

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

LUANA APARECIDA MATOS LEAL FERNANDES

**O FUNCIONAMENTO ENUNCIATIVO DA ARGUMENTAÇÃO: A
PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM**

UBERLÂNDIA-MG

2020

LUANA APARECIDA MATOS LEAL FERNANDES

**O FUNCIONAMENTO ENUNCIATIVO DA ARGUMENTAÇÃO: A
PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Curso de 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 em Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, sujeito e discurso.

Orientadora: Profa. Dra. Cármen Lúcia Hernandes Agustini.

UBERLÂNDIA-MG

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F363
2020 Fernandes, Luana Aparecida Matos Leal, 1982-
O funcionamento enunciativo da argumentação: [recurso eletrônico] : a prova de redação do ENEM / Luana Aparecida Matos Leal Fernandes. - 2020.

Orientadora: Carmen Lúcia Hernandes Agustini.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.831>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Agustini, Carmen Lúcia Hernandes, 1971-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese - PPGEL				
Data:	três de dezembro de dois mil e vinte	Hora de início:	13:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	11623ELI004				
Nome do Discente:	Luana Aparecida Matos Leal Fernandes				
Título do Trabalho:	O funcionamento da Argumentação na prova de redação do ENEM				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, sujeito e discurso				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Escrita em Língua Portuguesa: ensino, apropriação, leitura, tecnologia e sociedade				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Ernesto Sérgio Bertoldo; Érica Daniela de Araújo; João de Deus Leite, Eduardo Alves Rodrigues e Carmen Lúcia Hernandes Agustini, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dra. Carmen Lúcia Hernandes Agustini, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **João de Deus Leite, Usuário Externo**, em 03/12/2020, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Érica Daniela de Araújo, Usuário Externo**, em 03/12/2020, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carmen Lucia Hernandes Agustini, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/12/2020, às 17:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ernesto Sérgio Bertoldo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/12/2020, às 13:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Alves Rodrigues, Usuário Externo**, em 04/12/2020, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2418686** e o código CRC **A00768AA**.

DEDICO ESTE TRABALHO

À minha família, inspiração e força para a realização de todos os meus sonhos.

Ao Paulo, meu amor, companheiro de sonhos, de alegrias, meu maior incentivador, aquele que sempre acredita em mim e, nos momentos mais difíceis, crê que tudo vai dar certo.

E ao Pedro, meu filho, amor maior, que me transforma, a cada sorriso, e para quem desejo ser sempre o melhor de mim.

AGRADECIMENTOS

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

(NETO, 2020, p. 284)

É hora de dizer muito obrigada...

Pelas palavras, pelos ensinamentos, pelo afeto, pelo cuidado, pelo apoio....

Tenho muito a agradecer pelos encontros que a vida me oportunizou nesses quase cinco anos de doutorado. Portanto, sintam todos a minha gratidão, mesmo que, neste momento, não me recorde de todas as pessoas que estiveram comigo.

Agradeço a Deus pela proteção em todos os momentos de minha vida, por me dar força, fé e coragem, para que eu não desistisse deste sonho; por cuidar de mim nas longas viagens e por me manter firme diante das adversidades.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, que me sustenta e que me dá forças para continuar.

Ao meu esposo, Paulo, pelo cuidado, pelo apoio, pela cumplicidade, pelo amor e pelos sonhos compartilhados. Muitas vezes, eu quis desistir, mas suas palavras e sua confiança em mim (até maior do que a minha) sempre me deram coragem para continuar. A finalização deste trabalho tem muito do seu amor por mim. Obrigada!

Ao meu filho, Pedro, pela sua existência e por ser o amor mais lindo e puro que Deus me permite sentir. Em cada sorriso seu, encontro forças para seguir; a cada abraço apertado e a cada vez que ouço “mamãe”, renovo a minha esperança e sinto o verdadeiro sentido da felicidade.

Aos meus irmãos, pela parceria sempre verdadeira e amorosa e pelas mãos sempre estendidas.

