Do modo como elabora a frase, ele estabelece uma relação de causa e efeito: o que causou a saída da mulher foi o avanço tecnológico. Ele tenta construir uma relação de causa e efeito, onde, necessariamente, não existe essa relação, tendo em vista que as mulheres não saíram de casa por causa dos avanços tecnológicos. Esse pode ser um dos motivos, mas antes dos avanços tecnológicos as mulheres já vinham sendo inseridas no mercado de trabalho. Outro problema é a contradição apresentada, pois ele relaciona submissão à independência.

O posicionamento dele em relação ao que acaba de relatar, tendo em vista o tema, encontra-se na terceira asserção: “Infelizmente, mesmo conseguindo essa independência, as mulheres sofrem preconceito principalmente por ter sido submissas aos homens por vários anos e isso tornou uma característica da sociedade resultando na

violência contra a mulher”. No parágrafo, o manejo precário da língua (escrita) produz problemas de pontuação, de concordância verbal (o verbo “ter” deveria estar no plural) e de organização textual. O modo de escrever se aproxima da modalidade oral da língua.

Chamo a atenção para o fato de que há rasuras nos 5 (cinco) primeiros parágrafos do texto. Ao transcrevê-los, elas foram copiadas. Passo à análise delas. Para Agustini, Araújo e Leite (2013), as rasuras presentes nos textos, se forem vistas como processo, revelam-se como índices específicos da relação do aluno com o ensino proposto pelo professor, seu interlocutor no jogo da sala de aula. Transporto a situação vivida na escola para a situação da escrita da redação no ENEM. Na escola, a rasura visa a correferência com o professor. Na situação da redação no ENEM, ela visa correferir com o “tu” leitor-avaliador. Vista dessa forma, torna visíveis os mo(vi)mentos linguísticos e discursivos utilizados pelo aluno na enunciação. Por exemplo, a rasura da palavra “começaram” foi substituída pela mesma palavra. Outras duas rasuras, “persiste” e “minimizar”, escritas no segundo e no terceiro parágrafos respectivamente, também foram substituídas da mesma forma. Nas três situações, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tentou tornar a letra mais legível para que fosse lido facilmente o que estava escrito. Essa é uma orientação comum de professores: escrever com letra legível para não ser penalizado.

No segundo parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM constrói apenas uma asserção:

Pesquisas comprovam que essa violência contra a mulher ainda ~~persite~~ persiste na sociedade brasileira mesmo com a Lei Maria da Penha e ela pode ser causada pelo preconceito presente na cultura brasileira. (Parágrafo 2 (dois) da Figura 10 – Redação 4)

É possível perceber que, ao usar “persiste” (palavra-chave do tema) e referir-se à Lei Maria da Penha, que se encontra em texto motivador da proposta de redação, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM busca fornecer elementos para que seu interlocutor, no mo(vi)mento da leitura, possa correferir. Porém, é possível observar que a ausência de pontuação prejudica o sentido do período, que se encontra mal formulado.

No parágrafo 3 (três), o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM enfoca aspectos que remetem aos textos motivadores da proposta de redação:

É importante ressaltar que a Lei Maria da Penha tem como objetivo acabar com a persistência da violência contra a mulher, mas mesmo sendo eficiente a lei não conseguiu ~~minimiza~~ minimizar muitos casos. Isso, ocorre porque muitas mulheres não denunciam o tipo de violência que sofrem, podendo ser física, moral ou sexual, por exemplo, por medo de seus agressores. (Parágrafo 3 (três) da Figura 10 – Redação 4)

A presença do operador argumentativo “mas” evidencia que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM não se guia apenas pelo que está escrito nos dados apresentados nos textos. Assim, quando faz referência à Lei Maria da Penha, ele reforça o que está escrito na frase-tema da proposta: que a violência contra a mulher persiste.

O uso do operador argumentativo “mas” funciona como um questionamento que convoca o “tu” leitor-avaliador a se posicionar em relação ao modo como o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM está interpretando a proposta e refletindo sobre o tema. Portanto, é um mo(vi)mento de negociação de ponto de vista característico da interlocução. Assim, o interlocutor é convocado a acompanhar outra direção argumentativa. No entanto, essa direção é prevista pelo regime enunciativo (im)posto pela proposta de redação.

Na segunda asserção do terceiro parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM “cruza” informações dos textos ao enumerar tipos de violência apresentadas no texto II da proposta e combinar com informações contidas no texto IV. Esse mo(vi)mento intenta interlocução com o “tu” leitor-avaliador.

O mo(vi)mento de leitura da proposta leva o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM a, nos parágrafos 4 (quatro) e 5 (cinco), em sequência, a seguir, apontar outros fatores que ele vê como causas da persistência da violência contra a mulher. O primeiro deles já havia sido anunciado no fim do segundo parágrafo: a cultura brasileira preconceituosa. O segundo, por ciúmes [...].

Outro fator que favorece essa persistência é a cultura brasileira que é preconceituosa em relação a mulher. ~~Os homens não aceitam~~ Alguns homens não aceitam que as mulheres trabalham fora. Com isso, eles ficam com ciúmes e acabam criando um sentimento negativo tendo como consequência as agressões. (Parágrafo 4 (quatro) da Figura 10 – Redação 4)

Por ciúmes, há homens que agredem mulheres. Outro fator apresentado é o abuso sexual ou agressão feita por chefes.

A rasura feita no quarto parágrafo, em que “Os homens não aceitam” é substituído por “Alguns homens não aceitam”, caracteriza-se, segundo Endruweit (2006, p. 157), “por ser um mo(vi)mento no qual há alterações na ordem em que as expressões são escritas, mudança no léxico (a forma de grafia das palavras) e modificações semânticas”. Ao substituir “Os” por “Alguns”, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM atende ao que o professor ensina na sala de aula: não generalizar quando se trata de fazer afirmações.

A seguir, transcrevo o parágrafo 5 (cinco):

Além disso, quando as dessas agressões por parte de seus companheiros, as mulheres sofrem agressões pelos seus chefes como os abusos sexuais. Porém, muitas mulheres não denunciam por precisarem do salário. (Parágrafo 5 (cinco) da Figura 10 – Redação 4)

No quinto parágrafo, há outra rasura por substituição: “disso, quando os” é riscado e o que passa a valer é “dessas agressões”. A rasura se deve ao fato de que ficaria mais evidente a relação coerente entre os parágrafos, isto é, a referência ao elemento anterior. Assim, o “tu” avaliador poderia compreender a cadeia referencial que estava sendo mantida.

Há, no parágrafo 5 (cinco), a presença do operador argumentativo “porém” para apontar que, independente de seus companheiros, a mulher enfrenta no trabalho, a mesma relação de submissão e não denuncia o chefe. Essa ideia reforça o posicionamento do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, escrito na terceira asserção do primeiro parágrafo de sua redação. O uso do operador é um mo(vi)mento de ação sobre o “tu” leitor- avaliador. No parágrafo, a falta de repertório de elementos coesivos fica evidente devido às repetições das palavras “agressões” (que poderia ter sido substituída por um sinônimo) e “mulheres” (que deveria ser substituído por “delas”).

No início do último parágrafo do texto, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM utiliza a palavra “infelizmente” tentando agir sobre o “tu” leitor-avaliador do ENEM.

Portanto, infelizmente, ainda é evidente a persistência da violência contra a mulher. E, por isso, é necessário que as mulheres lutem pelos seus direitos e pelo respeito em relação ao seu trabalho. E, principalmente que denunciem os agressores, pois assim futuramente o mundo não terá essa grande desigualdade de gênero. (Parágrafo 6 (seis) da Figura 10 – Redação 4)

Instiga-o mais uma vez, a partir da elaboração das intervenções para o problema discutido, a concordar com o que sugere: “que as mulheres lutem pelos seus direitos e pelo respeito em relação ao seu trabalho” e “que denunciem os agressores” para que o mundo não tenha mais desigualdade de gênero. No entanto, é momento de propor uma intervenção exequível, segundo exigência do ENEM, para o problema da persistência da violência contra a mulher. A conclusão do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM vai ao encontro do que a proposta solicita. Isso mostra que ele leu e compreendeu o que deveria abordar. Entretanto, suas propostas de intervenção (“que as mulheres lutem pelos seus direitos e pelo respeito em relação ao seu trabalho. E, principalmente que denunciem os agressores, ...”) não apontam quais ações devem ser realizadas nem apresentam meios para viabilização de denúncias. Desse modo, não atendendo 100% ao que é exigido no ENEM.

Em se tratando da redação 4 (quatro), é possível dizer que nela há o estabelecimento da referência e que se encontra presente um sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM fornecendo elementos para correferir com o “tu” leitor-avaliador de sua escrita.

Apresento, em seguida, o desempenho do participante, de acordo com avaliação do ENEM:

<p>Vista Pedagógica</p> <p>Prezado participante,</p> <p>Apresentamos o seu desempenho na prova de Redação do Enem. Nosso objetivo é fornecer subsídios pedagógicos quanto à sua atuação em cada uma das competências.</p> <p>Sua pontuação em cada competência pode variar de 0 a 200 pontos.</p>
<p>Competência 1</p> <p>Demonstrar domínio da norma da língua escrita.</p> <p>Sua nota nessa competência foi:160</p> <p>Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita, ou seja, apresenta um texto com boa estrutura sintática, com poucos desvios de pontuação, de grafia e de emprego do registro exigido.</p>
<p>Competência 2</p> <p>Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>Sua nota nessa competência foi:120</p> <p>Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. Com essa pontuação, ou o tema da redação é</p>

desenvolvido adequadamente, porém de forma previsível, com pouco avanço em relação ao senso comum ou, embora o texto demonstre domínio adequado do tipo textual exigido, a progressão textual apresenta algum problema.

Competência 3

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Sua nota nessa competência foi: 140

Você atingiu 70% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, ou seja, os argumentos, embora ainda possam ser previsíveis, estão organizados e relacionados de forma consistente ao ponto de vista defendido e ao tema proposto, e há indícios de autoria.

Competência 4

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Sua nota nessa competência foi: 180

Você atingiu 90% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante articula bem as ideias, os argumentos, as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações.

Competência 5

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Sua nota nessa competência foi: 100

Você atingiu 50% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma mediana, pouco consistente, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Nota Final

Sua nota final foi: 700

No gráfico abaixo está destacado o grupo em que você se encontra.

Assim, você poderá visualizar o seu desempenho em comparação aos demais participantes do Enem.

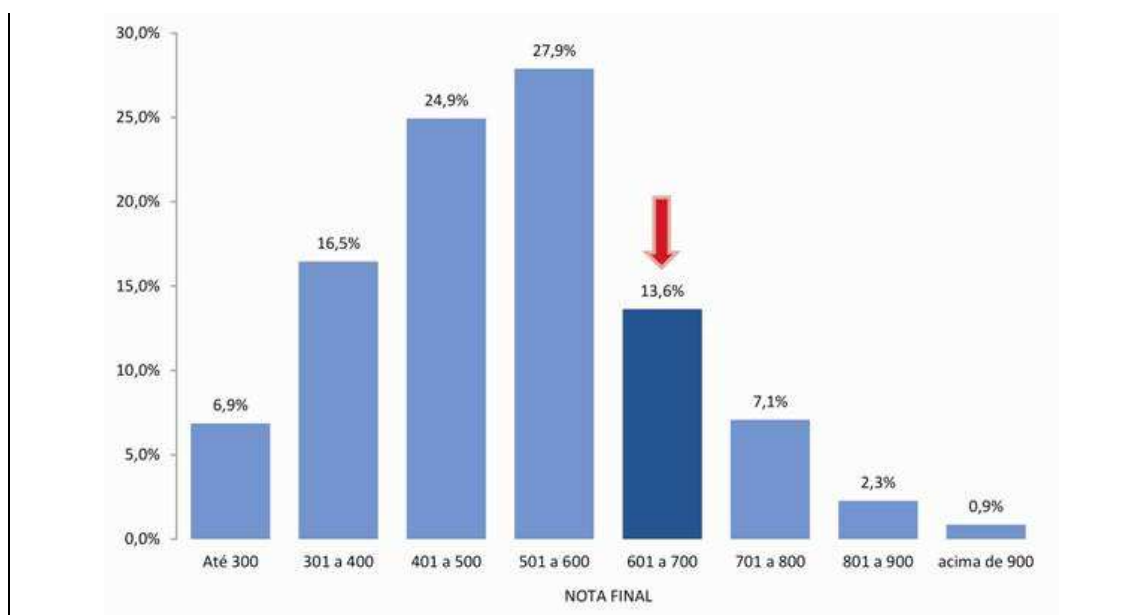


Figura 11 – Vista Pedagógica da Redação 4
Disponível em
<http://enem.inep.gov.br/participante/#!inicial>

No ENEM/2013, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM estava, em relação ao gráfico apresentado, no grupo dos 24,9%. No ENEM/2015, ele conseguiu melhorar sua pontuação. Segundo avaliação do ENEM, “atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 1”. Sobre a avaliação ter considerado que o participante demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, é preciso uma reflexão. Para ficar mais fácil visualizar a problemática, transcrevo, a seguir, o primeiro parágrafo da redação.

Há séculos, a sociedade brasileira determinou que a mulher brasileira deveria ficar em casa cuidando de seus filhos e os homens deveriam manter economicamente a casa. Com o passar do tempo e com os avanços tecnológicos as mulheres ~~começaram~~ começaram a sair de casa em busca de sua independência. Infelizmente, mesmo conseguindo essa independência, as mulheres sofrem preconceito principalmente por ter sido submissas aos homens por vários anos e isso tornou uma característica da sociedade resultando na violência contra a mulher. (Parágrafo 1 (um) da Figura 10 – Redação 4)

No parágrafo transcrito, é possível notar que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM repete a palavra “independência” porque não consegue, depois de ler e escrever durante dois anos, usar elementos linguísticos para estabelecer sequência lógico-semântica entre as partes do texto.

Na assertiva “Infelizmente, mesmo conseguindo essa independência, as mulheres sofrem preconceito principalmente por ter sido submissas aos homens por vários anos e isso tornou uma característica da sociedade resultando na violência contra a mulher”, o verbo “ter” deveria estar no plural. Além disso, após o uso do operador argumentativo “e” o raciocínio fica truncado. Não há como saber a que a palavra “isso” faz referência. Problemas lógico-semânticos na escrita podem ser vistos na redação 3 (três), que foi escrita pelo mesmo aluno, depois de ler e escrever durante dois anos, toda semana, com o objetivo de se preparar para o ENEM.

Ao construir a terceira assertiva, “Infelizmente, mesmo conseguindo essa independência, as mulheres sofrem preconceito principalmente por ter sido submissas aos homens por vários anos e isso tornou uma característica da sociedade resultando na violência contra a mulher”, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM quis dizer que a sociedade brasileira determinou que a mulher deveria ficar em casa e considera o passar do tempo e os avanços tecnológicos como responsáveis pela independência da mulher. Na verdade, não foi a sociedade que determinou, pois isso é da ordem da cultura. Do modo como elabora a frase, ele estabelece uma relação de causa e efeito: o que causou a saída da mulher foi o avanço tecnológico. Ele tenta construir uma relação de causa e efeito, onde, necessariamente, não existe essa relação, tendo em vista que as mulheres não saíram de casa por causa dos avanços tecnológicos. Esse pode ser um dos motivos, mas, antes dos avanços tecnológicos, as mulheres já vinham sendo inseridas no mercado de trabalho. Outro problema é a contradição apresentada, pois ele relaciona submissão à independência.

É preciso dizer que a redação 4 (quatro) avançou pouco em relação à redação 3 (três), produzida dois anos antes. O sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM escreveu mais que na redação do ENEM/2013, entretanto, continuou a apresentar problemas em relação ao repertório, ao manejo da língua (escrita) e a linguagem ainda se mostrou muito próxima à modalidade oral da língua. Formulou mal o parágrafo, por não ter conseguido resolver problemas no manejo da língua (escrita) e não ter repertório para abordar o tema do qual estava tratando.

Em relação à avaliação do ENEM, na competência 2 (dois), o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM conseguiu, segundo avaliação do ENEM, demonstrar domínio adequado do tipo textual exigido. Comparado à redação 3 (três), houve melhora, mas não foi suficiente. Em cada parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM deveria discutir a temática,

buscando aprofundar a argumentação. O texto ficou repetitivo, não apresentou progressão temática. No entanto, parece-me que ele “entrou no jogo” do ENEM e como a avaliação é branda, mas coerente com o que se encontra no Guia do Participante, estabeleceu-se a correferência, que lhe permitiu obter 700 pontos na avaliação final, apesar do uso de elementos que comprometeram a lógica discursiva.

No primeiro parágrafo do texto, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM informou, equivocadamente, que a sociedade brasileira determinou, há séculos, que as mulheres deveriam ficar cuidando dos filhos, e os homens deveriam manter a casa economicamente. Ele continua o texto, dizendo que elas se tornaram independentes com o passar do tempo, mas mesmo assim sofrendo preconceito. No segundo parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM mencionou informações contidas nos textos motivadores, mas não as desenvolveu. No terceiro parágrafo, fez também menções ao que pode ser encontrado nos textos motivadores, isto é, ao objetivo da Lei Maria da Penha e a informações de que ela não conseguiu “minimizar” o problema. O quarto parágrafo, iniciado por “Outro fator”, limitou-se a repetir a ideia do primeiro parágrafo do texto. O quinto parágrafo também repetiu a ideia das “agressões”, do primeiro parágrafo. Portanto, o texto apresenta problemas de progressão temática pela falta de repertório para aprofundar a argumentação.

Em se tratando da avaliação da terceira competência, o texto apresenta informações relacionadas ao tema, tendo em vista a grade de correção. Conforme a banca avaliadora, o texto tem forma organizada na apresentação dos argumentos e se encontra bem articulado. Novamente, considero branda a avaliação, tendo em vista que o texto se encontra restrito às informações dos textos motivadores, portanto, não apresenta indícios de autoria. O repertório, portanto, que poderia ser um problema, não parece vir se configurando como tal, haja vista que a redação 1 (um) obteve nota máxima tendo acrescentado muito pouco ao que pode ser lido nos textos motivadores. Diante das duas avaliações, pode-se pensar que o manejo da língua (escrita) tem se constituído como maior responsável pelas notas atribuídas. Comparando-se a redação 3 (três) e a redação 4 (quatro), é possível notar que o manejo precário foi responsável pela nota 440; enquanto a apresentação do texto que foi feito em 2015 bem como o uso de elementos de coesão, embora ela não tenha progressão na argumentação e apenas remeta ao que pode ser encontrado nos textos motivadores, contribuíram para a obtenção de 700 pontos.

A redação foi avaliada com 180 pontos (90%) na competência 4 (quatro). Isto é, em relação à avaliação da instituição, foi considerado pelos avaliadores que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM articulou bem as ideias e apresenta repertório adequado e diversificado de recursos coesivos. Nesse caso, seguir um modelo parece estar surtindo efeito, razão pela qual muitos alunos do Ensino Médio se interessam por ler e escrever seguindo as redações que foram avaliadas com nota 1000 (mil) em exames anteriores.

Na competência 5 (cinco), o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM foi avaliado com 50%. Sua proposta de intervenção é considerada pouco consistente pelos avaliadores. Isso se deve ao fato de que, no formato ENEM, a proposta de intervenção precisa ser detalhada e deve conter tanto a exposição da intervenção sugerida quanto o detalhamento dos meios para realizá-la.

Na análise da redação, é possível perceber mo(vi)mentos que se constituem como referências enunciativas instanciadas a partir da proposta de redação e da apropriação da língua (escrita), na tentativa de mobilizar o “tu” leitor-avaliador. Nesse sentido, a redação 4 (quatro) se apresenta um pouco melhor em relação à redação 3 (três). Entretanto, o participante não consegue atender a todas as regras de escrita exigidas nas competências do ENEM, devido ao manejo precário da língua (escrita) e por falta de repertório que o constitua no discurso em que está sendo obrigado a se inscrever. Em relação à questão do repertório, cabe explicitação. Por exemplo, o participante, que é jovem e está em processo de formação acadêmico-intelectual, abordar um assunto do ponto de vista filosófico, como um leigo, como alguém que leu alguma coisa sobre o assunto, é diferente de um filósofo escrevendo, pois o engajamento de cada um no discurso depende de suas experiências de linguagem. Logo, a falta de repertório de que estou tratando é a que atenderia ao esperado pela instituição do ENEM. É possível afirmar isso porque foi constatado na análise da redação 1 (um) que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM manteve-se alinhado às informações contidas nos textos motivadores, tendo apresentado poucos argumentos além dos que estavam na proposta. Por ter escrito de forma organizada, coesa e coerente obteve nota máxima em todas as competências.

Em se tratando da redação 3 (três), a leitura do texto leva à conclusão de que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM chegou ao primeiro ano do Ensino Médio sem ter conhecimento das características do texto dissertativo-argumentativo. Após preparação para fazer a prova, usou a língua para produzir seu

texto e se constituir sujeito de seu dizer, buscando, na situação figurativa de enunciação em que se encontrava, a prova de redação do ENEM, manejar a língua (escrita) de modo a atender às regras exigidas nas competências do ENEM. Conseguiu obter uma nota melhor na redação 4 (quatro), no entanto, o que se sobressaiu em seu texto foi o formato.

Nesse sentido, observa-se que, na escrita da redação 4 (quatro), o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM continua a ter um repertório empobrecido e a apresentar problemas no manejo da língua (escrita). Entretanto, porque domina melhor os mecanismos da escrita no que tange à forma e usa as informações dos textos motivadores para argumentar, ele consegue obter 700 pontos na avaliação do ENEM.

Assim, após escrever uma redação, semanalmente, seguindo um modelo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM fez a redação no ENEM e continuou a apresentar problemas de manejo da língua (escrita) e de falta de repertório. Mesmo que tenha obtido nota maior e melhorado sua média, a diferença apresentada no repertório e no manejo da língua (escrita) ainda não é suficiente. Após dois anos de escrita semanal, “treinando”, os problemas primários de manejo da língua (escrita) não deveriam mais existir. Reforço que são “primários” porque deveriam ter sido resolvidos no trabalho realizado na Educação Básica. Isso mostra que é necessário repensar o modo de ensinar Língua Portuguesa na escola. Os problemas apresentados devem ser discutidos e, em decorrência, o texto poderia ser reescrito.

Atualmente, a avaliação da redação, na maioria das escolas de Ensino Médio e em cursinhos preparatórios para o ENEM, é feita por um monitor e entregue ao aluno pelo professor que ministra a aula de Redação. Quando o aluno apresenta dúvidas em relação à nota, o professor não pode intervir na avaliação. Resta ao aluno pedir justificativas ao monitor, que não é seu professor e com quem ele não mantém uma relação de ensino e aprendizagem. Desse modo, a escola vem reproduzindo o que é o processo de avaliação. Cabe à escola avaliar, mas seu principal papel é ensinar para, assim, preparar o aluno para ser avaliado.

Esta realidade, da relação do aluno com a língua escrita, confirma o desafio encontrado por professores e alunos ao se depararem com exigências, como as do ENEM, e terem que “entrar no jogo” que a eles é (im)posto. Para o aluno que vai fazer a prova de redação do ENEM, conhecer o esquema da prova e servir a este esquema parece mais fácil do que tentar produzir um texto seu. Talvez isso explique, embora não se justifique, o professor “ensinar” escrita a partir de fórmulas e de modelos e o aluno,

frente à prova do ENEM, sem outra alternativa, iludir-se pensando que está aprendendo, finalmente, a ler e a escrever. Na verdade, o problema aqui discutido evidencia a ausência de um trabalho elaborador. É possível perceber que, na prática, não existe laço entre professor e aluno no ensino de leitura e de escrita rumo ao saber. Pela nota obtida, melhor que a da redação no ENEM/2013, o “entrar no jogo”, no caso da redação 4 (quatro), teve resultado satisfatório, mas não suficiente. Poderia ser, possivelmente, mais produtivo se fosse feito um trabalho elaborador com a escrita.

4.2.5- Redação 5 (cinco)

1	Sabe-se que hoje, a maioria dos mortos são causados por acidentes
2	nas estradas por pessoas alcoolizadas. O número de acidentes está
3	crescendo e o risco às mortes também está. O álcool é o principal
4	causador disso, mas junto com ele, está a consciência-
5	Implantou-se a lei seca, para tentar diminuir os acidentes
6	por embriaguez e consequentemente as mortes. O seu principal objetivo
7	é barrar essas pessoas evitando futuros problemas, mas há de con-
8	ter que muitas delas não respeitaram leis e acabam gerando confusão.
9	Muitos usam esta lei como problema e outros como solução. Solução a
10	proteção da sua vida e a de outras vítimas.
11	O álcool, a corrida, o cheque são causadores de diversos acidentes
12	nas estradas, mas a principal ajuda para eles seria a consciência de cada um.
13	O bafômetro veio para ajudar nas barreiras para impedir alcoólicos
14	dirigirem mas não muitas as pessoas que não costumam fazer este
15	exame, mesmo correndo o risco de serem punidas. A punição alcoólica
16	da perda um pouco da vida e da sua negação de limites, o que prejudica
17	toda a sociedade. No entanto, no Brasil, após a implantação da
18	lei seca houve uma diminuição nos acidentes causados por pessoas
19	embriagadas, mas a conscientização não parou por aí.
20	Visto que o álcool é um grande aliado aos acidentes e que é necessário
21	na consciência das pessoas, para reverter este quadro seria viável
22	propostas de ampliação da lei seca por todo o território, como parte
23	do Estado, mas também cabe a nós a consciência de que mudar esse
24	aviso e essas atitudes é preciso e tem que ser já.
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Figura 12 – Redação 5

Disponível em

<http://enem.inep.gov.br/participante/#!/inicial>

A redação 5 (cinco), escrita no ENEM/2013, a partir do tema “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, por um aluno que cursava o primeiro ano do Ensino Médio, foi organizada em 4 (quatro parágrafos). No primeiro deles, há a

contextualização do tema e, em seguida, a apresentação de um posicionamento sobre o tema: “O álcool é o principal causador disso, mas junto com ele, está a consciência”.

Sabe-se que hoje, a maioria das mortes são causadas por acidentes nas estradas por pessoas alcoolizadas. O número de acidentados está crescendo e o risco às mortes também estão. O álcool é o principal causador disso, mas junto com ele, está a consciência. (Parágrafo 1 (um) da Figura 12 – Redação 5)

No primeiro parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM indica que a maioria das mortes são causadas por acidentes no trânsito e tendem a aumentar. Nas duas primeiras assertivas, há uma contradição devido ao fato de que a implantação da Lei Seca “barraria” as pessoas. Desse modo, os acidentes tenderiam a diminuir.

No segundo parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM põe-se a tratar dos objetivos da implantação da Lei Seca:

Implantou-se a lei seca, para tentar amenizar os acidentes por embriaguez e conseqüentemente as mortes. O seu principal objetivo é barrar essas pessoas evitando futuros problemas, mas há de convir que muitas delas não respeitam leis e acabam gerando confusões. Muitos veem esta lei como problema e outros como solução. Solução à proteção de sua vida e a de outras vítimas. (Parágrafo 2 (dois) da Figura 12 – Redação 5)

O uso da expressão anafórica “O seu principal” retoma a implantação da Lei Seca. A palavra “seu” aponta o modo como o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM avalia a ação. Isto é, para ele, o objetivo é “barrar essas pessoas evitando futuros problemas”. Portanto, no texto, ele tenta persuadir o leitor a aderir a seu ponto de vista a partir da afirmação de que a Lei Seca foi implantada para diminuir os acidentes e as mortes, tendo como principal objetivo barrar as pessoas e, assim, evitar problemas. Embora sejam compreensíveis, as assertivas apresentam problemas de organização textual, além de supressão do sujeito em “mas há de convir”.

Em “O seu principal objetivo é barrar essas pessoas evitando futuros problemas, mas há de convir que muitas delas não respeitam leis e acabam gerando confusões”, o operador argumentativo “mas”, introduz um contraste entre barrar as pessoas evitando futuros problemas. Na oração introduzida por “mas”, é possível perceber a importância do manejo da língua (escrita). O uso desse elemento em “mas há de convir que muitas delas não respeitam leis e acabam gerando confusões”, configura-se como um

movimento de negociação de interação com o “tu” e produz uma relação de contraste, uma vez que o objetivo da Lei Seca é barrar pessoas embriagadas para evitar problemas futuros. É possível perceber, na assertiva, a mistura da modalidade escrita e da modalidade oral. Além disso, não se explica o uso de “há de convir que” na construção da frase. Cabe salientar que até o momento o texto não está tratando da temática.

No terceiro parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM entra na temática do texto.

O álcool, a cerveja, o chope são causadores de diversos acidentes, mas a principal alerta para eles seria a consciência de cada um. O bafômetro veio para ajudar nas barreiras para impedir alcóolicos dirigirem mas são muitas as pessoas que não aceitam fazer este exame, mesmo correndo o risco de serem presas. A pessoa alcoolizada perde um pouco de visão e da sua noção de limites, o que prejudica todas as pessoas. No entanto, no Brasil, após a implantação da lei seca houve uma diminuição nos acidentes causados por pessoas embriagadas, mas a conscientização não parou por aí. (Parágrafo 3 (três) da Figura 12 – Redação 5)

Na primeira assertiva, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM aponta o álcool, a cerveja e o chope como causadores de acidentes e é preciso esforço para compreender o que ele diz após o uso do inversor “mas”. Na segunda assertiva, que apresenta problemas de pontuação e de organização textual, ele busca a adesão do “tu” leitor-avaliador ao argumentar que o bafômetro ajuda. Em seguida, ele maneja a língua (escrita) e nesse manejo ele mobiliza o operador argumentativo “mas”, assumindo que muitas pessoas não aceitam fazer o “exame”, que deveria ser “teste”. Adam (1990) descreve uso do “mas” como inversor e, além disso, como elemento fático para demarcar segmentos textuais. A oração introduzida pelo operador “mas” parece uma forma oralizada que se usou na escrita para atrair a atenção do interlocutor ou, então, confirmar sua atenção ao que está sendo considerado mais importante. Se se trata de uso da modalidade oral, então há mais um problema no texto: a indistinção entre escrita e oralidade.

A assertiva seguinte, sem relação com a anterior, informa que a pessoa alcoolizada se prejudica e prejudica outras pessoas. Na última assertiva, completamente deslocada do que foi dito sobre as pessoas alcoolizadas, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM faz referência ao texto “LEI SECA EM NÚMEROS” da

proposta de redação, informando que houve diminuição de acidentes após a implantação da Lei Seca.

O terceiro parágrafo apresenta problemas de sentido entre as partes, de progressão temática, apresentando as ideias sem uma ordem lógica, problemas de manejo da língua (escrita) que tornam difícil o estabelecimento da interlocução. Além disso, ao mencionar o bafômetro como ajuda importante para evitar que pessoas embriagadas dirijam, isto é, ao usar um aspecto encontrado em texto de apoio da proposta de redação, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM desenvolve uma argumentação baseada no senso comum. Portanto, há no texto problemas relacionados ao manejo da língua (escrita) e ao repertório daquele que escreve o texto.

No último parágrafo do texto, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM retoma a questão discutida, mas ao se apropriar da língua (escrita), da forma como escreve: “Visto que o álcool é um grande aliado aos acidentes e que é necessário à consciência das pessoas” leva ao entendimento de que o álcool é um aliado e que para estar conscientes as pessoas, necessariamente, devem estar alcoolizadas. Desse modo, o manejo precário da língua acarreta problemas em relação ao que foi escrito e o que se queria dizer.

Visto que o álcool é um grande aliado aos acidentes e que é necessário à consciência das pessoas, para reverter este quadro seria viável propostas de ampliação da lei seca por todo o território, como parte do Estado, mas também cabe a nós a consciência de que mudar esse rumo e essas atitudes é preciso e tem que ser já. (Parágrafo 4 (quatro) da Figura 12 – Redação 5)

A expressão deveria ser “é necessária a conscientização das pessoas”. Além do problema de concordância nominal entre “necessária” e “consciência”, a questão é posta como estado e não como processo, o que resulta em um problema para a compreensão desses argumentos como proposta de intervenção, já que a intervenção pressupõe “processo”. Na verdade, é necessária a consciência das pessoas. As pessoas terem consciência de algo é um estado. Na escrita da redação não tem o instrumento, como exige o ENEM, pelo qual as pessoas chegariam lá. Em “seria viável propostas de ampliação da lei seca por todo o território” também há problema porque a Lei Seca já é válida para todo o território. Logo, não há proposta de intervenção. Mesmo assim, o texto obteve 40 pontos na avaliação do ENEM.

Pelo exposto, a redação 5 (cinco) pode ser vista como uma situação enunciativa, em que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM olha para a proposta e também para o que a cerca, buscando, em sua escrita produzir sentido. Nela, a intenção é agir sobre o “tu” leitor-avaliador para dizer que é necessária a conscientização das pessoas. No entanto, o modo como faz está marcado por problemas em relação à apropriação da língua (escrita) e de mobilização de certo repertório para defender o ponto de vista solicitado.

A atuação do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM em cada uma das competências foi avaliada pelo ENEM, como transcrito em seguida.

Vista pedagógica da Redação

Prezado participante,

Apresentamos o seu desempenho na prova de Redação do Enem.

Nosso objetivo é fornecer subsídios pedagógicos quanto à sua atuação em cada uma das competências.

Sua pontuação em cada competência pode variar de 0 a 200 pontos.

COMPETÊNCIA 1

Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa

Sua nota nessa competência foi: 160.0

Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita, ou seja, apresenta um texto com boa estrutura sintática, com poucos desvios de pontuação, de grafia e de emprego do registro exigido.

COMPETÊNCIA 2

Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa

Sua nota nessa competência foi: 180.0

Você atingiu 90% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo, ou seja, em seu texto, o tema é desenvolvido de modo consistente e autoral, por meio do acesso a outras áreas do conhecimento, com progressão fluente e articulada ao projeto do texto.

COMPETÊNCIA 3

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Sua nota nessa competência foi: 160.0

Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, ou seja, os argumentos, embora ainda possam ser previsíveis, estão organizados e relacionados de forma consistente ao ponto de vista defendido e ao tema proposto, e há indícios de autoria.

COMPETÊNCIA 4

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Sua nota nessa competência foi: 140,0

Você atingiu 70% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

COMPETÊNCIA 5

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Sua nota nessa competência foi: 140,0

Você atingiu 70% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema, decorrente da discussão desenvolvida no texto, articulada e abrangente, ainda que sem suficiente detalhamento.

NOTA FINAL

Sua nota final foi: **780,0**

No gráfico abaixo está destacado o grupo em que você se encontra.

Assim, você poderá visualizar o seu desempenho em comparação aos demais participantes do Enem.

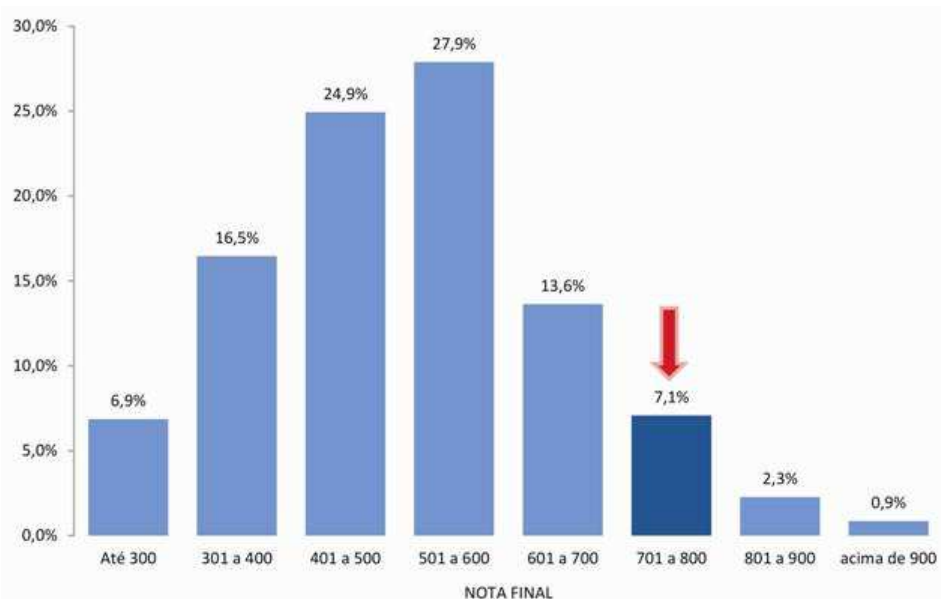


Figura 13 – Vista Pedagógica da Redação 5

Disponível em

<http://enem.inep.gov.br/participante/#!inicial>

Na avaliação, o texto atinge 80% da pontuação prevista nas competências 1 (um) e 3 (três). Desse modo, na avaliação do ENEM, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM apresenta bom domínio da escrita formal da Língua Portuguesa e desenvolve a temática apresentada a partir de um repertório sociocultural consistente, por meio de argumentação organizada, embora escreva o que é previsível. Isso quer dizer que ele “entrou no jogo” do ENEM e tentou atribuir ao texto um estatuto social, a

ser construído a partir de uma leitura fortemente marcada argumentativamente. O sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM obteve, na competência 1 (um), a mesma nota atribuída à redação 4 (quatro), que apresenta menos problemas lógico-semânticos. O que mostra a dificuldade de compreender o que se entende por excelente, bom, mediano, insuficiente e precário na escrita formal da Língua Portuguesa, segundo avaliação do ENEM.

Nessa configuração complexa da enunciação escrita, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM busca se adequar ao que foi solicitado na proposta, tendo em vista as orientações recebidas pelo professor, na escola ou no cursinho, implicando-se subjetivamente, de certa forma, afetado, no caso das redações para o ENEM, pelos modelos de redação nota 1000 (mil) que lhe foram apresentados. Seu objetivo, portanto, é se constituir, para o ENEM, sujeito-leitor-escritor.

Na competência 2 (dois), o participante atinge 90% da nota. A avaliação considera haver um excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo e desenvolvimento do tema de modo consistente e autoral. Diante das análises feitas, considero a nota branda, ainda que coerente com os critérios postos no Guia do Participante, porque o texto não foi desenvolvido de modo consistente e autoral. Por exemplo, o participante não conseguiu formular proposta de intervenção exequível.

Na competência 4 (quatro), o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM obtém 70% da nota prevista. É considerado que ele articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. Também considero a avaliação branda e difícil de entender as diferenças entre o que é considerado “articula bem”, “com poucas inadequações”, “de forma mediana”, uma vez que o texto apresenta problemas de inadequação na articulação de suas partes e não apresenta repertório diversificado de elementos coesivos. Além dos já evidenciados na análise, cabe lembrar a ambiguidade que a coordenação no último parágrafo provoca. Na assertiva “Visto que o álcool é um grande aliado aos acidentes e que é necessário à consciência das pessoas”, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM provoca um efeito de sentido que é o de que o álcool é necessário à consciência.

Na avaliação da quinta competência, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM obteve 140 pontos, sendo considerado pela avaliação do ENEM que ele elaborou bem a proposta de intervenção, decorrente da discussão desenvolvida no texto. Embora a proposta de intervenção para o tema “Efeitos da implantação da Lei

Seca” seja passível de discussão, considero a avaliação branda, pois conscientização é efeito e não proposta de intervenção.

Ao final da análise do texto, é possível concluir que na redação 5 (cinco), assim como em todas as anteriores, existe um sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM que se institui em uma relação intersubjetiva entre o “tu” institucional e o “tu” avaliador, atendendo à determinação argumentativa (im)posta pelo regime enunciativo instituído na e pela proposta. Entretanto, o manejo da língua (escrita), quase oral, não vai produzir o efeito esperado. Foi escrito, assim como os outros textos, em uma situação de enunciação ENEM, que suscitou, portanto, uma enunciação de retorno que tivesse um posicionamento positivo em relação à Lei Seca, argumentando para defesa do ponto de vista adotado e sugestões de intervenção para o problema apresentado.