Aos meus sobrinhos, pela alegria e pelo carinho, que enchem meu coração de amor.

À minha orientadora, professora Carmen Agustini, por me orientar em todo o processo desta pesquisa, sempre com muita competência e cuidado; pela leitura atenciosa do meu texto, pela paciência, pelo apoio, por me mostrar os erros e por reconhecer os acertos, pela oportunidade que me deu de conhecer e de estudar as teorizações de Émile Benveniste, com um olhar de

quem as estuda com afinco e com amor. Obrigada por tudo! Serei sempre grata e desejo-lhe muitas alegrias.

Aos professores José Simão da Silva Sobrinho (UFU) e Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), pela leitura e pelas orientações na qualificação do projeto desta tese.

Aos professores Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU) e Renata Chrystina Bianchi de Barros (UNIFRAN), pela leitura cuidadosa e pelas ricas contribuições, quando da qualificação desta tese.

À professora Érica Daniela de Araújo (CEFET-MG), que, além de uma colega com quem aprendi muito durante todo esse percurso, ainda me presenteou com uma leitura cuidadosa e com importantes contribuições na qualificação desta tese. Agradeço imensamente pela generosidade e por ter compartilhado comigo ricas discussões.

Aos professores Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), José Simão da Silva Sobrinho (UFU), Érica Daniela de Araújo (CEFET-MG), Eduardo Alves Rodrigues (UNIVESP), João de Deus Leite (UFT) e Karine Rios de Oliveira Leite (IFGO), por aceitarem o convite para participar da banca de defesa desta tese.

Aos meus amigos.... Quantos amigos!!! Que bom poder ter vocês em minha vida!

Agradeço a Lud, Markola, Jam, Evandro, Thay, Gustavo, Bianca, Karla e Gleubert, pelas portas sempre abertas em suas casas para me receber, pela companhia e pelo afeto. Obrigada por serem meu “ponto de apoio” em Montes Claros e por tornarem aquelas longas horas de espera mais leves, alegres e cheias de “emoções”.

À Flávia, minha parceira, por estarmos novamente juntas, para que as noites viajando fossem menos cansativas. Obrigada por tanto sempre!

À Joyce e à Dona Eliene, por terem me dado mais que uma hospedagem, um lar.

Às companheiras Érica, Flávia, Mariana, Rafaela, por terem sido parceiras. Obrigada não apenas por dividirem comigo conhecimentos e teorias, mas, principalmente, por me acolherem, por me ajudarem e por me proporcionarem momentos de alegria, quando a distância de casa e as dificuldades dessa jornada me faziam fraquejar.

À Érica Rogéria, por ter me acolhido em sua casa, pelos momentos divididos, pelas conversas compartilhadas.

Ao meu amigo prof. Fábio Camargo, pelo apoio, pelo incentivo e por ser uma inspiração profissional.

À Adriana Cruz, pela leitura cuidadosa desta tese.

Aos meus amigos de Espinosa, de Salinas e de Urandi, por sempre torcerem por mim e pelas palavras de apoio e de incentivo.

Aos meus colegas de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG/Campus Salinas), pelo apoio e pela amizade. E à direção dessa instituição pelo afastamento concedido para cursar o doutorado.

Às amigas que o IFNMG me concedeu, Edna e Ana Clara, por sempre me apoiarem, desde a escrita do projeto para a seleção do doutorado até as leituras finais da tese. Vocês são muito especiais, exemplos de competência e de simplicidade.

À Carla, minha amiga, comadre, irmã, que a vida me deu de presente. Obrigada por cuidar de nós; por me ouvir nos momentos de angústia, por estar sempre ao meu lado, por cuidar tão bem e com tanto amor do nosso Pepê, deixando-me tranquila para estudar. Você é luz em nossas vidas.

Agradeço, ainda, aos meus sogros, pelas orações, e à Patrícia, pela rede de apoio, que tanto me ajuda a conciliar meus estudos com o cuidado com o meu lar.