Para Benveniste (1989, p.24), “é o poder de ação, de transformação, de adaptação, que é a chave da relação humana entre a língua e a cultura, uma relação de integração necessária”. Sendo a língua (escrita) uma mediação entre o “eu” e o “outro”, entre o individual e o social, é preciso saber manejá-la para estabelecer a relação com o outro de modo a provocar a correferência. Nesse sentido, os problemas de manejo da língua (escrita) forçam o “tu” leitor-avaliador a desdobrar-se sobre o escrito e a intervir nele com uma intensidade “co-autoral” indesejada, com o risco de, se assim não proceder, resvalar na incompreensão da mensagem, ou seja, do que poderia estar dizendo sobre a temática.

Tendo em vista o manejo da língua (escrita) na redação 5 (cinco) e em todas as outras aqui analisadas, é preciso discutir o modo de ensinar leitura e escrita na escola a fim de preparar o aluno para dominar o uso dos recursos linguísticos e da estruturação deles no texto escrito.

Nesse sentido, alinho-me ao que assevera Stein (2016). Para a pesquisadora, ancorada em Benveniste (1989), a proposta de olhar para a escrita da redação na escola deve se basear na troca para que seja feito o laço. Nesse caso, o professor precisa se posicionar como um interlocutor que possibilita a troca (a possibilidade de efeito do laço), por meio de leitura, de discussões orais e da comparação de diferentes versões, pois é experienciando linguagem juntamente com os alunos que o professor poderá ensinar a aprimorar a escrita. Assim, o laço vai depender da relação eu-tu-ele-aqui-agora. Nessa relação, o professor estará no lugar de “tu” do aluno e, desse modo, poderá

partilhar juntamente com o aluno o “ele” presente na língua (escrita), com a finalidade de estabelecerem uma parceria na enunciação, fator que poderá auxiliar na reescrita.

Assim, o laço estará sustentado, pois à medida que o aluno compreende a postura de “tu” do professor, poderá redimensionar sua escrita e se colocar na posição de “tu” ao receber o texto avaliado e reassumir sua escrita como um novo “eu”, reavaliando o seu modo de estar nessa escrita. Nessa troca, a escrita será devolvida com questões que levem o aluno a se reinventar como “eu” em uma nova escrita. Logo, o papel da reescrita é produzir a reinvenção de um “eu” que se encontra sustentado por um “tu”.

Em seguida, apresento análise da redação que o participante elaborou no ENEM/2015. Na ocasião, estava cursando o terceiro ano do Ensino Médio.

4.2.6- Redação 6 (seis)

1	Vive-se em uma sociedade ainda machista, que corruga consigo valores preconceituosos de
2	de nichos possuídos e, por isso, ainda persiste a violência em contra mulher na popula-
3	ção brasileira. Na idade média, por exemplo, os homens eram encarregados de sair para trabalhar
4	e trazer alimentos para casa e a mulher ficava por conta de cuidar das filhas e também do
5	lar. Com o passar do tempo, as mulheres adquiriram autonomia e independência para com os ma-
6	chados e assim foram outras das suas direitos cidadãos. Porém, a maior parte da sociedade, prin-
7	cipalmente homens, não contra a autodetermição da mulher, e dessa forma, continuam com
8	atos de violência contra ela por puro egoísmo e machismo.
9	Hoje, a mulher já conseguiu ser vista pela sociedade como parte cidadã e colaborativa
10	do processo de trabalho no país, por exemplo. Contudo, muitos homens ainda com o pensamento pe-
11	queno não aceitam essa realidade. Sendo assim, algumas sofrem violência física quase diári-
12	amente, pois se sentem submissas aos maridos e têm medo de denunciar o caso e com isso sofrer
13	um ainda mais. Tem também aquelas que aceitam não trabalhar fora de casa, mas com uma
14	condição, ganharem menos que eles. Caso contrário, seria uma ofensa à eles ou elas receberiam
15	mais. Parece-se que o preconceito está arraigado em alguns elos da pirâmide social e que uma reali-
16	dade é constatada mas é clara e evidente no Brasil.
17	Além disso, ainda há homens que assim como Robertus dizia da sociedade sobre a proprie-
18	dade privada, também veem que em pleno século XXI as mulheres ainda não possuem privi-
19	legios e por isso, elas convivem com outros homens ou ainda saíram com as amigas vão
20	motivos para violentarem elas pois podem estar entrando a realidade e o outro mundo com
21	seu uso tecnológico revolucionaram, a globalização mudou o mundo, mas o pensamento machista
22	arrasado na sociedade brasileira continua o mesmo. Ignorante e sem sentido. É por pensamentos co-
23	mo isso, de que a mulher não se submete ao homem, que a violência contra mulher ainda existe.
24	Vê-se, pois, que a maior parte da sociedade brasileira ainda contém um pensamento
25	machista e por isso, homens continuam violentando mulheres. Muitas delas, por sua vez, tem medo
26	e vivem sob essa dura realidade. Para que seja mudança nesse contexto, é fundamental a
27	criação de órgãos públicos responsáveis que criem leis mais eficientes contra a violência na mulher
28	fortalecendo as suas instituições delas e dando total apoio à elas para não terem medo de de-
29	nunciar. Pois as pessoas devem lutar juntas com a Lei Maria da Penha que também auxilia
30	casos de violência contra a mulher. Assim, o pensamento machista há de acabar.

Figura 14 – Redação 6

Disponível em

<http://enem.inep.gov.br/participante/#!/inicial>

Abordando o tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, a redação 6 (seis), escrita pelo mesmo sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM que elaborou a redação 5 (cinco), foi organizada em quatro parágrafos. Após passar dois anos lendo e produzindo redações toda semana, isto é, após praticar, ele conseguiu melhorar a nota obtida no ENEM (que dois anos antes foi 780). Analiso, a seguir, os aspectos implicados nessa “melhora”.

Na redação 6 (seis), como nas outras redações analisadas nesta tese, existe um sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM que busca se instituir como “eu” em uma relação intersubjetiva entre o “tu” institucional e o “tu” avaliador. Assim como em todos os outros textos, esse também foi escrito em situação figurativa de enunciação ENEM, que suscita uma enunciação de retorno que trate da temática da persistência da violência contra a mulher, a partir de um posicionamento diante da questão e, ao final, apresente uma proposta de intervenção para a problemática discutida.

Em análises anteriores, já foi dito que a asserção é uma das formas de o locutor mostrar sua adesão ao que enuncia. O primeiro parágrafo da redação 6 (seis), inteiramente assertivo, assim se apresenta:

Vive-se em uma sociedade ainda machista que carrega valores preconceituosos desde séculos passados e, por isso, ainda persiste a violência contra mulher na população brasileira. Na Idade Média, por exemplo, os homens eram encarregados de sair para trabalhar e trazer alimentos para casa e a mulher ficava por conta de cuidar dos filhos e também do lar. Com o passar do tempo, as mulheres almejavam autonomia e independência para com os maridos e assim foram atrás dos seus direitos também. Porém, a maior parte da sociedade, principalmente homens, são contra a autodeterminação da mulher, e dessa forma, começaram com atos de violência contra ela por puro egoísmo e machismo. (Parágrafo 1 (um) da Figura 14 – Redação 6)

Na primeira assertiva do texto, há afirmação de que “Vive-se em uma sociedade ainda machista que carrega valores preconceituosos desde séculos passados”. O machismo é posto como evidência. Nas assertivas que seguem, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM busca mostrar como esse preconceito está enraizado há tempos.

Ao usar o operador de exemplificação “por exemplo”, tendo acabado de se reportar ao machismo na sociedade brasileira, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM produz um problema de progressão temática. Isso ocorre

porque o exemplo refere-se à Idade Média enquanto está tratando da sociedade brasileira, que não existia na Idade Média. Como o Brasil foi descoberto em 1500, no século XVI, na Idade Média a população brasileira não existia. Se o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tivesse escrito, em vez de “Idade Média”, tempo em que o Brasil não havia nem sido descoberto, a locução “No passado”, não haveria ali uma incoerência. Há, portanto, incoerência por falta de clareza temporal. A exemplificação do primeiro parágrafo não é adequada, pois ao dizer que na Idade Média “os homens eram encarregados de sair para trabalhar e trazer alimentos para casa e a mulher ficava por conta de cuidar dos filhos e também do lar”, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM produz um equívoco que decorre, possivelmente, da falta de localização temporal sobre as jornadas.

Na terceira assertiva, a formulação precária de “Com o passar do tempo, as mulheres almejavam autonomia e independência para com os maridos” compromete a coerência da frase. “E assim foram atrás” apresenta-se como um problema de mistura da modalidade oral com a modalidade escrita. O tempo verbal “são”, que se encontra escrito na última assertiva do parágrafo, está conjugado incorretamente, produzindo um problema de concordância. Até o momento, o texto não apresenta qualquer menção aos textos motivadores da proposta de redação.

No segundo parágrafo, a seguir, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tenta mostrar como a mulher é vista na sociedade hoje.

Hoje, a mulher já conseguiu ser vista pela sociedade como parte cidadã e colaborativa do processo de trabalho no país, por exemplo. Contudo, muitos homens ainda com o pensamento pequeno não aceitam essa realidade. Sendo assim, algumas sofrem violência física quase diariamente, pois se sentem submissas aos maridos e têm medo de denunciar o caso e com isso, apanharem ainda mais. Tem também aqueles que aceitam elas trabalharem fora de casa, mas com uma condição, ganharem menos que eles. Caso contrário, seria uma ofensa a eles se elas recebessem mais. Percebe-se que o preconceito está arraigado em alguns desde os primórdios e que essa realidade é assustadora mas é clara e evidente no Brasil. (Parágrafo 2 (dois) da Figura 14 – Redação 6)

Em “muitos homens ainda com o pensamento pequeno” percebe-se uma proximidade da escrita com a oralidade. A presença da oralidade na escrita da redação 6 (seis) e em todas as redações analisadas nesta tese, leva à questão: o que estaria

provocando isso? Possivelmente, devido a aspectos tratados insuficientemente em aulas de Língua Portuguesa.

A escrita na modalidade oral pode ser explicada também pelo fato de os alunos terem pouca familiaridade com a leitura e com a escrita, por se comunicarem, na maior parte do tempo, de forma oral e também por desconhecerem determinadas diferenças entre o registro oral e o escrito, sobre o tema. Neves (2001) faz a seguinte constatação:

Mais uma vez, o que se afirma, aqui, é que cabe à escola dar a vivência plena da língua materna. Todas as modalidades têm de ser “valorizadas” (falada e escrita, padrão e não-padrão), o que, em última análise significa que todas as práticas discursivas devem ter o seu lugar na escola. E mais uma vez se afirma, por outro lado, que à escola, particularmente, cabe o papel de oferecer ao usuário da língua materna o que, fora dela, ele não tem: o bom exercício da língua escrita e da norma padrão. (NEVES, 2001, p. 339)

Tendo em vista as constatações apresentadas, é preciso refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola, no que diz respeito à modalidade de escrita formal. Talvez seja necessário pensar em preparar atividades que levem em consideração as especificidades dos alunos presentes na sala de aula, desse modo, desfazer-se de um único modelo de ensino e de aprendizagem.

O sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM afirma que “Hoje, a mulher já conseguiu ser vista pela sociedade como parte cidadã e colaborativa do processo de trabalho no país”, mas ainda sofre violência e enfrenta preconceito.

Na primeira assertiva do terceiro parágrafo, de acordo com o recorte a seguir, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM continua escrevendo sobre a condição da mulher na sociedade brasileira. Afirma que mesmo com mudanças, o pensamento machista continua enraizado e, por isso, “a violência contra mulher ainda existe”.

Além disso, ainda há homens que assim como Hobbes dizia da necessidade sobre a propriedade privada, também creem que em pleno século XXI as mulheres ainda são propriedade privada deles e por isso, elas conversarem com outros homens ou ainda saírem com as amigas são motivos para violentarem elas, pois podem estar os traindo. A realidade é outra, o mundo avançou, as tecnologias revolucionaram, a globalização mudou o mundo, mas o pensamento machista enraizado na sociedade brasileira continua o mesmo. Ignorante e sem sentido. E é por pensamentos como esses, de que a mulher deve ser submissa ao homem, que a violência contra mulher ainda existe. (Parágrafo 3 (três) da Figura 14 – Redação 6)

No quarto parágrafo, que se segue, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM apresenta a conclusão da abordagem feita.

Vê-se, pois, que a maior parte da sociedade brasileira ainda contém um pensamento machista e por isso, homens acabam violentando mulheres. Muitas delas, por sua vez, tem medo e aceitam caladas essa dura realidade. Para que aja mudança nesse contexto, é fundamental a criação de órgãos públicos específicos que criem leis mais eficientes contra a violência na mulher fiscalizando as reais situações delas e dando total apoio à elas para não terem medo de denunciar. Essas leis precisam caminhar juntas com a lei Maria da Penha que também auxilia casos de violência contra a mulher. Assim, o pensamento machista há de acabar. (Parágrafo 4 (quatro) da Figura 14 – Redação 6)

Embora haja melhoras na escrita, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, que se preparou para redigir o texto, demonstrou interesse por aprender, praticou escrever vários textos sobre assuntos diferentes ao longo de dois anos, mesmo assim, apresenta problemas ao se apropriar da língua (escrita). Na primeira assertiva, no lugar de “contém” deveria ser escrito “apresenta”. Também, logo depois do operador argumentativo “e” deveria ser colocada uma vírgula. Na segunda assertiva, há um problema de concordância verbal na frase “Muitas delas, por sua vez, tem medo e aceitam caladas essa dura realidade” porque em vez de “tem” deveria ser escrito “têm”. Na terceira assertiva, a expressão “apoio à elas” deveria estar escrita sem crase. Além disso, a afirmação “é fundamental a criação de órgãos públicos específicos que criem leis mais eficientes” produz um problema relacionado ao sentido, pois a criação de leis cabe ao poder legislativo e não a órgãos do governo/públicos (executivo).

Em relação à “melhora” da redação, é possível observar diferenças na estruturação linguística dos parágrafos de conclusão das redações 5 (cinco) e 6 (seis), escritas pelo mesmo participante no ENEM/2013 e no ENEM/2015. Para ficar mais fácil perceber, repito o último parágrafo da redação 5 (cinco).

Visto que o álcool é um grande aliado aos acidentes, é necessário à consciência das pessoas, para reverter este quadro seria viável propostas de ampliação da lei seca por todo o território, como parte do Estado, mas também cabe a nós a consciência de que mudar esse rumo e essas atitudes é preciso e tem que ser já. (Parágrafo 5 (cinco) da Figura 14 – Redação 6)

Na redação 5 (cinco), o quinto parágrafo é composto por apenas uma assertiva, separadas pelo uso da vírgula, bem que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM expressa suas ideias, separadas pelo uso da vírgula. Do jeito que escreve, “Visto que o álcool é um grande aliado aos acidentes, é necessário à consciência das pessoas” leva ao entendimento que para estar consciente a pessoa precisa do álcool. Ele retoma a tese defendida no início do parágrafo e conclui a ideia após sugerir intervenções. Em seguida, inicia a oração com o operador argumentativo “mas”, escreve novamente a necessidade de conscientização e “pede” mudança de rumo “já”. A avaliação da intervenção pressupõe que ela seja detalhada, coerente com a tese defendida e que seja exequível. Por não atender a nenhuma dessas exigências, é possível concluir que o texto não apresenta proposta de intervenção. Lembro aqui o que questionei na redação 1 (um): a conscientização seria um efeito de medidas adotadas e que já estão previstas na implantação da Lei Seca.

Diante da diferença, considero que houve “melhora”, tanto na estruturação do parágrafo quanto no repertório apresentado pelo sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM no parágrafo de conclusão, se comparado ao que foi escrito dois anos antes. No entanto, no manejo da língua (escrita), ele ainda demonstra ter problemas. Após dois anos de prática, eles não foram sanados. Isso mostra que o interesse, ao aprender a escrever na escola, não pode estar relacionado apenas ao cumprimento de exigências deste ou daquele processo seletivo. A aprendizagem de escrita deve ser iniciada na Educação Básica, com propósito de desenvolver a capacidade de o aluno voltar ao seu texto, elaborando e reelaborando, insistindo, assim, em diferentes versões de seus próprios textos com vistas à produção de outros sentidos possíveis. Esse trabalho, elaborado, depende de que seja feito um laço, é preciso ser trabalhado em conjunto.

Assim, no parágrafo conclusivo da redação 6 (seis), é possível perceber a presença de um sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM que se constitui em uma relação intersubjetiva entre o “tu” institucional porque trata de elementos presentes na proposta de redação (por exemplo, a Lei Maria da Penha) e o “tu” leitor-avaliador de sua redação. Comparado ao parágrafo de conclusão da redação 5 (cinco), que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM elaborou dois anos antes, no ENEM/2013, pode-se verificar uma diferença: a construção do parágrafo é melhor organizada em cinco frases que se relacionam entre si de forma

progressiva e coerente. A proposta de intervenção é detalhada e condiz com a tese apresentada.

A seguir, transcrevo a vista pedagógica referente à redação 6 (seis):

<p>Vista Pedagógica</p> <p>Prezado participante,</p> <p>Apresentamos o seu desempenho na prova de Redação do Enem. Nosso objetivo é fornecer subsídios pedagógicos quanto à sua atuação em cada uma das competências.</p> <p>Sua pontuação em cada competência pode variar de 0 a 200 pontos.</p>
Competência 1
<p>Demonstrar domínio da norma da língua escrita.</p> <p>Sua nota nessa competência foi:160</p> <p>Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita, ou seja, apresenta um texto com boa estrutura sintática, com poucos desvios de pontuação, de grafia e de emprego do registro exigido.</p>
Competência 2
<p>Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>Sua nota nessa competência foi:200</p> <p>Você atingiu 100% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo, ou seja, em seu texto, o tema é desenvolvido de modo consistente e autoral, por meio do acesso a outras áreas do conhecimento, com progressão fluente e articulada ao projeto do texto.</p>
Competência 3
<p>Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.</p> <p>Sua nota nessa competência foi:200</p> <p>Você atingiu 100% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, ou seja, os argumentos selecionados estão organizados e relacionados de forma consistente com o ponto de vista defendido e com o tema proposto, configurando-se independência de pensamento e autoria.</p>
Competência 4
<p>Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.</p> <p>Sua nota nessa competência foi:200</p> <p>Você atingiu 100% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante articula bem as ideias, os argumentos, as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações.</p>

Competência 5

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Sua nota nessa competência foi:200

Você atingiu 100% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora excelente proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. Trata-se de redação cuja proposta de intervenção seja muito bem elaborada, relacionada ao tema, decorrente da discussão desenvolvida no texto, abrangente e bem detalhada.

Nota Final

Sua nota final foi:960

No gráfico abaixo está destacado o grupo em que você se encontra.

Assim, você poderá visualizar o seu desempenho em comparação aos demais participantes do Enem.

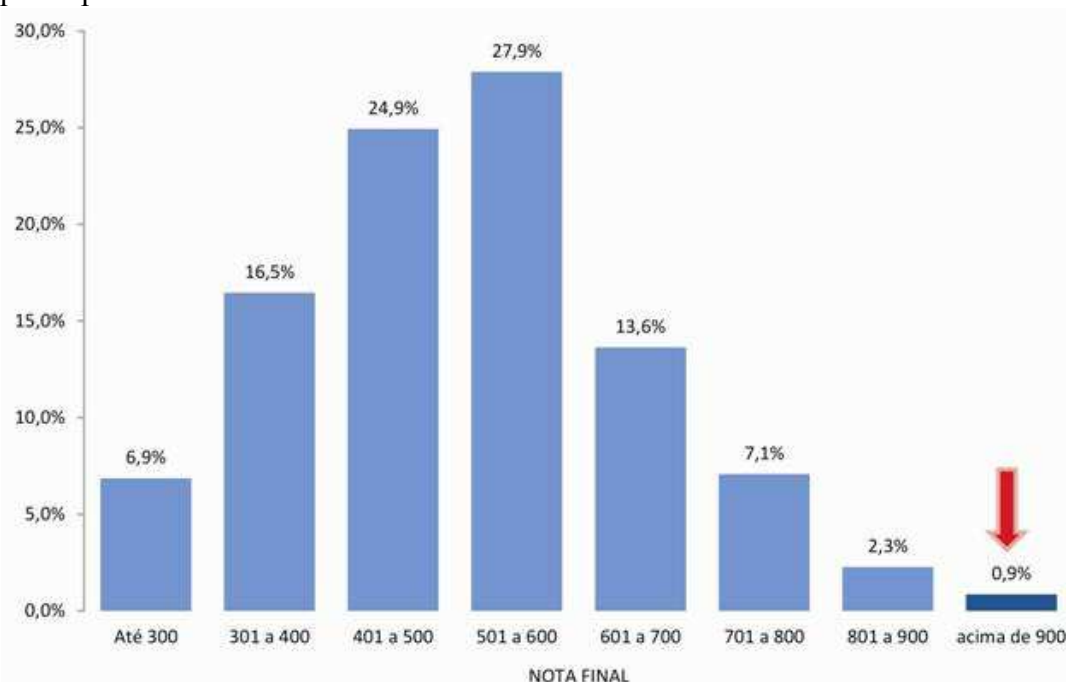


Figura 15 – Vista Pedagógica da Redação 6

Disponível em

<http://enem.inep.gov.br/participante/#!inicial>

Na avaliação do ENEM, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM obteve nota máxima nas competências 1 (um), 2 (dois), 3 (três), 4 (quatro) e 5 (cinco). Conforme as notas obtidas, ele organizou a argumentação adequadamente ao tema, ao tipo de texto, de forma progressiva e demonstrou ter repertório diversificado de elementos coesivos. Na avaliação da competência 1, obteve 80% da pontuação, sendo considerado que o texto apresenta boa estrutura sintática.

Após análise do texto e apontamento de alguns problemas relacionados ao manejo da língua (escrita) e ao repertório do participante do ENEM, é possível concluir que a avaliação foi branda. Pelo exposto, a redação 6 (seis) pode ser vista como uma

situação enunciativa em que o participante assume um posicionamento, que é o que o tema indica/impõe, argumenta sobre o que foi solicitado sem apresentar algo que seja inusitado e propõe intervenções. No entanto, o modo como o faz apresenta problemas em relação ao manejo da língua (escrita) e de repertório para defesa do ponto de vista adotado.

O discurso apresentado nas redações 5 (cinco) e 6 (seis) é resultado da conversão da língua (escrita) articulada pelo sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, a partir de sua identidade e de um saber in-sabido. Diante dos enunciados, cabe, então, refletir sobre o discurso (nesse caso, escrito) apresentado nas redações aqui analisadas, pensando em como quem enuncia faz emergir tanto o acontecimento quanto sua experiência do acontecimento. E, além disso, como o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM pode perceber o que tem e o que não tem sentido no discurso, tendo em vista os limites que a ordem da língua impõe e as restrições relacionadas à cultura.

Essa reflexão remonta à ideia de enunciação como “ato individual de apropriação da língua” (Benveniste, 1999, p.34), pois o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, ao manejar a língua (escrita), está interpretando a sociedade, portanto, colocando em seu discurso o valor implicado na língua, que carrega interpretações da cultura. Por esse motivo, cada enunciação é singular. Assim, pode-se perceber a manifestação da cultura no domínio semântico que implica os valores contidos no domínio semiótico.

Nesse sentido, penso na definição de cultura em Benveniste (1995):

Chamo cultura ao meio humano, tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo. A cultura é inerente à sociedade dos homens, qualquer que seja o nível de civilização. Consiste numa multidão de noções e de prescrições, e também em interdições específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza ao menos tanto quanto aquilo que prescreve. (BENVENISTE, 1995, p. 31-32)

Nesse sentido, olho para cultura como tudo que proporciona sentido e conteúdo às atividades do homem, penso nela como uma limitação – que Charlot (2000, p.72) anuncia em suas pesquisas – quando se trata de seguir normas, pois elas instituem um modo de agir. Para o pesquisador,

(...) qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si. (CHARLOT, 2000, p.72)

Embora outros fatores interfiram no ensino e aprendizagem de leitura e de escrita, é possível perceber a necessidade de: a) ensinar a usar os elementos linguísticos; e b) fazer revisão e observar com atenção o sentido do que está escrito. Portanto, para intentar o estabelecimento da correferência, ao (se) enunciar por escrito, tendo em vista o retorno por parte do “tu” leitor-avaliador, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM precisa estar atento tanto à forma da língua (escrita) quanto ao sentido do texto produzido. Assim, ele se constituirá sujeito de seu discurso e poderá obter, na avaliação, a nota que almeja, pois como pode ser observado, tendo em vista o manejo da língua e o repertório do participante, a avaliação do ENEM é branda.

Tendo em vista a análise das redações 5 (cinco) e 6 (seis), e todas as outras analisadas, é possível concluir que todas elas atenderam à determinação argumentativa da proposta de redação, comprovando que os alunos que produziram os textos entenderam a solicitação. Isso é perceptível em todos os textos, igualmente. Entretanto, é possível verificar que a apropriação da língua (escrita), em cada redação analisada, levou a um manejo precário, que dificulta a compreensão, implicando a diminuição da nota do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM.

Apresento a seguir, as redações 7 (sete) e 8(oito), que também foram escritas pelo mesmo participante, no ENEM/2013 e no ENEM/2015.

4.2.7. Redação 7 (sete)

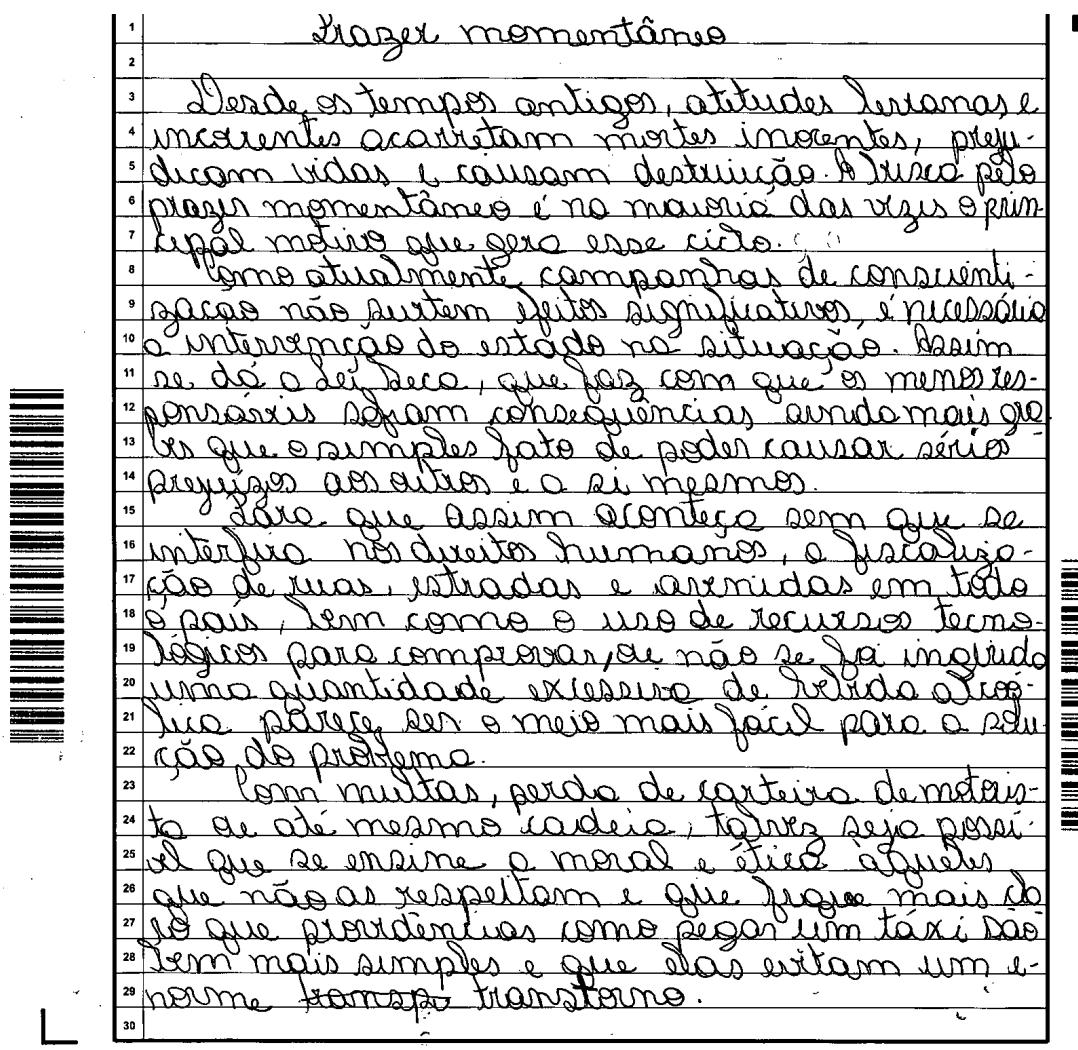


Figura 16 – Redação 7

Disponível em

<http://enem.inep.gov.br/participante/#!/inicial>

Na redação 7 (sete), sobre o tema “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, foram construídos 4 (quatro) parágrafos. Como já foi dito antes, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM cursava o primeiro ano do Ensino Médio quando escreveu o texto. O texto apresenta um título que não se relaciona à temática do ENEM: “Prazer momentâneo”. No primeiro parágrafo, de acordo com o recorte a seguir, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM informa que o prazer momentâneo acarreta em atitudes levianas que ocasionam mortes, “prejudicam vidas e causam destruição”.

Desde os tempos antigos, atitudes levianas e incoerentes acarretam mortes inocentes, prejudicam vidas e causam destruição. A busca pelo

prazer momentâneo é na maioria das vezes o principal motivo que gera esse ciclo. (Parágrafo 1 (um) da Figura 16 – Redação 7)

Embora a expressão “na maioria das vezes ” devesse estar grafada entre vírgulas, as duas assertivas são compreensíveis. No entanto, diante do tema, em que a argumentação deve contemplar os efeitos da Lei Seca, ocorre aqui um problema de tangenciamento da proposta de redação, pois “prazer momentâneo” não tem relação com “efeitos da Lei Seca”.

Na leitura do primeiro parágrafo, não há como saber do que se trata o texto, em específico, quando se refere a atitudes levianas e incoerentes que acarretam mortes inocentes, prejudicam vidas e causam destruição. O sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM adota como ponto de vista, que inclusive apresenta no título, a ideia de que a busca do prazer momentâneo é o principal motivo que gera “esse ciclo”, expressão anafórica que faz referência a acarretar mortes, prejudicar vidas e causar destruição.

O segundo parágrafo, em recorte a seguir, é composto de duas asserções e tem início com uma crítica a campanhas de conscientização que não surtem efeitos.

Como atualmente campanhas de conscientização não surtem efeitos significativos, é necessária a intervenção do Estado na situação. Assim se dá a Lei Seca, que faz com que os menos responsáveis sofram consequências ainda mais graves que o simples fato de poder causar sérios prejuízos aos outros e a si mesmos. (Parágrafo 2 (dois) da Figura 16 – Redação 7)

O sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM entra no assunto a partir do segundo parágrafo. Nele, há elementos que corroboram o ponto de vista (im)posto pelo regime enunciativo da proposta: a favorabilidade à Lei Seca. O aspecto subjetivo em relação a esse ponto de vista reside no fato de que a implantação da Lei Seca pode fazer com que haja consequências mais graves do que as já existentes.

No terceiro parágrafo, a seguir, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM se apropria da língua (escrita) para escrever a proposta de intervenção sem ter mencionado até então, em seu texto, os efeitos da implantação da Lei Seca.

Para que assim aconteça sem que se interfira nos direitos humanos, a fiscalização de ruas, estradas e avenidas em todo o país, bem como o uso de recursos tecnológicos para comprovar, ou não se foi ingerida

uma quantidade excessiva de bebida alcoólica parece ser o meio mais fácil para a solução do problema. (Parágrafo 3 (três) da Figura 16 – Redação 7)

No início do quarto parágrafo, como pode ser visto a seguir, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM afirma que “multas, perda de carteira de motorista ou até mesmo cadeia” podem ensinar moral e ética. No entanto, há uma incoerência quando ele faz referência à moral e à ética, pois escreve que “talvez seja possível que se ensine a moral e ética àqueles que não as respeitam”. Moral e Ética devem ser vividas e não respeitadas. O período longo, construído no parágrafo 4 (quatro), se tivesse outra pontuação, poderia aproveitar melhor as ideias apresentadas e facilitar a compreensão do leitor-avaliador.

Com multas, perda de carteira de motorista ou até mesmo cadeia, talvez seja possível que se ensine a moral e ética àqueles que não as respeitam e que fique mais claro que providências como pegar um táxi são bem mais simples e que elas evitam um enorme transtorno. (Parágrafo 4 (quatro) da Figura 16 – Redação 7)

Com o intuito de convencer o “tu” leitor-avaliador, no último parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM enumera possíveis ações que a implantação da Lei Seca possibilitará: “multas, perda de carteira de motorista ou até mesmo cadeia”. Essas ações já estão previstas na Lei Seca. Logo, o texto não apresenta proposta de intervenção. Nele, a presença da afirmativa “talvez seja possível” encontra-se modalizada no eixo da certeza da possibilidade de se ensinar moral e ética, embora seja questionável que tais ações possam ensinar moral e ética. No final do parágrafo, a menção a “pegar um táxi” é uma referência ao último texto motivador da proposta do “tu” institucional, cujo título é “Repulsão magnética a beber e dirigir”.

Após análise da redação 7 (sete), é possível concluir que o tema é tangenciado e a argumentação, restrita ao que está (im)posto na proposta da redação, não é aprofundada. Ela só começa a tratar do uso abusivo do álcool, a partir do segundo parágrafo e apresenta o tema de maneira geral. Em relação ao título, que não é avaliado no ENEM, necessariamente, precisa resumir o texto. O título, “Prazer momentâneo”, bem amplo, além de não ter relação com a temática solicitada, pode levar a entendimentos diferentes. Somente após ler o texto é que se entende que a referência a “prazer momentâneo” se deve à ideia de que beber causa um prazer passageiro. A redação, na verdade, trata do tema de forma tangenciada, pois aponta os efeitos da Lei

Seca, mas não os assume como efeitos. Eles aparecem como proposta de intervenção que a própria lei já prevê (isso esbarra na questão de que não há necessidade de propor intervenção para os efeitos da implantação da Lei Seca, que na proposta da redação são positivos: diminuição de acidentes, uso de táxi após consumo de bebida alcoólica). Além das questões apresentadas, o texto apresenta problemas de pontuação e tem períodos mal formulados.

Após observação de aspectos considerados importantes, transcrevo, em seguida, a avaliação pedagógica do ENEM.

Vista pedagógica da Redação

Prezado participante,

Apresentamos o seu desempenho na prova de Redação do Enem.

Nosso objetivo é fornecer subsídios pedagógicos quanto à sua atuação em cada uma das competências.

Sua pontuação em cada competência pode variar de 0 a 200 pontos.

COMPETÊNCIA 1

Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa

Sua nota nessa competência foi: 160.0

Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita, ou seja, apresenta um texto com boa estrutura sintática, com poucos desvios de pontuação, de grafia e de emprego do registro exigido.

COMPETÊNCIA 2

Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa

Sua nota nessa competência foi: 120.0

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. Com essa pontuação, ou o tema da redação é desenvolvido adequadamente, porém de forma previsível, com pouco avanço em relação ao senso comum ou, embora o texto demonstre domínio adequado do tipo textual exigido, a progressão textual apresenta algum problema.

COMPETÊNCIA 3

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Sua nota nessa competência foi: 120.0

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, ou seja, os argumentos estão pouco articulados, além de relacionados de forma pouco consistente ao ponto de vista defendido.

COMPETÊNCIA 4

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Sua nota nessa competência foi: 120.0

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante articula de forma mediana as partes do texto com inadequações ou alguns desvios e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

COMPETÊNCIA 5

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Sua nota nessa competência foi: 80.0

Você atingiu 40% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, sem clareza, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.

NOTA FINAL

Sua nota final foi: **600.0**

No gráfico abaixo está destacado o grupo em que você se encontra. Assim, você poderá visualizar o seu desempenho em comparação aos demais participantes do Enem.

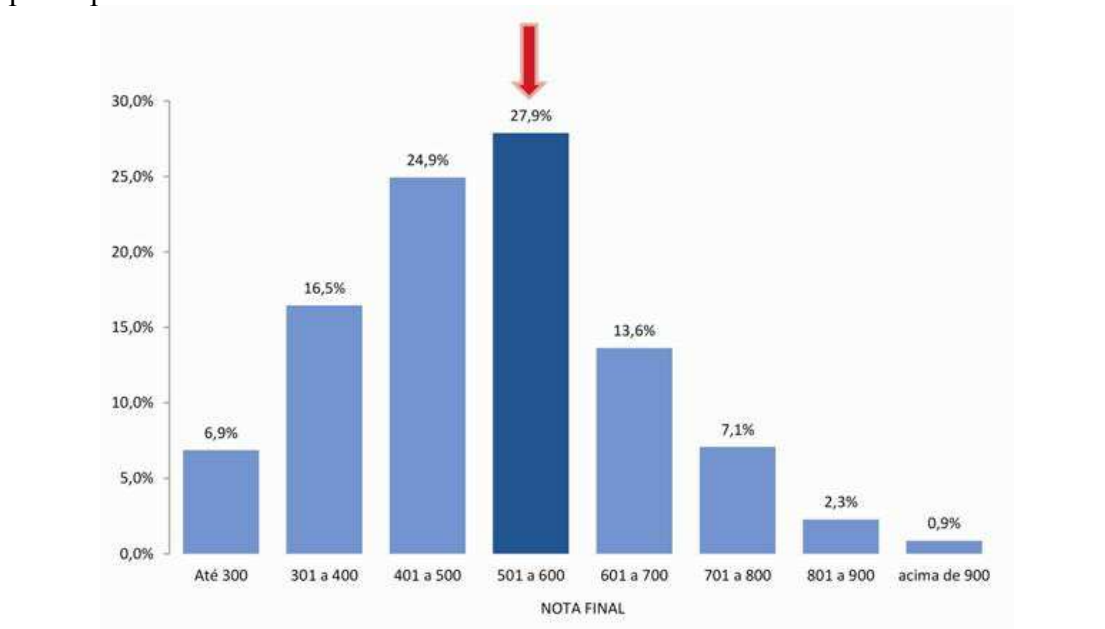


Figura 17 – Vista Pedagógica da Redação 7
Disponível em
<http://enem.inep.gov.br/participante/#!inicial>

Na avaliação da banca do ENEM, o texto apresenta-se com 80% na competência 1 (um), média de 60% nas competências 2 (dois), 3 (três) e 4 (quatro). A partir da análise da redação, é possível concluir que a avaliação do ENEM foi branda, tendo em vista que a redação não trata da temática solicitada desde o início, apresenta um desenvolvimento superficial da problemática em questão e tem problemas relacionados ao manejo da língua, conforme mostrados anteriormente.

Após análise da redação 7 (sete), apresento, a seguir, a redação 8 (oito), elaborada pelo mesmo sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, no

ano de 2015, quando já estava terminado o terceiro ano do Ensino Médio, após ler e escrever textos desde o primeiro ano do Ensino Médio.