Aos meus ex-alunos e a todos aqueles que disponibilizaram seus textos, para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que me apoiaram nesse período e que nunca me deixaram sentir só. Rogo a Deus pela proteção a cada uma dessas pessoas.

EPÍGRAFE

[...] Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim da viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.

(SARAMAGO, 2011)

EPÍGRAFE AOS MEUS PAIS

A COR DA GRATIDÃO
AUTOR: BRÁULIO BESSA

PELAS VEZES QUE EU PUDE APRENDER AS LIÇÕES QUE NENHUMA ESCOLA ENSINA.
PELAS CURAS SEM USAR DE MEDICINA,
PELO PÃO QUE ME DERAM DE COMER.
PELAS VEZES EM QUE, MESMO SEM SABER, FUI GUIADO SEGUINDO SEUS SINAIS,
ENFRENTANDO OS MEUS MEDOS MAIS BRUTAIS COM O ESCUDO DO METAL DA PROTEÇÃO.

VOU PINTAR COM A COR DA GRATIDÃO OS CABELOS PRATEADOS DOS MEUS PAIS.

PELAS AULAS DE VIDA QUE GANHEI DE QUEM MAIS ENTENDIA DA MATÉRIA.
POR AQUELA “CARA FEIA”, FIRME E SÉRIA QUE EU VI QUASE SEMPRE QUE EU ERREI.
PELOS SONHOS QUE EU JÁ REALIZEI, INCLUSIVE OS MAIS LOUCOS, IRREAIS,
IMPOSSÍVEIS, TALVEZ IRRACIONAIS, APRENDI A VOAR DE PÉS NO CHÃO.

VOU PINTAR COM A COR DA GRATIDÃO OS CABELOS PRATEADOS DOS MEUS PAIS.

PELAS VEZES EM QUE EU NÃO ME SENTI SÓ, MESMO ESTANDO SÓ EU E MINHA DOR.
NESSAS HORAS EU SENTIA ESSE AMOR ME ABRAÇANDO E APERTANDO FEITO UM NÓ.
DE REPENTE, ESSA DOR VIRAVA PÓ E AS FERIDAS QUE PARA MIM ERAM FATAIS
COMO UM CORTE FEITO POR VÁRIOS PUNHAIS,
UM ABRAÇO TRANSFORMAVA EM ARRANHÃO.

VOU PINTAR COM A COR DA GRATIDÃO OS CABELOS PRATEADOS DOS MEUS PAIS.

QUANDO O TEMPO FERROZ ACELERAR DESVIANDO DA NOSSA JUVENTUDE,
NÃO HÁ NADA A FAZER PARA QUE ISSO MUDE, NÃO HÁ FREIO NO MUNDO PARA FREAR.
O PONTEIRO INSISTE EM NÃO PARAR. PARA O RELÓGIO TODOS NÓS SOMOS IGUAIS.
PAI E MÃE SÃO ETERNOS, MAS MORTAIS. É SAUDADE QUE SE TORNA ORAÇÃO.

VOU PINTAR COM A COR DA GRATIDÃO OS CABELOS PRATEADOS DOS MEUS PAIS.

FELIZ DE QUEM APRENDEU E HOJE PODE ENSINAR.
É CORRER SEM ESQUECER QUEM LHE ENSINOU A ANDAR.
FELIZ DE QUEM DÁ AMOR PARA QUEM SÓ FEZ LHE AMAR.

FELIZ DE QUEM PODE TER COMPANHEIROS TÃO LEAIS.
FELIZ DE QUEM AGRADECE COM SENTIMENTOS IGUAIS.
FELIZ DO FILHO QUE VIRA, UM DIA, PAI DOS SEUS PAIS.