4.2.8- Redação 8 (oito)

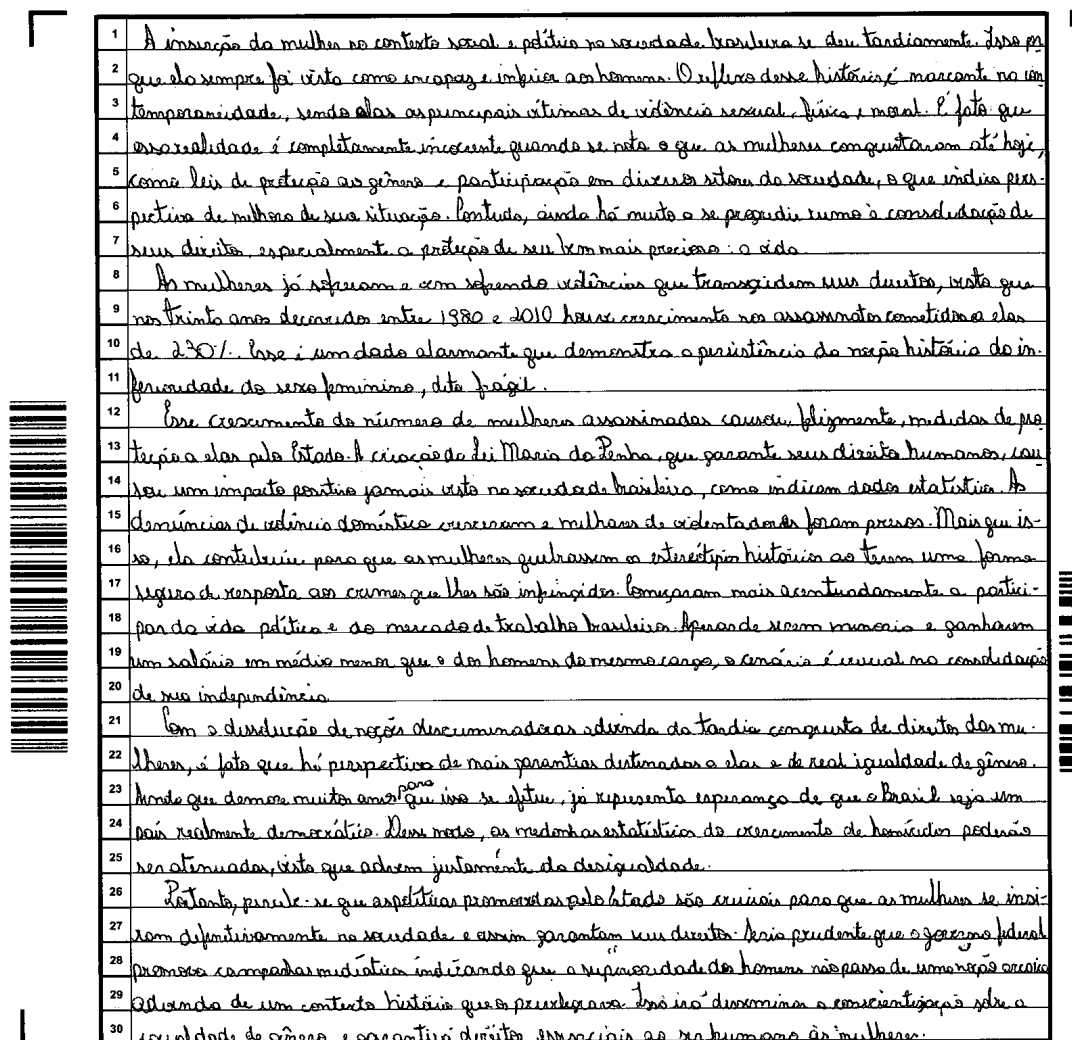


Figura 18 – Redação 8

Disponível em

<http://enem.inep.gov.br/participante/#!/inicial>

A redação 8 (oito), escrita a partir do tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, apresenta-se organizada em cinco parágrafos. No primeiro parágrafo, conforme recorte a seguir, há contextualização da situação da mulher e afirmação de que ainda há necessidade de progredir “rumo à consolidação de seus direitos”.

A inserção da mulher no contexto social e político na sociedade brasileira se deu tardiamente. Isso porque ela sempre foi vista como incapaz e inferior aos homens. O reflexo desse histórico é marcante na contemporaneidade, sendo elas as principais vítimas de violência

sexual, física e moral. É fato que essa realidade é completamente incoerente quando se nota o que as mulheres conquistaram até hoje, como leis de proteção ao gênero e participação em diversos setores da sociedade, o que indica perspectiva de melhora de sua situação. Contudo, ainda há muito a se progredir rumo à consolidação de seus direitos, especialmente a proteção de seu bem mais precioso: a vida. (Parágrafo 1 (um) da Figura 18 – Redação 8)

No primeiro parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM usa expressões anafóricas para retomada daquilo que foi mencionado anteriormente. Na terceira assertiva do parágrafo, ao fazer referência à mulher, usa “elas”, produzindo um problema de concordância. Em vez de “sendo elas as principais vítimas de violência sexual, física e moral” deveria ser “sendo ela a principal vítima de violência sexual”. O uso do operador argumentativo “Contudo”, na última assertiva do parágrafo é inadequado. Em vez de ser uma oposição, a relação coesiva é de conclusão. No lugar de “ainda há muito a se progredir”, deveria ser usado “ainda há muito que progredir”.

Ao longo do parágrafo, por meio dos procedimentos anafóricos “Isso”, “ela”, “dessa”, “elas”, “essa”, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM busca influenciar o “tu” leitor-avaliador à mesma interpretação que ele (o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM) está fazendo. Ao final do parágrafo, ele co-constrói a referência (“ainda há muito a se progredir”), tendo em vista o que o “eu” institucional já forneceu na frase-tema: diante da persistência é preciso progredir.

O segundo parágrafo apresenta um dado estatístico que remete à violência sofrida pelas mulheres e afirmação de que ela é alarmante.

As mulheres já sofreram e vem sofrendo violências que transgridem seus direitos, visto que nos trinta anos decorridos entre 1980 e 2010 houve crescimento nos assassinatos cometidos a elas de 230%. Esse é um dado alarmante que demonstra a persistência da noção histórica da inferioridade do sexo feminino, dito frágil. (Parágrafo 2 (dois) da Figura 18 – Redação 8)

Embora seja compreensível, o primeiro período da assertiva foi mal formulado: “As mulheres já sofreram e vem sofrendo violências que transgridem seus direitos, visto que nos trinta anos decorridos entre 1980 e 2010 houve crescimento nos assassinatos cometidos a elas de 230%. Há problema de concordância verbal ao usar “vem sofrendo”

que deveria ser “vêm sofrendo”. Em vez de “houve crescimento nos assassinatos cometidos a elas de 230%” deveria ser “houve crescimento de 230% nos assassinatos de mulheres”.

No terceiro parágrafo, como se vê a seguir, relacionado de modo precário ao parágrafo anterior, por meio de “Esse crescimento”, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM faz referência à informação da primeira assertiva do segundo parágrafo, em que parafraseou as informações do texto I da proposta de redação. Em seguida, ele passa informações ao “tu” leitor-avaliador, por meio do recurso da paráfrase do texto IV. Faz uma apologia à criação da Lei Maria da Penha e a mudanças positivas oriundas das medidas de proteção às mulheres. Ao informar que as mulheres “Começaram mais acentuadamente a participar da vida política e do mercado de trabalho brasileiros”, acrescenta informação que não se encontram nos textos de apoio. No entanto, o parágrafo apresenta alguns problemas relacionados ao manejo da língua.

Esse crescimento do número de mulheres assassinadas causou, felizmente, medidas de proteção a elas, pelo Estado. A criação da Lei Maria da Penha, que garante seus direitos humanos, causou um impacto positivo jamais visto na sociedade brasileira, como indicam dados estatísticos. As denúncias de violência doméstica cresceram e milhares de violentadores foram presos. Mais que isso, ela contribuiu para que as mulheres quebrassem os estereótipos históricos ao terem uma forma segura de resposta aos crimes que lhes são infringidos. Começaram mais acentuadamente a participar da vida política e do mercado de trabalho brasileiros. Apesar de serem minoria e ganharem um salário em média menor que o dos homens do mesmo cargo, o cenário é crucial na consolidação de sua independência. (Parágrafo 3 (três) da Figura 18 – Redação 8)

Ainda sobre o terceiro parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM trata da Lei Maria da Penha. Quando escreve “que garante seus direitos humanos”, há uma ambiguidade. Do modo como está escrito, não se sabe ao certo o que garante os direitos da mulher ou da Lei Maria da Penha. Na última assertiva do parágrafo, há um problema de estruturação da frase. Em vez de “Apesar de serem minoria e ganharem um salário em média menor que o dos homens do mesmo cargo” deveria ser “Apesar de serem minoria e ganharem um salário em média menor que o dos homens que ocupam o mesmo cargo”.

Em ambos os parágrafos, 2 (dois) e 3 (três) o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM faz uso de elementos anafóricos, mantendo a categorização feita desde o início do texto. As expressões do segundo parágrafo “transgridem seus direitos”, “Esse é um dado alarmante” e as do terceiro parágrafo “Esse crescimento”, “que garante seus direitos”, “Começaram mais acentuadamente”, “Apesar de serem minoria e ganharem”, “Mais que isso” funcionam como retomada do que foi dito antes e podem influenciar o leitor a interpretar da mesma maneira que aquele que escreveu o texto.

Nesse mo(vi)mento, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM intenta exercer uma ação sobre o “tu”. Nele, é possível perceber o estabelecimento da referência, uma vez que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM mantém uma cadeia temática ao longo do texto, fornecendo elementos coesivos para que seu interlocutor, no mo(vi)mento da leitura, possa correferir, embora com problemas no manejo da língua (escrita) e na mobilização do repertório.

No quarto parágrafo, transcrito a seguir, a expressão “é fato” indica a crença do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM mediante a conquista de direitos das mulheres: “há perspectivas de mais garantias destinadas a elas e de real igualdade de gênero.

Com a dissolução de noções disseminadoras advinda da tardia conquista de direitos das mulheres, é fato que há perspectivas de mais garantias destinadas a elas e de real igualdade de gênero. Ainda que demore muitos anos para que isso se efetue, já representa esperança de que o Brasil seja um país realmente democrático. Desse modo, as medonhas estatísticas do crescimento de homicídios poderão ser atenuadas, visto que advem justamente da desigualdade. (Parágrafo 4 (quatro) da Figura 18 – Redação 8)

Na primeira assertiva do quarto parágrafo, há um problema de concordância verbal com a palavra “advinda”: “Com a dissolução de noções disseminadoras advinda da tardia conquista de direitos das mulheres”. O sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM deveria ter escrito “advindas”. A última assertiva apresenta outro erro de concordância: “as medonhas estatísticas do crescimento de homicídios poderão ser atenuadas, visto que advem justamente da desigualdade”. Na frase, a palavra “advem” deveria ter recebido acento gráfico circunflexo.

Ao iniciar o quinto parágrafo, em recorte a seguir, o uso do operador argumentativo de conclusão “Portanto” encaminha o “tu” leitor-avaliador para a conclusão levada a efeito no texto: “percebe-se que as políticas promovidas pelo Estado são cruciais para que as mulheres se insiram definitivamente na sociedade e assim garantam seus direitos”. Na segunda assertiva, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM apresenta a proposta de intervenção para a problemática discutida na redação: “que o governo federal promova campanhas midiáticas, indicando que a superioridade dos homens não passa de uma noção arcaica advinda de um contexto histórico que os privilegiava”.

Portanto, percebe-se que as políticas promovidas pelo Estado são cruciais para que as mulheres se insiram definitivamente na sociedade e assim garantam seus direitos. Seria prudente que o governo federal promova campanhas midiáticas indicando que a superioridade dos homens não passa de uma noção arcaica advinda de um contexto histórico que os privilegiava. Isso irá disseminar a conscientização sobre a igualdade de gênero e garantirá direitos essenciais ao ser humano às mulheres. (Parágrafo 5 (cinco) da Figura 18 – Redação 8)

Embora o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM proponha uma intervenção, há, no parágrafo, problemas em relação ao uso da vírgula e ao uso dos tempos verbais. Na primeira assertiva, a expressão “e assim” deveria estar entre vírgulas. O uso do verbo no futuro do pretérito “Seria” implica o uso do subjuntivo. Desse modo, em vez de “promova” deveria ser “promovesse”. No lugar da expressão “Isso irá disseminar” deveria ser “Isso disseminaria” e “garantirá” passaria a ser “garantiria”. A conjugação inadequada dos tempos verbais produz incoerência. No parágrafo, está sendo feita uma suposição do que pode advir se essas ações forem realizadas. Logo, é preciso manter o tempo verbal. Esse problema na conjugação verbal tem relação com a apropriação da língua.

A leitura integral da redação permite afirmar que na redação 8 (oito), o locutor co-constrói o referente quando interpreta a proposta de redação que o “tu” institucional demanda: as mulheres conquistaram direitos, entretanto precisa haver muito progresso. Ou seja, o candidato acata a orientação argumentativa (im)posta no e pelo regime argumentativo da proposta de redação do ENEM. Comparada à redação 7 (sete), produzida dois anos antes, em relação ao manejo da língua e ao repertório mobilizado, houve mudança, no entanto, há problemas de manejo da língua e de falta de repertório que não foram sanados. Ao ler a redação 8 (oito), percebo o mesmo que aconteceu com

a redação 4 (quatro). Ambos os participantes, após dois anos de prática, “entraram no jogo” do ENEM e formataram melhor seus textos, tentando seguir o que foi apresentado como modelo de redação nota 1000 (mil). O mesmo aconteceu com o participante que escreveu a redação 6 (seis), que obteve nota 960, embora seu texto apresente problemas no manejo da língua e na mobilização do repertório.

Apresento, a seguir, a Vista Pedagógica da redação 8 (oito).

<p>Vista Pedagógica</p> <p>Prezado participante,</p> <p>Apresentamos o seu desempenho na prova de Redação do Enem.</p> <p>Nosso objetivo é fornecer subsídios pedagógicos quanto à sua atuação em cada uma das competências.</p> <p>Sua pontuação em cada competência pode variar de 0 a 200 pontos.</p>
<p>Competência 1</p> <p>Demonstrar domínio da norma da língua escrita.</p> <p>Sua nota nessa competência foi:160</p> <p>Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita, ou seja, apresenta um texto com boa estrutura sintática, com poucos desvios de pontuação, de grafia e de emprego do registro exigido.</p>
<p>Competência 2</p> <p>Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>Sua nota nessa competência foi:120</p> <p>Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. Com essa pontuação, ou o tema da redação é desenvolvido adequadamente, porém de forma previsível, com pouco avanço em relação ao senso comum ou, embora o texto demonstre domínio adequado do tipo textual exigido, a progressão textual apresenta algum problema.</p>
<p>Competência 3</p> <p>Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.</p> <p>Sua nota nessa competência foi:140</p> <p>Você atingiu 70% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, ou seja, os argumentos, embora ainda possam ser previsíveis, estão organizados e relacionados de forma consistente ao ponto de vista defendido e ao tema proposto, e há indícios de autoria.</p>
<p>Competência 4</p> <p>Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.</p> <p>Sua nota nessa competência foi:160</p>

Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

Competência 5

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Sua nota nessa competência foi:120

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma mediana, pouco consistente, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Nota Final

Sua nota final foi:700

No gráfico abaixo está destacado o grupo em que você se encontra.

Assim, você poderá visualizar o seu desempenho em comparação aos demais participantes do Enem.

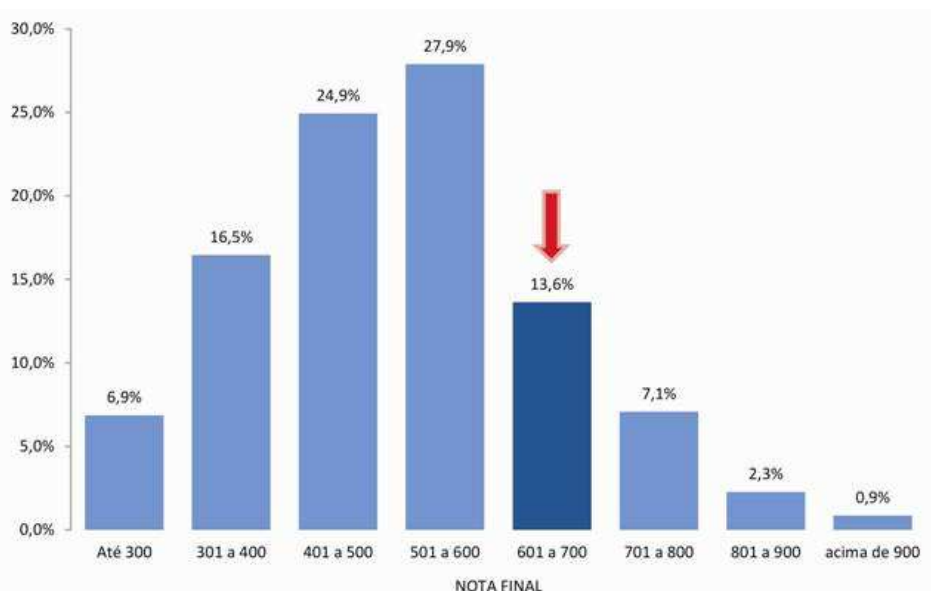


Figura 19 – Vista Pedagógica da Redação 8

Disponível em

<http://enem.inep.gov.br/participante/#!inicial>

Conforme avaliação do ENEM, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM obteve 80%, 70% e 80%, respectivamente, nas competências 1 (um), 3 (três) e 4 (quatro) e atingiu 60% da pontuação nas competências 2 (dois) e 5 (cinco).

Na avaliação da competência 2, ele foi assim avaliado: “Com essa pontuação, ou o tema da redação é desenvolvido adequadamente, porém de forma previsível, com pouco avanço em relação ao senso comum ou, embora o texto demonstre domínio adequado do tipo textual exigido, a progressão textual apresenta algum problema”.

Apresentada dessa forma, o participante continua sem saber o real motivo que o levou a receber 120 pontos na competência avaliada.

Diante do que foi apresentado na análise da redação 8 (oito) e das outras redações, é possível concluir que, tendo em vista as exigências do ENEM, a correferência depende não só da forma utilizada pelo sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM para “dizer”, mas também da compreensão do leitor-avaliador.

Nas redações 3 (três) e 4 (quatro), 5 (cinco) e 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito), os participantes obtiveram, após dois anos de preparação, notas maiores que as alcançadas dois anos antes. As análises mostraram que as “melhoras”, ou não existiram ou foram quase insignificantes. Isso porque os problemas relacionados à apropriação da língua não foram resolvidos, o que leva à necessidade de reflexão sobre o modo como vem sendo ensinado leitura e escrita na escola, desde a Educação Básica.

Soma-se a isso, ainda, o fato de que há uma crença de que quanto maior for o número de redações escritas, maior será a chance de se obter uma escrita mais adequada aos propósitos da avaliação do ENEM. Isso não se consolida, necessariamente, como verdade, uma vez que treinar a escrever redações formatadas pode destituir o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM de sua relação com a língua (escrita) para, ao escrever, se dizer. Esse tipo de prática de escrita, isto é, a frequência, é necessário, mas pode evidenciar melhores resultados se houver a troca entre aluno e professor, um trabalho elaborador, de reescrita.

A seguir, analisarei duas redações de um mesmo participante que, em vez de obter maior nota na redação do ENEM/2015, foi avaliado com nota menor do que na produzida no ENEM/2013.

4.2.9- Redação 9 (nove)

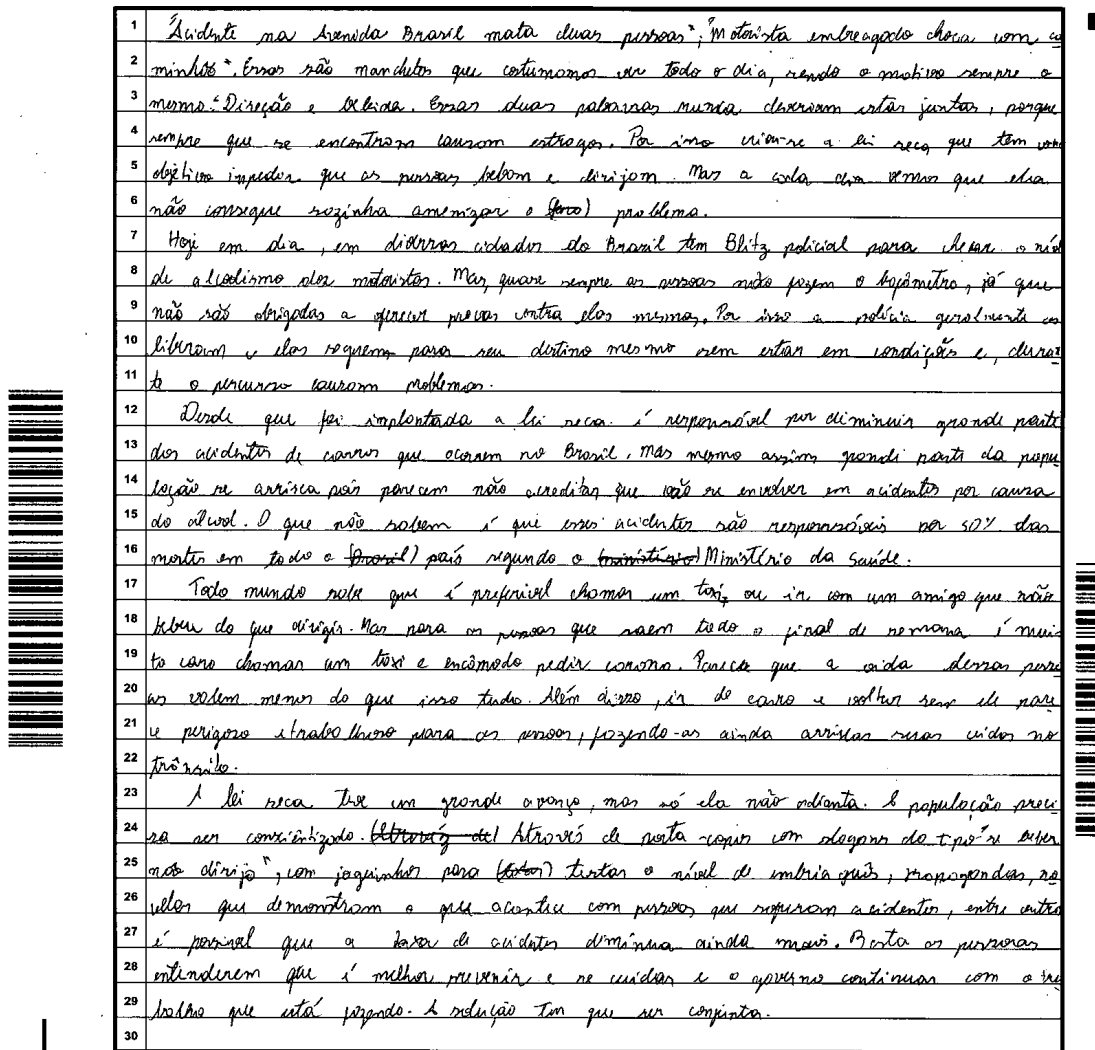


Figura 20 – Redação 9

Disponível em

<http://enem.inep.gov.br/participante/#!/inicial>

A redação 9 (nove) foi elaborada a partir da proposta de redação do ENEM/2013, que solicitava ao participante a produção de um texto a partir da temática: “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”. Na redação apresentada, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tematiza a Lei Seca e procura responsabilizar as pessoas por ações que causam os acidentes: beber e dirigir. Ela foi escrita na 1ª pessoa do plural e não na 3ª pessoa, como orientam os manuais, apostilas de cursinhos e professores da disciplina Redação.

Na redação 9 (nove), no primeiro parágrafo, a seguir, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM anuncia o ponto de vista que defenderá a partir da expressão anafórica “Essas duas palavras”, fazendo referência ao que para ele é motivo de estragos: “direção e bebida”.

“Acidente na Avenida Brasil mata duas pessoas”, “motorista embriagado choca com caminhões”. Essas são manchetes que costumamos ver todo o dia, sendo o motivo sempre o mesmo: Direção e bebida. Essas duas palavras nunca deveriam estar juntas, porque sempre que se encontram causam estragos. Por isso criou-se a lei seca que tem como objetivo impedir que as pessoas bebam e dirijam. Mas a cada dia vemos que ela não consegue sozinha amenizar o problema. (Parágrafo 1 (um) da Figura 20 – Redação 9)

Na penúltima assertiva do parágrafo supracitado, o leitor-locutor-aluno e participante do ENEM comunica o objetivo da Lei Seca e na última, por meio do operador argumentativo “mas”, ele se orienta no sentido de comunicar seu ponto de vista: de que sozinha a Lei Seca não consegue amenizar o problema.

No segundo parágrafo, a recorrência do operador argumentativo “mas”, no início da frase, configura-se também como marca de negociação (do ponto de vista) com o “tu” leitor-avaliador, seguido de “quase sempre as pessoas não fazem o bafômetro, já que não são obrigadas a oferecer provas contra elas mesmas”. Vejamos o recorte do parágrafo para melhor compreensão:

Hoje em dia em diversas cidades do Brasil tem Blitz policial para checar o nível de alcoolismo dos motoristas. Mas, quase sempre as pessoas não fazem o bafômetro, já que não são obrigadas a oferecer provas contra elas mesmas. Por isso a polícia geralmente as libera e elas seguem para seu destino mesmo sem estar em condições e durante o percurso causam problemas. (Parágrafo 2 (dois) da Figura 20 – Redação 9)

O segundo parágrafo tem elementos que permitem interpretar a ação do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM no sentido de apontar a permissividade da lei quando não obriga o motorista a fazer o teste do bafômetro e, de certa forma, justificar a ação da polícia ao liberar as pessoas. Há problemas de pontuação no parágrafo e a palavra “tem” no singular acarreta problema de concordância. Para atrair a atenção do “tu” leitor-avaliador, o modo de manejar a língua (escrita) se aproxima de tal forma à oralidade, que prejudica o sentido do que se quer dizer, como na expressão “pessoas não fazem o bafômetro”, que deveria ter sido escrita “pessoas não fazem o teste do bafômetro” e na assertiva “elas seguem para seu destino mesmo sem estar em condições e durante a procura causam problemas”. Não se pode entender o que queria se dizer com “durante o percurso”. Logo, embora o parágrafo tenha uma

sequência progressiva na argumentação, apresenta problemas no manejo da língua (escrita).

No terceiro parágrafo, a seguir, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM constrói três assertivas em que tenta, no movimento de leitura da proposta, instigar o leitor a aderir a sua visão, usando as informações do primeiro e do segundo texto motivador.

Desde que foi implantada, a lei seca é responsável por diminuir grande parte dos acidentes de carro que ocorrem no Brasil. Mas mesmo assim grande parte da população se arrisca pois parecem não acreditar que vão se envolver em acidentes por causa do álcool. O que não sabem é que esses acidentes são responsáveis por 30% das mortes em todo o (Brasil) país segundo o (ministério) Ministério da Saúde. (Parágrafo 3 (três) da Figura 20 – Redação 9)

Com o intuito de revelar ao “tu” leitor-avaliador de seu texto, a certeza de seu posicionamento, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM mais uma vez recorre ao mesmo operador argumentativo (“mas”): “Mas mesmo assim grande parte da população se arrisca, pois, parecem não acreditar que vão se envolver em acidentes por causa do álcool”. É possível observar, no primeiro e no segundo parágrafo, a mesma ação, pois em todas as vezes que utiliza o operador argumentativo “mas”, ele abre um questionamento que busca a adesão do leitor ao seu modo de raciocinar.

No terceiro parágrafo, é possível observar, no texto original, duas rasuras. Na primeira, rasura por substituição, no movimento de completude com o “tu” leitor-avaliador, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM muda o léxico. Ele risca a palavra “Brasil” e a substitui por “país” porque já havia usado na primeira asserção feita. Essa orientação parte do que é ensinado na escola: evitar a repetição de palavras. Assim, o “tu” leitor-avaliador não terá esse motivo para penalizar a escrita. A segunda rasura ocorre com a palavra Ministério, anteriormente escrita com letra minúscula e com erro de acentuação gráfica. É possível perceber, na ação do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, a tentativa de rearranjar o elemento escrito, em uma negociação com a língua.

O quarto parágrafo, a seguir, faz referência ao uso do táxi, mencionado no texto motivador da proposta, cujo título é “Repulsão magnética ao beber e dirigir”.

Todo mundo sabe que é preferível chamar um taxi ou ir com um amigo que não bebeu do que dirigir. Mas para as pessoas que saem todo o final de semana é muito caro chamar um taxi e encômodo pedir carona. Parece que a vida dessas pessoas valem menos do que isso tudo. Além disso, ir de carro e voltar sem ele parece perigoso e trabalhoso para as pessoas, fazendo-as ainda arriscar suas vidas no trânsito. (Parágrafo 4 (quatro) da Figura 20 – Redação 9)

Como pode ser observado, no quarto parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM se apropria da língua, na primeira assertiva, pelo índice específico “Todo mundo”, assumindo para o leitor a ideia de que, em geral, as pessoas sabem o que é preferível fazer. Na segunda assertiva, o “mas”, descrito por Adam (1990) como um elemento fático ao introduzir parágrafos ou frases, abre um questionamento que convoca o “tu” leitor-avaliador a acompanhar o raciocínio do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM. A terceira assertiva apresenta problema de concordância verbal quando escreve “a vida dessas pessoas valem”, que deveria ser “vale”, resultado da presença da oralidade na escrita do participante do ENEM. Os problemas na apropriação da língua (escrita) mostram que a escola não está conseguindo garantir ao aluno uma escrita institucionalizada e subjetiva, tendo em vista que isso não é um problema individual, como atesta, a seguir, o gráfico de desempenho dos alunos no ENEM. É preciso refletir sobre o que está causando o que é constatado:

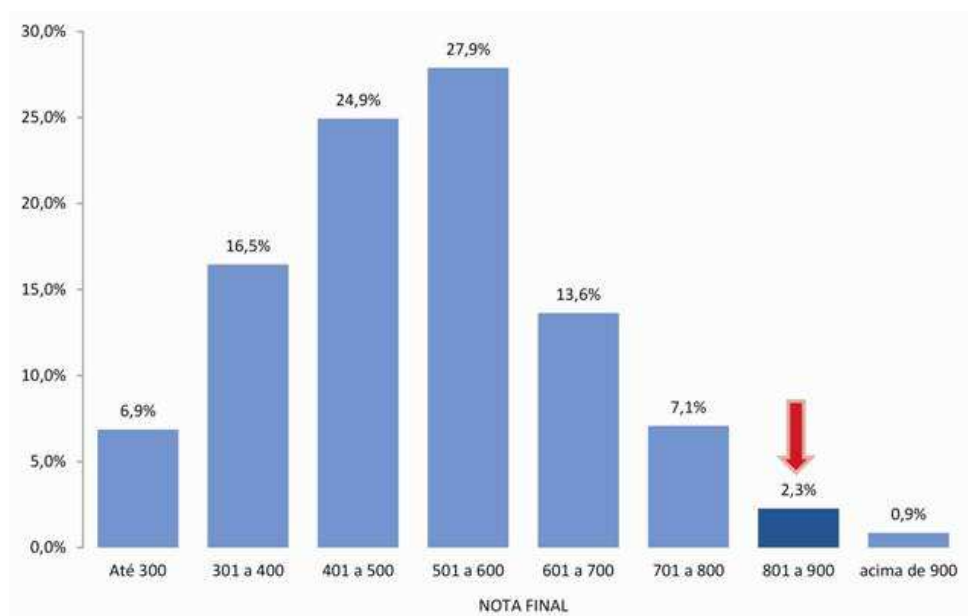


Figura 21 – Gráfico da Vista Pedagógica da Redação 9
Disponível em
<http://enem.inep.gov.br/participante/#!inicial>

A observação do gráfico acima permite afirmar que a realidade é preocupante, principalmente porque é possível verificar que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM se encontra, mesmo apresentando uma escrita precária quando se apropria da língua (escrita), em um lugar privilegiado no gráfico, em um grupo que representa apenas 2,3% dos participantes que obtiveram nota maior do que 800 pontos. Isso mostra que a avaliação do ENEM é branda porque, como já dito, o leitor-avaliador sofre uma injunção das regras institucionais funcionando sobre ele, de tal forma que ele é obrigado a se enquadrar como uma condição para participar do processo de avaliação do ENEM.

Transcrevo, a seguir, o quinto parágrafo da redação 9 (nove):

A lei seca teve um grande avanço, mas só ela não adianta. A população precisa ser conscientizado. (~~Atravéz de~~) Através de porta-copos com slogans do tipo “se beber não dirija”, com joguinhos para (~~testar~~) testar o nível de embriaguês, propagandas, novelas que demonstram o que acontece com pessoas que sofreram acidentes, entre outro é possível o que a taxa de acidentes diminua ainda mais. Basta as pessoas entenderem que é melhor prevenir e se cuidar e o governo continuar com o trabalho que está fazendo. A solução tem que ser conjunta. (Parágrafo 5 (cinco) da Figura 20 – Redação 9)

No quinto parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM apresenta 5 (cinco) asserções. Na primeira, ele retoma o posicionamento sobre a Lei Seca, assumindo que com ela houve avanço e mais uma vez usa o operador argumentativo “mas” para dizer que “só ela não adianta”. Em seguida, na tentativa de instigar o “tu” leitor-avaliador a se posicionar em relação ao que vê, ele propõe como solução para a problemática a conscientização da população. Explicita que pode ser feita de maneiras diferentes. A primeira, fazendo referência ao último texto motivador da proposta, sugere a criação de porta-copos com o “slogan”: “se beber não dirija”. Pode ser feita também a partir de joguinhos que testem o nível de embriaguez, propagandas e novelas sobre o tema. No movimento de diálogo que busca estabelecer, informa que basta às pessoas “prevenir” e ao governo continuar o que está fazendo, uma vez que a solução tem que ser conjunta.

Ressalto que a redação 9 (nove) e a que será analisada em seguida, número 10 (dez), foram escritas pelo mesmo sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, respectivamente, em 2013 quando cursava o segundo ano do Ensino Médio e em 2015, quando já estava no Cursinho pré-vestibular. Após o primeiro ano de aula no

Curso de Redação, ele obteve nota 860 e foi avaliado pela banca do ENEM/2013, conforme apresentado em seguida.

Vista pedagógica da Redação

Prezado participante,

Apresentamos o seu desempenho na prova de Redação do Enem.

Nosso objetivo é fornecer subsídios pedagógicos quanto à sua atuação em cada uma das competências.

Sua pontuação em cada competência pode variar de 0 a 200 pontos.

COMPETÊNCIA 1

Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa

Sua nota nessa competência foi: 160.0

Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita, ou seja, apresenta um texto com boa estrutura sintática, com poucos desvios de pontuação, de grafia e de emprego do registro exigido.

COMPETÊNCIA 2

Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa

Sua nota nessa competência foi: 180.0

Você atingiu 90% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo, ou seja, em seu texto, o tema é desenvolvido de modo consistente e autoral, por meio do acesso a outras áreas do conhecimento, com progressão fluente e articulada ao projeto do texto.

COMPETÊNCIA 3

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Sua nota nessa competência foi: 200.0

Você atingiu 100% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, ou seja, os argumentos selecionados estão organizados e relacionados de forma consistente com o ponto de vista defendido e com o tema proposto, configurando-se independência de pensamento e autoria.

COMPETÊNCIA 4

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Sua nota nessa competência foi: 160.0

Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

COMPETÊNCIA 5

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Sua nota nessa competência foi: 160.0

Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema, decorrente da discussão desenvolvida no texto, articulada e abrangente, ainda que sem suficiente detalhamento.

NOTA FINAL

Sua nota final foi: **860.0**

No gráfico abaixo está destacado o grupo em que você se encontra. Assim, você poderá visualizar o seu desempenho em comparação aos demais participantes do Enem.

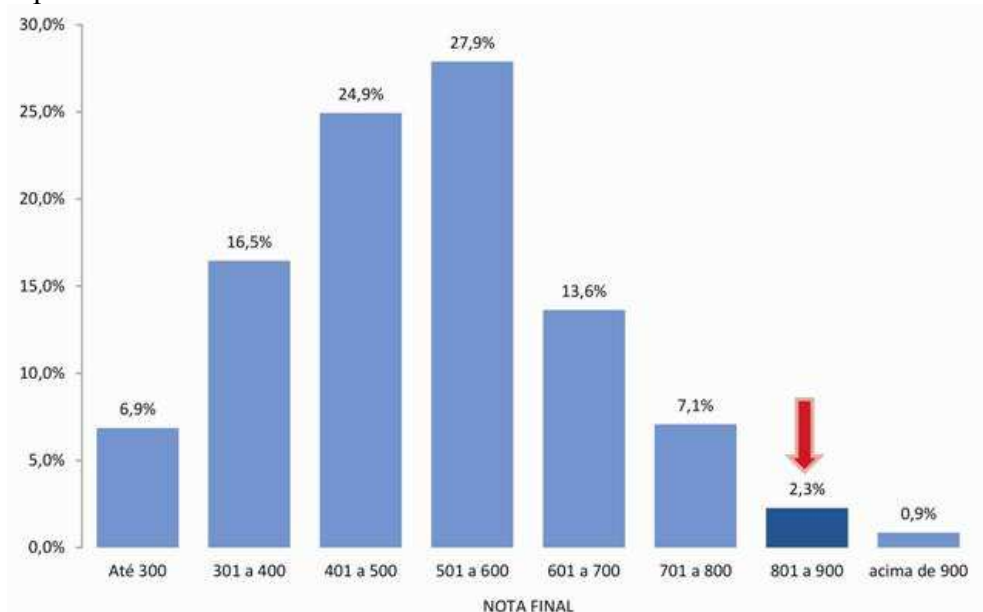


Figura 22 – Vista Pedagógica da Redação 9

Disponível em

<http://enem.inep.gov.br/participante/#!/inicial>

A redação obteve 80% nas competências 1 (um), 4 (quatro) e 5 (cinco). Alcançou 90% na competência 2 (dois) e 100% na competência 3 (três). Não atingiu os 900 pontos, mas foi avaliada com nota considerável. O aluno continuou a exercitar, pois seu objetivo era conquistar, pela prática da redação, os 1000 (mil) pontos.

Com esse intuito, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM elaborou a redação e desenvolveu o tema de modo a atender às 5 (cinco) competências. Não obteve nota 1000 (mil) porque, conforme avaliação do ENEM, não foram cumpridas todas as exigências.

Em relação à avaliação da competência 1 (um), o texto apresenta desvios gramaticais e de convenções da escrita. No terceiro parágrafo há um erro de concordância (“grande parte da população se arrisca, pois, parecem não acreditar ... “O que não sabem ...”). No quarto parágrafo, as palavras “preferível” e “táxi” não receberam acento, e a palavra “incômodo” foi escrita com “e” em vez de “i”. Há nele também um erro de concordância (“parece que a vida dessas pessoas valem menos”).

No último parágrafo, a palavra “conscientizada” recebeu acento indevidamente, a palavra “embriaguez” foi grafada incorretamente, e o vocábulo “possível” não foi acentuado.

O texto foi avaliado com 90% da pontuação prevista na competência 2 (dois), considerando-se que atendeu parcialmente aos critérios definidos quanto ao desenvolvimento do tema. Transcrevo, a seguir, a avaliação do ENEM:

Você atingiu 90% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo, ou seja, em seu texto, o tema é desenvolvido de modo consistente e autoral, por meio do acesso a outras áreas do conhecimento, com progressão fluente e articulada ao projeto do texto. (<http://enem.inep.gov.br/participante/#!inicial>)

Na primeira frase do recorte supracitado está escrito que o participante atendeu parcialmente aos critérios definidos pelo formato do ENEM. Em seguida pode ser lido que houve “excelente domínio” e que “o tema é desenvolvido de modo consistente e autoral”. Se o domínio é excelente e há consistência e autoria, é difícil entender o porquê de o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM ter atendido parcialmente aos critérios. Isso caracteriza uma avaliação contraditória.

Na terceira competência, o texto foi avaliado com nota máxima. Obteve 80% na competência 4 (quatro) por articular partes do texto com poucas inadequações em relação à apresentação de repertório diversificado de recursos coesivos.

Na competência 5 (cinco), a redação obteve 80% da nota por elaborar bem a proposta de intervenção relacionada ao tema, mas sem suficiente detalhamento. A título de melhor análise, transcrevo, a seguir, o quinto parágrafo.

A lei seca teve um grande avanço, mas só ela não adianta. A população precisa ser conscientizada. Através de porta-copos com slogans do tipo “se beber não dirija”, com joguinhos para testar o nível de embriaguês, novelas que demonstram o que acontece com pessoas que sofreram acidentes, entre outros é possível que a taxa de acidentes diminua ainda mais. Resta as pessoas entenderem que prevenir e se cuidar e o governo continuar com o trabalho que está fazendo. A solução tem que ser conjunta. (Parágrafo 5 (cinco) da Figura 20 – Redação 9)

A leitura da proposta de intervenção foi considerada insuficiente pela avaliação. O texto foi assim avaliado: “O participante elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema, decorrente da discussão desenvolvida no texto, articulada e abrangente, ainda que sem suficiente detalhamento”. No entanto, é possível verificar que houve detalhamento: “Através de porta-copos com slogans do tipo “se beber não dirija”, com joguinhos para testar o nível de embriaguês, novelas que demonstram o que acontece com pessoas”. Novamente, ressalto que, tendo em vista que o tema solicita que sejam discutidos os efeitos da Lei Seca e que, portanto, a proposta deveria ser direcionada para tal problemática, “porta-copos com slogans do tipo ‘se beber não dirija’, com joguinhos para testar o nível de embriaguês, novelas que demonstram o que acontece com pessoas que sofreram acidentes” seriam medidas de intensificação da implantação da Lei Seca e poderiam surtir efeitos positivos.