RESUMO

Objetivamos, com esta tese, compreender a complexa relação enunciativa estabelecida na e pela prova de redação do ENEM e, assim, analisar e expor o funcionamento da argumentação nessa prova. Nessa perspectiva, pensamos que há um funcionamento específico na construção da argumentação nesse modelo de produção textual escrita e perguntamo-nos como se dá esse funcionamento, considerando a intersubjetividade implicada nesse processo avaliativo. Partimos da hipótese de que a argumentação, na produção textual escrita do ENEM, envolve o atendimento pelo candidato/autor, por meio do texto produzido, das coerções textuais e discursivas que constituem o regime enunciativo da prova. Para fundamentar teoricamente nossa pesquisa, filiamo-nos aos estudos empreendidos por Émile Benveniste sobre a linguagem e o seu funcionamento, cuja ênfase é a relação discursiva. De nossa perspectiva, na prova de redação do ENEM, instaura-se uma situação complexa de enunciação, na qual o candidato/autor, ao entrar no jogo da prova e, assim, submeter-se ao seu regime enunciativo, deve assumir o lugar de colutor para ele instaurado na e pela prova. É desse lugar que o candidato/autor deve empreender seu gesto de interpretação sobre o tema e sobre os textos motivadores e, a partir desse gesto de interpretação, (re)produzir o texto escrito, em atendimento ao quadro figurativo estabelecido pelo ENEM. Em decorrência, ao assumir esse lugar, (re)produz uma enunciação escrita de retorno à demanda da prova, estabelecendo com o “tu” institucional uma relação intersubjetiva, no processo de leitura da proposta de redação, e de produção do texto escrito, para a co-construção do sentido, objetivando uma resposta avaliativa exitosa. Considerando esse posicionamento, para respondermos à nossa questão de pesquisa, empreendemos, inicialmente, um estudo do ENEM como uma política pública de avaliação, a partir de documentos oficiais sobre a implantação e a implementação desse exame no Brasil. Em seguida, apresentamos a prova de redação do ENEM, por meio dos documentos institucionais que descrevem a prova e seus critérios de avaliação. Após esse estudo, nosso movimento de análise se deu em duas etapas. No primeiro momento, estudamos e analisamos a prova de redação do ENEM 2017, a fim de compreendermos o regime enunciativo ali instaurado. No segundo momento, a partir da relação discursiva instaurada na prova e considerando o regime enunciativo, analisamos os textos de candidatos/autores do ENEM 2017, a fim de verificarmos como se deu a construção da argumentação nessa produção textual escrita. Nesse momento, olhamos para as redações e buscamos analisar o caminho textual empreendido pelo candidato/autor para atender à demanda da prova e tentar obter uma boa nota. Nessa medida, em decorrência das análises, defendemos que “argumentar”, nessa situação complexa de enunciação, para o candidato/autor, não é “defender o seu ponto de vista”, mas o ponto de vista implicado no regime enunciativo estabelecido. Essa argumentação está também relacionada à elaboração de um texto que, por meio do manejo da língua escrita normatizada e institucionalizada e da mobilização da experiência de linguagem do candidato/autor, (re)produza certo efeito de correferenciação ao regime enunciativo ali instaurado.

Palavras-chave: ENEM; Redação; Argumentação; Escrita; Enunciação.