Resguardada a questão, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM apresentou a ideia de ter porta-copos nos restaurantes, com mensagens que levassem o motorista a não beber após dirigir, “joguinhos” que testassem o nível de embriaguez, palavra grafada incorretamente no texto (deveria ser “embriaguez”), e que novelas mostrassem o que acontece quando pessoas dirigem bêbadas. O modo de manejar a língua, no parágrafo, encontra-se muito próximo à modalidade oral. Por causa, então, do manejo da língua (escrita), o que foi dito não se configurou como condição suficiente para o estabelecimento da correferência e resultou em uma nota menor. Para entendimento do que foi escrito, seria necessário intensificar a relação do “eu” sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM com o “tu” leitor-avaliador, de tal forma a estabelecer uma relação “co-autoral”.

A seguir será apresentada a redação 10 (dez), elaborada, como já dito, pelo mesmo aluno, dois anos depois de praticar, isto é, após exercitar toda semana, interessar-se por “entrar no jogo” do ENEM e fazer redações que atendessem aos critérios da instituição.

4.2.10. Redação 10 (dez)

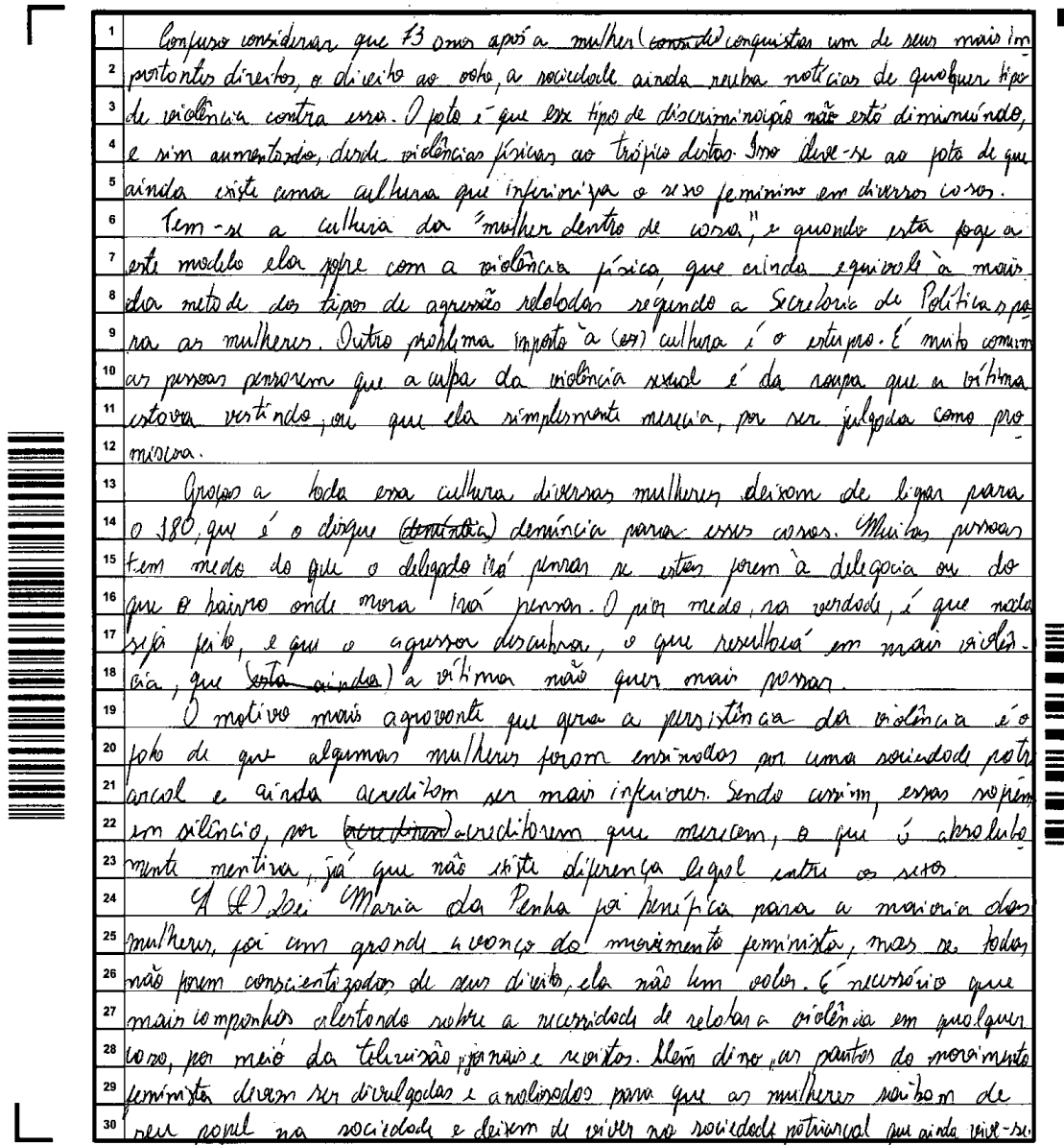


Figura 23 – Redação 10

Disponível em

<http://enem.inep.gov.br/participante/#!/inicial>

Na redação 10 (dez), o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM co-constrói o referente a partir da proposta solicitada. Elaborada a partir do tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, a redação é constituída de 5 (cinco) parágrafos.

O sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, no primeiro parágrafo, conforme transcrito a seguir, apropria-se da palavra “Confuso” para indicar que, após tantas conquistas, apresenta-se estar confuso com a ideia de que a sociedade ainda receba notícia de violência contra a mulher, causando um efeito de estranhamento.

É preciso salientar que a apropriação da palavra “Confuso”, da forma como foi empregada pelo sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, aproxima-se da modalidade oral da língua.

Confuso considerar que 73 anos após a mulher conquistar um de seus mais importantes direitos, o direito ao voto, a sociedade ainda recebe notícia de qualquer violência contra essa. O fato é que esse tipo de discriminação não está diminuindo e sim aumentando, desde violências físicas ao tráfico destas. Isso deve-se ao fato de que ainda existe uma cultura que inferioriza o sexo feminino em diversos casos. (Parágrafo 1 (um) da Figura 23 – Redação 10)

Na terceira assertiva do primeiro parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM se apropria do pronome demonstrativo “Isso”, que se refere a “violências físicas” para assumir como sua a ideia de que “ainda existe uma cultura que inferioriza o sexo feminino em diversos casos”. A argumentação busca corresponder ao problema apresentado na proposta da redação, pelo “eu” institucional. No parágrafo, a palavra “diminuindo” recebeu acento gráfico, sendo que não é acentuada. Por falta de repertório, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM repete a palavra “fato” duas vezes. O primeiro parágrafo, embora compreensível, apresenta problemas relacionados à indistinção da modalidade oral e da modalidade escrita da língua, por exemplo, pelo uso de “a sociedade ainda recebe notícia de qualquer violência contra essa” ou da expressão “O fato é que”.

A primeira asserção do segundo parágrafo apresenta a “cultura da mulher dentro de casa” e utiliza um dado do texto II da proposta de redação. A saber:

Tem-se a cultura da “mulher dentro de casa”, e quando esta foge a este modelo ela sofre com a violência física, que ainda equivale à mais da metade dos tipos de agressões relatadas segundo a Secretaria de Políticas para as mulheres. Outro problema imposto à cultura é o estupro. É muito comum as pessoas pensarem que a culpa da violência sexual é da roupa que a vítima estava vestindo, ou que ela simplesmente merecia, por ser julgada como promíscua. (Parágrafo 2 (dois) da Figura 23 – Redação 10)

Na segunda asserção do segundo parágrafo, há relação com um dos tipos de violência apresentados no texto II: a violência sexual é relacionada aos casos de estupro. O sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, a partir da frase, também escrita muito próxima à modalidade oral, “É muito comum as pessoas pensarem

que a culpa da violência sexual é da roupa que a vítima estava vestindo, ou que ela simplesmente merecia, por ser julgada como promíscoa”, desenvolve a questão abordando o fato de que, na sociedade brasileira, a mulher é considerada culpada quando é estuprada. Nesse parágrafo, a argumentação, restrita às informações dos textos motivadores e relacionada ao senso comum, produz um efeito de vagueza, inconsistência.

Do segundo para o terceiro parágrafo, o leitor-locutor-aluno e participante do ENEM intenta convocar uma resposta do “tu” leitor-avaliador ao relacionar os dois parágrafos a partir da expressão “Graças a toda essa cultura”.

Transcrevo o terceiro parágrafo a seguir.

Graças a toda essa cultura diversas mulheres deixam de ligar para o 180, que é o disque denúncia para esses casos. Muitas pessoas tem medo do que o delegado irá pensar se estas forem à delegacia ou do que o bairro onde mora irá pensar. O pior medo, na verdade, é que nada seja feito, e que o agressor descubra, o que resultará em mais violência, que a vítima não quer mais passar. (Parágrafo 3 (três) da Figura 23 – Redação 10)

No terceiro parágrafo, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM usa o recurso da paráfrase para fazer menção a dados do texto IV da proposta da redação. Apropria-se da expressão “Muitas pessoas tem medo”, na tentativa de adesão do interlocutor ao raciocínio que apresenta, de a denúncia não acontecer devido ao medo. Por meio da assertiva misturada à modalidade oral da língua, intenta diálogo com o “tu” leitor-avaliador, ao escrever: “O pior medo, na verdade, é que nada seja feito”. Além disso, há, na segunda assertiva do parágrafo, um problema de concordância, uma vez que a palavra “tem” foi grafada sem o acento circunflexo.

A respeito do recurso da paráfrase, considero que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, ao redigir seu texto, desenvolve a argumentação a partir do que se apresenta nos textos motivadores. Sob a perspectiva da enunciação, tendo em vista a concepção benvenistiana de que a enunciação é irrepetível, julgo que as paráfrases feitas na redação, conforme Santos (2010), são marcas de subjetividade porque no mo(vi)mento da (escrita) os sentidos não continuam os mesmos.

Na primeira assertiva do quarto parágrafo, “O motivo mais agravante que gera a persistência da violência”, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM busca estabelecer relação com o “tu” leitor-avaliador da redação, intimando-o

a aderir seu posicionamento e seguir seu raciocínio. Nas duas asserções do parágrafo, ele retoma o posicionamento apresentado na introdução e informa que as mulheres sofrem em silêncio por acreditarem que merecem. Para melhor compreensão, segue-se a transcrição do referido parágrafo:

O motivo mais agravante que gera a persistência da violência é o fato de que algumas mulheres foram ensinadas por uma sociedade patriarcal e ainda acreditam ser mais inferiores. Sendo assim, essas sofrem em silêncio por acreditarem que merecem, o que é absolutamente mentira, já que não existe diferença legal entre os sexos. (Parágrafo 4 (quatro) da Figura 23 – Redação 10)

Ao finalizar o quarto parágrafo, quando usa a expressão conclusiva “Sendo assim”, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM busca encaminhar o “tu” leitor-avaliador para a conclusão da argumentação levada a efeito na redação escrita: “Sendo assim, essas sofrem em silêncio por acreditarem que merecem, o que é absolutamente mentira, já que não existe diferença legal entre os sexos”. Chamo a atenção para a aproximação da escrita à modalidade oral na assertiva construída.

No quinto parágrafo, transcrito a seguir, de início, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM afirma que a Lei Maria da Penha foi benéfica. Ao relacioná-la ao movimento feminista demonstra não ter conhecimento do porquê de sua criação. Em seguida, ao usar o operador argumentativo “mas” indica que o que existe ainda não é suficiente. O conector introduz a ideia de que a conscientização de todas as mulheres é uma maneira de a Lei Maria da Penha ter valor. É possível observar que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, na tentativa de não deixar de mencionar ao leitor-avaliador que compreendeu a proposta, utiliza considerações presentes no texto IV para, em seguida, apresentar as intervenções para a problemática discutida.

A Lei Maria da Penha foi benéfica para a maioria das mulheres, foi um grande avanço do movimento feminista, mas se todas não forem conscientizadas de seus direitos, ela não tem valor. É necessário que mais campanhas alertando sobre a necessidade de relatar a violência em qualquer caso, por meio da televisão, jornais e revistas. Além disso, as pautas do movimento feminista devem ser divulgadas e analisadas para que as mulheres saibam de seu papel na sociedade e deixem de viver na sociedade patriarcal que ainda vive-se. (Parágrafo 5 (cinco) da Figura 23 – Redação 10)

Nesse quinto parágrafo, de conclusão, o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM encaminha o leitor-avaliador para as intervenções a partir da expressão “É necessário” e da expressão de adição “Além disso”. Para ele, suas propostas vão ajudar as mulheres a saberem seu papel na sociedade. No parágrafo, há apresentação da conclusão e de propostas de intervenção para solução da questão apresentada: campanhas feitas na televisão, em jornais, em revistas e divulgação das pautas do movimento feminista.

Na avaliação do texto, o participante esperava, após 2 (dois) anos de Curso de Redação, 3 (três) anos no Ensino Médio e mais um ano de cursinho pré-vestibular praticando fazer redações, conseguir aumentar a nota obtida no ENEM. Assim foi avaliado:

Prezado participante,
Apresentamos o seu desempenho na prova de Redação do Enem.
Nosso objetivo é fornecer subsídios pedagógicos quanto à sua atuação em cada uma das competências.
Sua pontuação em cada competência pode variar de 0 a 200 pontos.

Competência 1

Demonstrar domínio da norma da língua escrita.

Sua nota nessa competência foi: 140

Você atingiu 70% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita, ou seja, apresenta um texto com boa estrutura sintática, com poucos desvios de pontuação, de grafia e de emprego do registro exigido.

Competência 2

Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

Sua nota nessa competência foi: 180

Você atingiu 90% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo, ou seja, em seu texto, o tema é desenvolvido de modo consistente e autoral, por meio do acesso a outras áreas do conhecimento, com progressão fluente e articulada ao projeto do texto.

Competência 3

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Sua nota nessa competência foi: 160

Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, ou seja, os argumentos, embora ainda possam ser previsíveis, estão organizados e

relacionados de forma consistente ao ponto de vista defendido e ao tema proposto, e há indícios de autoria.

Competência 4

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Sua nota nessa competência foi:160

Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

Competência 5

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Sua nota nessa competência foi:160

Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema, decorrente da discussão desenvolvida no texto, articulada e abrangente, ainda que sem suficiente detalhamento.

Nota Final

Situação:Presente

Sua nota final foi:800

No gráfico abaixo está destacado o grupo em que você se encontra.

Assim, você poderá visualizar o seu desempenho em comparação aos demais participantes do Enem.

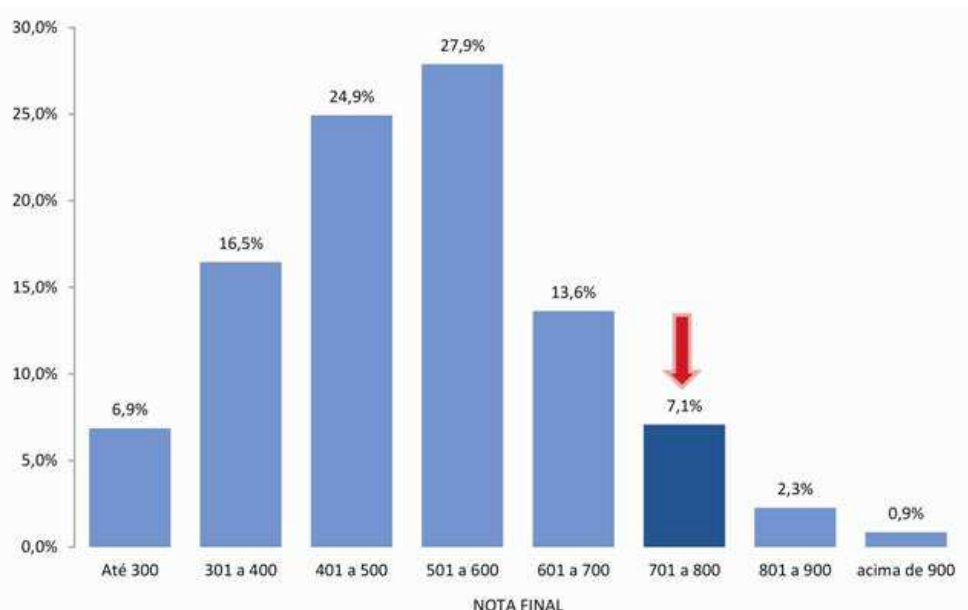


Figura 24 – Vista Pedagógica da Redação 10
Disponível em
<http://enem.inep.gov.br/participante/#!inicial>

Comparando-se a nota obtida no ENEM/2013, pode-se observar que o leitor-locutor-aluno e participante do ENEM obteve menor nota (diferença de 60 pontos). Foi avaliado igualmente nas competências 2 (dois), 4 (quatro) e 5 (cinco). Na competência

1 (um) ele tinha sido avaliado com 80% em 2013. No ano de 2015 obteve 70% da nota total na competência. E na competência 3 (três), que havia obtido nota máxima na redação feita em 2013, ele foi avaliado com 80% em 2015. Resultado: sua nota diminuiu 60 pontos em vez de aumentar, como era esperado. As notas não ficaram tão diferentes se comparadas à avaliação da redação feita dois anos antes.

Diante dessa realidade, embora a escrita seja descontínua e a nota dependa de uma série de fatores, inclusive da compreensão dos avaliadores, cabe reflexão sobre o acontecido. A verdade é que o texto do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, após preparação e demonstração de interesse por aprender, não se apresenta perfeitamente adequado às exigências do ENEM, e o repertório apresentado continua preso ao dito “senso comum” e ao que é apresentado nos textos motivadores da proposta de redação.

O aluno fez curso preparatório e escreveu, durante dois anos, uma redação toda semana e a diferença na escrita da redação é quase nula. Isso mostra que é preciso rever que relação é essa com a língua (escrita) que a escola está produzindo, conforme venho argumentando ao longo desta análise. Do modo como vem sendo feito o trabalho com leitura e com escrita na escola, o aluno escreve, é avaliado e escreve outro texto. Não reescreve seu texto e, na maioria das vezes, continua apresentando os mesmos problemas ao manejar a língua (escrita).

Comparando as redações 9 (nove) e 10 (dez), em se tratando do repertório utilizado, a diferença mínima na nota das redações deve-se ao fato de que, na temática que envolve argumentação sobre a Lei Seca, o desempenho do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM foi melhor, possivelmente, porque ela é mais familiar. Sobre a temática da persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira, essa familiaridade não pareceu se aplicar, o que se revelou na dificuldade de o leitor-escritor-aluno-participante encontrar argumentos que sustentassem o seu texto. Esses problemas desembocaram no manejo da língua (escrita).

4.3- Sobre a análise das redações que constituem o *corpus*

Tendo em vista a análise das propostas das redações do ENEM/2013 e do ENEM/2015, da Vista Pedagógica do ENEM e das redações do ENEM que constituem o *corpus* desta pesquisa, cabe responder aos seguintes questionamentos: qual o diferencial da redação que obteve nota 1000 (mil)? Seria o manejo da língua (escrita) e

a mobilização do repertório de modo a produzir um efeito de que a direção argumentativa manifestada nos textos motivadores se torna o ponto de vista subjetivo do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM?

Em relação à direção argumentativa das redações, é possível afirmar que todos os sujeitos-leitores/escritores-locutores-alunos e participantes do ENEM que as elaboraram “souberam ler” e “entraram no jogo” do ENEM porque o posicionamento de cada um correspondeu ao que foi marcado na proposta de redação. Ocorreu, no entanto, que, na maioria dos textos produzidos, os argumentos apresentados para o tratamento dos problemas apresentados não alcançaram um estatuto social, o que poderia garantir a expressão de um raciocínio mais amadurecido sobre o tema. Ao contrário, prevaleceram argumentos mais individuais que não conferiram ao texto um estatuto social.

Na análise dos mo(vi)mentos de leitura das propostas do ENEM, em 2013 e em 2015, materializados em enunciações escritas, que partiram da regularidade linguística para tratar a enunciação como ato singular, foi possível verificar que todos os problemas encontrados nas redações têm relação com a apropriação da língua (escrita) e com o repertório mobilizado, de tal forma que é possível concluir que isso acontece regularmente. Em todas elas, inclusive na redação nota 1000 (mil), a relação com a oralidade está presente: os sujeitos-leitores/escritores-locutores-alunos e participantes do ENEM escrevem em fluxos de pensamento, não distinguindo a modalidade oral da escrita, comprometendo os processos sintáticos próprios da língua (escrita).

A planificação da redação 1 (um), de sutura bem arrematada, faz parecer que se trata de uma argumentação bem fundamentada. No entanto, o texto agencia argumentos baseados no senso comum e, em alguns momentos, linguagem próxima à modalidade oral da língua. A redação 2 (dois) se apresenta em fluxos, sem progressão na argumentação, portanto, incoerente. O motivo para a quebra de fluxo deve-se a um manejo precário da língua (escrita), que se encontra desordenada no texto produzido. Um dos maiores problemas da redação 3 (três) é o manejo da língua (escrita), que tem um impacto muito forte na organização das relações lógico-semânticas. É preciso dizer que a redação 4 (quatro) avançou em relação à redação 3 (três), produzida dois anos antes, mas continua a apresentar problemas em relação ao repertório, ao manejo da língua (escrita) e a linguagem ainda se mostra muito próxima à oralidade.

Em relação ao manejo da língua e ao repertório mobilizado, nas redações 7 (sete) e 8 (oito) houve mudança, no entanto, há problemas de manejo da língua e de falta de

repertório que não foram sanados. Comparando as redações 9 (nove) e 10 (dez), em se tratando do repertório utilizado, a diferença mínima nas notas das redações deve-se ao fato de que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tinha mais familiaridade com uma das temáticas. Sobre a temática da persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira, essa familiaridade não pareceu se aplicar, o que se revelou na dificuldade de encontrar argumentos que sustentassem o seu texto e os problemas de falta de repertório desembocaram no manejo precário da língua (escrita).

Tendo em vista a análise das redações, é possível concluir que todas elas atenderam à determinação argumentativa da proposta de redação, comprovando que os alunos que produziram os textos entenderam à solicitação. Isso é perceptível em todos os textos, igualmente. Entretanto, é possível verificar que a apropriação da língua (escrita), em cada redação analisada, com exceção da redação 1 (um), levou a um manejo precário, que dificulta a compreensão, implicando a diminuição da nota do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM.

Assim, a análise das 10 (dez) redações possibilitou verificar, não do mesmo modo, a tentativa de interlocução de cada locutor com a avaliação institucional, dentro de um quadro figurativo de enunciação que busca atender à demanda do ENEM: escrever uma redação com formato específico, pré-determinado e com regime enunciativo (im)posto na e pela proposta de redação, implicando, inclusive, a orientação argumentativa a ser empreendida no texto. Nesse espaço e tempo (de intersubjetividade) específicos, cada participante do ENEM manifestou seu posicionamento sobre o tema apresentado, tentou sugerir uma intervenção para o problema e buscou a adesão do “tu” leitor-avaliador. É assim, na tensão provocada nessa relação entre o “eu” e o “tu” que ocorre a possibilidade de um “eu” se constituir sujeito-leitor-escritor e obter êxito na avaliação do ENEM.

Foi possível constatar, também, que as redações analisadas apresentaram modos de escrita muito parecidos e repertório restrito aos textos motivadores das duas propostas de redação. Esses modos têm relação com a experiência de cada participante com a língua (escrita) e implicam adequação à situação de escrita em que são colocados. Isso comprova a lacuna existente na escola no que diz respeito à apropriação da língua (escrita). Prova disso é que, após 12 anos ou mais anos de escolarização, elaborar um texto dissertativo-argumentativo ainda é um problema. Isso porque a relação com a língua (escrita) não se configura como sendo da ordem da constituição subjetiva do aluno, o que faz com que a apropriação da língua (escrita) se configure como sendo da

ordem de um estranhamento para muitos intransponível. Assim, como já dito, a exigência do ENEM deixa flagrar um processo de escrita não vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito, nesta tese, foi o de olhar a argumentação nas redações do ENEM, sob a perspectiva da Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, como resultado da apropriação da língua (escrita) e do repertório mobilizado pelo participante. Parti do pressuposto de que a leitura e a escrita são atos de enunciação. Com esse propósito, visei à análise de ambos os atos, a partir da observação de mo(vi)mentos enunciativos presentes nas redações, vistos como ações do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM (“eu”) sobre aquele que avaliará a redação escrita (o “tu” leitor-avaliador), na tentativa de se constituir sujeito-leitor/escritor-locutor.

Sobretudo, meu interesse encaminhou-se no sentido de demonstrar que a leitura e a escrita da redação do ENEM ocorrem em uma situação figurativa de enunciação específica, pois nesses atos o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM: a) dialoga com a proposta quando lê e interpreta o tema e as orientações fornecidas; b) apropria-se da língua (escrita) e intenta o diálogo com o “tu” leitor-avaliador ao escrever o que foi solicitado, em função do que supõe ser o que ele espera e assume como possível e legítimo.

Assim, ver a redação do ENEM como enunciação é tomá-la como um processo que envolve o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM que se apropria da língua (escrita), instituindo-se como “eu” diante de um “tu” institucional para, nessa relação intersubjetiva, co-constituir um dizer sobre o “ele”, em um tempo e em um espaço específicos. Com isso, quero dizer que a maneira singular, única de o “sujeito” organizar a língua (escrita) a ponto de se subjetivar ao enunciar e (se) enunciar na redação do ENEM para expressar seu ponto de vista, pode ocorrer na tensão, ao produzir o texto, entre aquilo que se constitui como as regras de escrita exigidas nas competências do ENEM e aquilo que o aluno consegue, ou não, produzir a partir dessas exigências, o que configura um trabalho de uso da língua (escrita) em discurso.

Nessa perspectiva, a análise das redações mostrou que todas elas foram elaboradas a partir da instauração do quadro figurativo, em que se manteve o diálogo com o proponente institucional e com o “tu” leitor-avaliador. Em todas as redações analisadas, houve consenso com o regime enunciativo, subjacente à proposta de redação, tendo em vista que a proposta é marcada, e o sujeito-leitor/escritor-locutor-

aluno e participante do ENEM sabe que o não atendimento à proposta pode prejudicá-lo.

Em todas as redações, foi possível notar a presença dos textos motivadores da proposta, o que já era esperado, pois são um recurso do qual o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM se vale ao desenvolver sua argumentação. Percebi que o sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, ao lançar mão desse recurso, recorrendo aos textos motivadores, possivelmente, assim o faz, dadas as dificuldades de compor um repertório sobre os diversos temas exigidos pela avaliação do ENEM. Nesse sentido, não foi surpreendente verificar que quase todas as redações mantiveram a argumentação restrita aos textos motivadores e que a redação nota 1000 (mil) apresentou muito pouco além do que havia neles.

Em suma, a apresentação de um repertório coadunado com as exigências das avaliações requer do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM adentrar em aspectos, por vezes específicos, dos mais diversos discursos que constituem os temas propostos. Essa não é uma tarefa simples. Ao contrário, trata-se de uma tarefa complexa sobre a qual os participantes do ENEM devem ser alertados pela escola, não cabendo, simplesmente, o treino e nem mesmo o trabalho com receitas de produção de textos que se quisessem gerais para todo e qualquer tema a ser abordado, como demonstrei ao longo da escrita desta tese. Isto é, as análises feitas nesta tese mostram que a redação do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM tem problema no manejo da língua (escrita) e no repertório. Isso tem um impacto na avaliação e desemboca na Educação Básica, que não está ensinando de modo suficiente.

Outra questão que se evidenciou foi o fato de ver que a avaliação do ENEM, em muitos aspectos, demonstrou ser branda, uma vez que observei que a redação nota 1000 (mil), por exemplo, obteve a nota máxima, apesar de apresentar um repertório quase restrito aos textos motivadores. Parece ter sido relevante o fato de essa redação nota 1000 ter se apresentado bem articulada em relação à apropriação da língua (escrita).

Essa observação que faço sobre a caracterização da avaliação ser, por vezes, branda, faz pensar na relação do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM com o “tu” leitor-avaliador. Ficou evidente que se trata de uma relação tensionada em que há uma tentativa de o participante correferir, ao mesmo tempo em que essa correferência não tem garantias de se efetivar, dadas as expectativas de produção das redações que se referem ao repertório do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM e de seu manejo da língua (escrita), perpassados, nesse

caso, pelo olhar do “tu” leitor-avaliador, constituído, em alguma medida, mas não totalmente, pelos pressupostos da avaliação do ENEM. Configura-se, assim, uma relação constituída pelo conflito, em que injunções de forças podem resultar em algo que se reverta a favor da avaliação do sujeito-leitor/escritor-locutor-aluno e participante do ENEM, ou não, em sua tentativa de se correferir com a proposta de redação e, em decorrência, com o “tu” leitor-avaliador.

Diante do que discuti, até aqui, e, tendo em vista o uso dos recursos linguísticos (manejo da língua escrita) e de sua estruturação nas redações analisadas nesta tese, resta, ainda, discutir o modo de ensinar leitura e escrita na escola. Isso porque ações como colocar o aluno diante de um tema que ele desconhece ou com o qual não se identifica têm demonstrado resultados pouco produtivos, o que se evidencia, concretamente, quando as notas das redações são publicadas, anualmente, pelo Inep.

Seria desastroso, de minha parte, partir para uma discussão que desembocasse em prescrições sobre como seria a melhor forma de conduzir o processo de escrita na escola, de tal forma a fazer com que o aluno vivenciasse a produção do texto escrito, chegando a transitar em demandas diferentes, tais como a proposta de avaliação do ENEM que requer um texto dissertativo-argumentativo.

Assumo, no entanto, que uma das formas possíveis de a escola lidar com a produção escrita, proporcionando condições para que, com ela, o aluno se implique, seria tratá-la como um processo que demanda planejamento e manejo *da e sobre* a língua (escrita), requerendo, necessariamente, um trabalho elaborador.

Não se trata, portanto, de treinar o aluno a escrever, mas sim de implementar um trabalho elaborador que pressuponha a reescrita de seus textos, gerando versões diferentes de cada um deles. Esse trabalho, assim entendido, poderá reverberar, potencialmente, nos processos de ensino e de aprendizagem de língua (escrita), o que, possivelmente, poderá atender ao que é solicitado ao aluno em avaliações tais como a do ENEM.

O trabalho elaborador poderá, ainda, desmistificar o que se vê hoje nas escolas, ou seja, a perpetuação de uma relação quantitativa com a produção textual. Vê-se, em muitos casos, que há uma recomendação de que os alunos escrevam vários textos que, em última instância, serão lidos, corrigidos, mas não serão reelaborados, ficando apenas no apontamento dos problemas apresentados, pressupondo ser essa uma condição suficiente para a produção textual para fins de êxito em uma avaliação.

O que discuti, anteriormente, pode ser confirmado pela comparação analítica entre os textos, inclusive textos diferentes escritos pelo mesmo participante. Essa

comparação mostrou que a prática da redação na escola e a avaliação, ainda que sejam feitas durante anos, se não forem acompanhadas de um trabalho elaborador, como defendo aqui, sobre o texto escrito, provavelmente, não surtirá o efeito desejado, pois o aluno continuará na reprodução, não desenvolvendo sua potencialidade de leitura e de escrita. O trabalho elaborador pressupõe, assim, um engajamento do professor e do aluno que podem mobilizar seu potencial intelectual no sentido de (re)escrever os textos, engajando-se, em decorrência, em modos de dizer outros que a escrita de um texto pode proporcionar.

A proposta de olhar para a redação produzida no ENEM como ato enunciativo, após os estudos e as análises feitas, nesta tese, permite concluir que a possibilidade de troca, de que trata Benveniste, deslocada para o ensino de escrita é uma emergência e pode causar um impacto no ENEM. Ao ensinar o aluno a escrever, o professor pode se posicionar como um interlocutor que se dispõe a estar no lugar do “tu” do aluno. Nessa posição, ele poderá partilhar com o aluno o “ele” presente na escrita, com a finalidade de estabelecer uma parceria na enunciação para auxiliar na reescrita.

Essa possibilidade de troca, realizada em leituras, em discussões de textos e, especialmente, em comparações de diferentes versões de textos é que poderá proporcionar experiências de linguagem (con)junta aos alunos para que o professor possa acompanhar o processo de apropriação da língua (escrita). Desse modo, um laço poderá ser atado e sustentado à medida que o aluno compreender a postura de “tu” do professor, redimensionando sua escrita e se colocando na posição de “tu” ao receber o texto avaliado. Daí, poderá, em princípio, reassumir sua escrita, portando-se como um novo “eu” e reavaliando o seu modo de estar nessa escrita. Nessa troca, a escrita será devolvida com questões que o levem a se reinventar como “eu”, revendo seu modo de estar na língua em uma nova escrita, uma reescrita, que se sustenta como reinvenção de um “eu” porque se encontra alicerçado por um “tu”, o professor.

Nessa perspectiva, enunciativa, as discussões sobre a importância do ensino de leitura e de escrita precisam ser efetivadas. Assim, permitirão que o ensino da língua (escrita) propicie aos sujeitos-leitores/escritores-locutores-alunos e participantes do ENEM se apropriarem da língua (escrita) e nela instanciarem a si mesmos e aos outros para se constituírem “sujeitos” e atualizarem as referências por meio de seus discursos.

Com base nos resultados das análises feitas, é preciso repensar o ensino de escrita em Língua Portuguesa em relação à produção textual na Educação Básica. Um dos problemas que se enfrenta em relação ao ensino da produção textual na Educação

Básica é a relativização do ensino de gramática, dadas as posturas teórico-metodológicas que preconizam que não se deve ensinar gramática pela gramática. Uma das leituras feitas dessas posturas acaba por concluir que o ensino da gramática não se faz necessário, o que impacta, a meu ver, negativamente, na produção textual dos alunos, cujo manejo da língua (escrita) tem se caracterizado de forma precária, como foi possível verificar nas redações analisadas. Apesar de saber que a gramática, ou melhor, o seu ensino não se constitui como um único fator determinante para uma produção escrita nos moldes aqui postulados, vejo que essa é uma questão que deve ser enfrentada tanto pela escola, quanto por pesquisadores no sentido de, problematizada a questão da gramática e de seu ensino, ela possa assumir o lugar que lhe é devido no ensino de Língua Portuguesa; nesse caso específico com vistas ao manejo da língua (escrita).

Diante do exposto, é preciso dizer que o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica carece de atenção. As discussões sobre a importância do ensino de leitura e de escrita podem ser efetivadas de tal modo que se tornem relevantes para a vida do aluno. Desse modo, poderão permitir que o ensino da língua (escrita) propicie a ele se constituir sujeito-leitor/escritor-locutor capaz, dentre outras coisas, de atender às exigências de avaliações tais como a do ENEM. Em sendo assim, para o aluno, escrever um texto dissertativo-argumentativo poderia estar no fluxo de suas competências na produção escrita, uma vez que sua relação com a língua (escrita) seria aquela da vivência de um processo com a Língua Portuguesa durante sua vida escolar.

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J. M. **Éléments de linguistique textuelle. Theorie et pratique de l'analyse**. Liège, Mardaga, 1990.
- AGUSTINI, C.; ARAÚJO, E. D.; LEITE, J. D. **Rasuras em manuscritos escolares e implicações enunciativas: da projeção de (inter)locução à transmissibilidade**. Letras & Letras, Uberlândia, MG, v. 29, n. 1, 2013.
- AGUSTINI, C. L. H & BORGES, S. Z. S. **Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada**. Letras & Letras, Uberlândia, MG, v. 29, n. 2, 2013.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira), 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981 [1929].
- BARZOTTO, V. H. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- BENVENISTE, E. A forma e o sentido na linguagem. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- _____. Da subjetividade na linguagem. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- _____. O aparelho formal da enunciação. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- _____. (1968-1969). **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. Tradução de Daniel Costa da Silva et.al. São Paulo: Unesp, 2014. 277p.
- BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: 229, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45p. (Série legislação; n. 118). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 09 abr. 2014.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 04 set. 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Parte II. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. 71p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 04 fev. 2014.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 2002. 244p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em: 19 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Documento Básico**. MEC. INEP. Brasília/DF, 2002. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf> Acesso em: 14 jan 2014.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica do ENEM**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 2005. Disponível em:
<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/407> Acesso em: 23 jun 2015.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006. 239p. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet Acesso em: 19 mar.2015.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Diretoria de Avaliação de Educação Básica (DAEB). A Redação no ENEM 2013. Guia do Participante. Brasília-DF, 2013. Disponível em
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf Acesso em: 09 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Orientações ao Participante. Brasília-DF, 2013. Disponível em <http://enem.inep.gov.br/participante/#!/inicial>

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Diretoria de Avaliação de Educação Básica (DAEB). A Redação no ENEM 2015. Guia do Participante. Brasília-DF, 2015. Disponível em
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf Acesso em: 09 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Orientações ao Participante. Brasília-DF, 2015. Disponível em <http://enem.inep.gov.br/participante/#!/inicial>

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação de Educação Básica (DAEB). Redação no ENEM 2016 – Cartilha do Participante. Brasília-DF, 2016. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf Acesso em: 09 ago. 2016.

BRONCKART Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Trad. de Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2004.

CATANI, D. B. & GALLEGOS, R. C. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje** / Bernard Charlot. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CERVO, A. **A redação no vestibular: uma análise para além do enunciado**. Dissertação de mestrado. São Leopoldo: 2013.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

ENDRUWEIT, M. L. **A escrita enunciativa e os rastros da singularidade**. Tese de Doutorado. UFRGS, 2006.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GOMES, V. A. **Aulas do portal do professor: o gênero como objeto de ensino**. In: O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de língua portuguesa na educação básica/ Maria Aparecida Ottoni (organizadora). Curitiba: CRV, 2016.

KNACK, C. **Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação**. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2012.

MARCUSCHI, **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Grau: uma visão crítica**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, 30: 39-79, 1997.

_____. **A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELLO, V. H. D. **Sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto**. Tese de Doutorado. UFRGS, 2012.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NEVES, M. H. M. “Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema”. In: URBANO, Hudinilson... [et al.]. **Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino**. São Paulo: Cortez, p. 321–332.

NUNES, P. A.; FLORES, V. N. A especificidade da enunciação escrita em textos acadêmicos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo, v.8, n. 1, p. 235-252, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, F. C. C. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

ORLANDI, E. **O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo.** In: INDURSKY, F., LEANDRO FERREIRA, M. C. *Análise de discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.* São Carlos: Claraluz, 2007.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas: Pontes, 1987.

OTTONI, M. A.; GUIARD, C. M. A. A. **Ensino de Língua Portuguesa, gênero do discurso, multimodalidade e tecnologias da informação e da comunicação.** In: O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de língua portuguesa na educação básica/ Maria Aparecida Ottoni (organizadora). Curitiba: CRV, 2016.

PAYER, M. **Memória da língua. Imigração e nacionalidade.** São Paulo: Escuta, 2006.

PFEIFFER, C. C. **Compreender discursivamente a escola. Uma Possibilidade construída.** In: Rodrigues, E. A. et al. (Org.). *Análise de Discurso no Brasil: Pensando o Impensado Sempre. Uma Homenagem a Eni Orlandi.* Campinas: Editora RG, 2011.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, H. S. **A paráfrase no vestibular: uma prática de (re)formulação do dizer.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Linguística. UFU, 2010.

STEIN, J. Q. **O laço na escrita: uma problematização para o ensino.** ReVEL, edição especial n. 11, 2016. [www.revel.inf.br].

TRAVAGLIA, L. C. **O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado em gêneros?** In: *Anais do SIELP. Volume 1, Número 1.* Uberlândia: EDUFU, 2011, p.509-519.