RÉSUMÉ

Nous objectivons, avec cette thèse, comprendre la complexe relation énonciative établie dans et par l'examen de rédaction de l'ENEM et, de cette façon analyser et exposer le fonctionnement de l'argumentation dans cet examen. Dans cette perspective, nous pensons qu'il y a un fonctionnement spécifique dans la construction de l'argumentation dans ce modèle de production textuelle écrite et nous demandons comment ce fonctionnement se passe-t-il, compte tenu l'intersubjectivité impliquée dans le processus évaluatif. Nous partons de l'hypothèse que l'argumentation dans la production textuelle écrite de l'ENEM s'implique au sein vers le candidat/auteur à l'aide du texte produit, des coercitions textuelles et discursives qui constituent le régime énonciatif de l'examen. Pour fonder théoriquement notre recherche, nous avons affilié aux études entreprises par Émile Benveniste sur le langage et son fonctionnement, dont l'emphase c'est la relation interlocutrice. De notre perspective, dans l'examen de rédaction de l'ENEM s'instaure une situation complexe d'énonciation, dans laquelle le candidat/auteur au moment d'entrer au jeu de l'examen et, ainsi, se soumettre à son régime énonciatif, doit prendre la place du co-locuteur pour lui instaurer dans et pour l'examen. C'est de ce lieu que le candidat/auteur doit entreprendre son geste d'interprétation sur le thème et sur les textes motivationnels et, à partir de ce geste d'interprétation, (re)produire le texte écrit, en attention au cadre figuratif établi par l'ENEM. Conséquemment, en assumant ce lieu, il (re)produit une énonciation écrite de retour à la demande de l'examen, en établissant avec le "tu" institutionnel une relation intersubjective, au processus de lecture de la proposition de rédaction, et de production du texte écrit, pour la co-construction du sens, visant une réponse évaluative réussite. En considérant ce positionnement, afin de répondre à notre question de recherche, nous avons entrepris, initialement une étude de l'ENEM, comme une politique publique d'évaluation, à partir des documents officiels sur l'implantation et la mise en œuvre de cet examen au Brésil. Ensuite, nous avons présenté l'examen de rédaction de l'ENEM 2017, afin de comprendre le régime en énonciatif, nous avons analysé les textes des candidats/auteurs de l'ENEM 2017, afin de vérifier comment s'est déroulée la construction de l'argumentation dans cette production textuelle écrite. À ce moment là, nous avons regardé les rédactions et nous avons essayé d'analyser le parcours entrepris par le candidat/auteur pour répondre à la demande de l'examen et d'essayer d'obtenir une bonne note. À cet égard, à la suite des analyses, nous défendons que "argumenter" dans cette situation complexe d'énonciation, pour le candidat/auteur ce n'est de "défendre son point de vue" mais le point de vue impliqué dans le régime énonciatif établi. Cette argumentation est aussi liée à l'élaboration d'un texte que, par le maniement de la langue écrite normative et institutionnalisée et de la mobilisation de l'expérience de langage du candidat/auteur, (re)produit un certain effet de corréférence au régime énonciatif qui y est établi.

Mots-clés: Rédaction, ENEM; Argumentation; Écriture; Énonciation.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to comprehend the complex enunciative relation established in and by the ENEM exam and thus, analyze and expose the functioning of argumentation in such exam. In this perspective, we believe there is a specific functioning in the construction of argumentation in the essay proposed by the exam, so we have asked ourselves how such functioning occurs, considering the implied intersubjectivity present in this assessing exam. Our starting point was the hypothesis that argumentation in the writing process of the essay at ENEM exam involves the necessity of candidates/authors fulfilling textual and discursive restrictions that are part of the essay guidelines, written on the exam. In order to support our research theoretically, we joined the studies carried out by Émile Benveniste about language and its functioning, which emphasis is on the interlocutive relation. In our perspective, in the essay of ENEM exam, there is a complex situation of enunciation, in which the candidate/author, while enters the game of the essay, submits himself/herself to the enunciation of the exam and has to position himself/herself to the enunciation proposed, assuming, thus, the role of collocutor established by the exam. It is from this position that the candidate/author must make an interpretation of the theme and the motivating written texts. This interpretation leads him/her to re(produce) the written text, attending a figurative board established by the ENEM exam. As a result, assuming such position, the candidate re(produces) a written enunciation based on the demanding of the exam, establishing with an institutional *you* an intersubjective relation in the reading process of the essay proposed and the production of the written text, aiming at a co-construction of meaning in order to obtain a successful reply. Considering this position, in order to answer our research question, we initially engaged in the study of ENEM exam as a public policy of assessment, relying on official documents about the implementation and establishment of this exam in Brazil. Then, we present the essay proposed by the ENEM exam, throughout institutional documents that describe the exam and its assessment criteria. After this study, our analysis happened following two stages. In the first stage, we have studied and analyzed the essay proposal of ENEM exam in 2017, searching to understand the enunciation established there. In the second stage, we have analyzed the essays produced by the candidates/authors of the ENEM exam in 2017, considering the discursive relation presented in the exam and the enunciative relation established. At this point, we have sought to analyze in the essays, the textual path produced by the candidates/authors to attend the demanding of the exam as an attempt to obtain a good score. Therefore, as a result of the analysis, we defend that “argumentation”, in such a complex situation of enunciation, puts the candidate/author in a situation in which he/she does not “defend his/her point of view”, but rather, the point of view implied by the enunciation established. This argumentation is also related to a textual elaboration of the essay throughout the management of standard and institutionalized language and mobilization of personal language experience that altogether re(produces) a certain effect of co-reference with the enunciation established in the exam.

Keywords: ENEM; Essay; Argumentation; Writing; Enunciation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Prova de Redação ENEM 1998	104
Figura 2: Prova de Redação ENEM 2017	108
Figura 3: Instruções para a redação ENEM 2017	110
Figura 4: Proposta de Redação ENEM 2017	113
Figura 5: Redação “A” – Nota 320	135
Figura 6: Redação “B” – Nota 500	142
Figura 7: Redação “C” – Nota 700	151
Figura 8: Redação “D” – Nota 960	159
Figura 9: Redação “E” – Nota 1000	169
Quadro 1: Modos de recorte e articulação dos textos motivadores	127
Quadro 2: Modos de recorte e articulação dos textos motivadores nas redações “B” e “D”.	167

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
DO OBJETO AO MÉTODO	26
1.1 Introdução	26
1.2 Aspectos metodológicos: arquivo de pesquisa e procedimento teórico-analítico	27
A ESCRITA NA LINGUÍSTICA GERAL DE ÉMILE BENVENISTE	34
2.1 Introdução	34
2.2 As concepções de linguagem e de língua em Benveniste	36
2.3 Enunciação e intersubjetividade	41
2.4 A enunciação escrita	45
2.5 Escrita e argumentação	48
O ENEM COMO UM INSTRUMENTO DE POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO	54
3.1 Introdução	54
3.2 O ENEM: breve histórico e análise do exame como política pública de avaliação	56
3.3 A prova de redação do ENEM e sua relação com o ensino de escrita no Ensino Médio	70
A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM	82
4.1 Introdução	82
4.2 Os participantes dessa situação complexa de enunciação	82
4.3 As competências avaliadas na prova de redação do ENEM	86
4.4 O funcionamento argumentativo na prova de redação do ENEM	97
4.5 A prova de redação do ENEM 2017	102
O FUNCIONAMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DO ENEM	123
5.1 Introdução	123
5.2 A produção textual escrita na prova de redação do ENEM 2017	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	184

INTRODUÇÃO

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados. Ah que medo de começar...

(LISPECTOR, 1995, p. 33).

A epígrafe traduz a sensação angustiante da folha em branco. Essa folha em branco que, nas mais distintas situações de produção de um texto escrito, significa o “começar”, o romper das limitações entre uma abstração e sua concretização em discurso escrito. Na busca por entender como se realiza esse processo de conversão da língua escrita em discurso escrito, permanece a certeza de que não há receita. Caso houvesse uma receita, o processo de produção de um texto escrito não se tornaria tão marcante e tão desafiador, nem mesmo seria objeto de inúmeras pesquisas científicas. Vários são os blocos de notas, os apontamentos de leituras, os erros e os acertos, o que se perde e o que se aproveita no trajeto até a versão final do texto, no qual não há o que não seja produzido com ardor e que não traga à tona as intempéries da relação entre o escritor e seu escrito.

Envolvida nessa sensação que significa o “começar” de nossa tese, a produção deste texto escrito acontece no e pelo enlace entre o desejo e o desafio de escrever sobre a escrita e a produção de textos escritos em um espaço institucional avaliativo. Embora esse objeto seja bastante abordado na área das Ciências da Linguagem, seja em relação à elaboração de documentos oficiais, que regem o ensino de Língua Portuguesa, seja em relação ao processo de aquisição da escrita até as angústias que se manifestam no decorrer da educação básica e no ensino superior, o nosso interesse por essa temática decorre da experiência com o trabalho de produção textual escrita na educação básica, especialmente no ensino médio.

No ensino médio, o foco dado à produção textual escrita nos modelos cobrados pelos vestibulares e, principalmente, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (doravante, ENEM) afeta e, sobretudo, determina o trabalho pedagógico nas aulas de produção textual escrita. Imersas nesse contexto, em 2015, realizamos, com alunos do 3º ano do ensino médio, oficinas de produção textual, voltadas à preparação para a prova de redação do ENEM. Nessas oficinas, foram desenvolvidas atividades de produção, correção e reescrita de textos do modelo ENEM, a partir das orientações presentes no material “A Redação no ENEM 2013 - Guia do

Participante”¹. Em decorrência desse trabalho e diante dos textos dos alunos, começamos a nos questionar sobre esse modelo de produção textual escrita, bem como a respeito do modo como o aluno/escritor se coloca diante da atividade de produção de um texto escrito cuja finalidade é avaliativa.

Na tentativa de seguir o modelo estipulado e visando a atender aos critérios de avaliação, o foco dos alunos nas oficinas era aprender técnicas e macetes que lhes permitissem alcançar uma boa nota, objetivo que também permeava, de forma geral, o trabalho docente, já que era posta, naquela conjuntura, a necessidade por um trabalho de intervenção. Para realizar esse trabalho de intervenção, o método utilizado foi o do treinamento dos alunos para produzir um texto escrito que pudesse obter uma boa nota no ENEM. Porém, notamos que, mesmo os orientando acerca dos “caminhos” para se chegar a uma redação nota mil, os textos produzidos (d)enunciavam uma relação fragilizada desses alunos com a (língua) escrita. Chamou-nos a atenção o modo como se colocavam naquela escrita e a relação que mantinham com aquela produção textual, compreendida como uma tarefa cuja única importância seria a obtenção (ou não) de uma vaga no ensino superior.

Para além das questões gramaticais, fortemente presentes, destacavam-se as questões voltadas para o aspecto argumentativo da produção textual. Nos textos produzidos no decorrer das oficinas, a construção da argumentação e a defesa do ponto de vista sobre a temática estavam intrinsecamente ligadas à leitura que fazíamos dos textos motivadores apresentados nas propostas de redação. No que diz respeito aos mecanismos linguísticos, flagravam-se as dificuldades da maioria dos alunos em demonstrar manejo da língua escrita.

Em vista dessa problemática, sentimo-nos instigadas a estudar o processo de produção escrita no ENEM, considerando as relações entre o produtor do texto, seu leitor e a demanda para a qual o texto é escrito. Para tanto, orientamo-nos, mais especificamente, a partir de uma reflexão sobre a escrita e a argumentação na prova de redação do ENEM. Nesse contexto, o encontro com a teorização enunciativa de Émile Benveniste permitiu-nos um olhar para a prova de redação do ENEM, tomando como ponto de reflexão a situação complexa de enunciação instaurada nessa e por essa prova.

¹ O trabalho nas oficinas foi norteado pela publicação “A Redação no ENEM 2013 - Guia do Participante”, porque, nos anos de 2014 e de 2015, não foram publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) novas versões desse material, o que só ocorreu, em 2016, quando o documento passou a ser nomeado por “Redação no ENEM 2016 - Cartilha do Participante”. Nesta tese, a descrição que apresentamos da prova de redação do ENEM é feita a partir da versão desse material publicada no ano de 2017.

Essa situação complexa de enunciação delinea-se, conforme Benveniste (2006), a partir dos seguintes aspectos constitutivos: a) o ato de produção escrita do texto, que (com)porta o modo como o locutor se constitui sujeito e como implanta o outro (o interlocutor) diante de si, por meio dos mecanismos linguísticos; b) o ato de avaliação do texto, que se relaciona ao modo como o texto é recebido pelo interlocutor. Tais atos estão relacionados à situação de discurso, que, como fundamento desse quadro, institui o conjunto das circunstâncias de tempo, de espaço, de pessoa e de discurso, por meio das quais a referência se constrói e (re)produz sentido(s).

Julgamos que, embora haja uma vasta literatura sobre produção textual escrita, seja importante trabalharmos, nesta tese, na perspectiva enunciativa, buscando, na teorização de Benveniste, contribuições significativas e produtivas para a compreensão do funcionamento enunciativo da argumentação na prova de redação do ENEM, uma vez que, conforme compreendemos, a prova em tela instaura uma situação complexa de enunciação.

Com efeito, compreender a prova de redação do ENEM, na perspectiva enunciativa, exige que, ao considerarmos as coordenadas referenciais da enunciação, discutamos como é compreendido o ensino de produção textual escrita escolar brasileiro, já que a prova do ENEM é concebida como um exame que, além de dar ou não acesso do candidato ao ensino superior, avalia o ensino médio. Nesse sentido, a prova de redação do ENEM reflete as políticas educacionais que pautam o ensino de produção textual escrita no país, desde os processos de alfabetização até o final da educação básica.

Em um estudo sobre as transformações pelas quais passou o ensino de escrita no Brasil, Silva (2016) aponta que o ensino de produção textual escrita, por muito tempo, esteve relacionado à prática da redação escolar, cujas produções circulavam apenas em sala de aula com o objetivo de serem lidas e corrigidas pelos professores. Esses textos resumiam a produção textual escrita, de acordo com o seu objetivo, a narrar, a descrever ou a discutir um fato. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN), no final da década de 90, a noção de gênero foi incorporada ao ensino de produção textual escrita, redimensionando-o. Assim, a produção textual escrita passou a assumir modelização em gêneros de circulação social, como uma tentativa de aproximar o aluno dos vários gêneros textuais existentes. Ou seja, uma busca por tornar a produção textual escrita uma prática real, uma vez que a redação escolar sofria a crítica de ser “estranha” às práticas sociais.

A concepção de escrita como função social reformulou o ensino de produção textual escrita em tipologias e gêneros. Assim, foram incorporados ao ensino contextos diversificados de produção textual escrita, simulando situações reais de uso. Essa perspectiva é proposta em documentos oficiais, por exemplo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), que

concebem o processo de produção textual escrita ligado “à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal)” (BRASIL, 2006, p. 22) e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², que traz como um dos objetivos da produção textual escrita “estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero (BNCC, 2017, p. 498).

Na sala de aula, porém, o ensino de escrita acaba sendo afetado por teorias diferentes sobre a prática de ensino de produção textual escrita em relação à mobilização de tipologias ou gêneros textuais. Ao tratar da dissertação, por exemplo, há autores que a classificam como um tipo, consoante o faz Travaglia (2007), ao estabelecer tipos textuais que normalmente têm sido nomeados de descrição, dissertação, injunção e narração; já outros a colocam como um gênero, no sentido de que funciona como um produto de interação social (ROJO, 1999; KOCH, 2003). Sobre essa discussão, Marcuschi (2002) pondera que é necessário distinguir as noções de gênero e tipo textual. Consideramos, a seguir, as palavras do próprio autor:

[...] Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição [...] Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

[...] Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23, destaque do autor).

A distinção feita por Marcuschi (2002), apesar de não ser unânime mesmo entre os estudiosos da Linguística Textual, baliza o ensino de produção textual escrita nas escolas e está presente, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (doravante, PCNEM). Para o documento,

O uso [da língua] depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/análise), a escolha de gêneros e tipos de discurso. Tais escolhas refletem conhecimento e domínio de “contratos” textuais não declarados, mas

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) integra as propostas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que estabelece metas, diretrizes e estratégias para a educação brasileira com vigência por 10 (dez) anos. Iniciado em 2015, com elaboração final e aprovação em 2017, este documento foi criado com o objetivo de orientar o currículo, como forma de complementar as orientações dos PCN (1997, 1998) e das Diretrizes para Educação Básica, como prevê a LDB/9394/96. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

que estão implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero (PCNEM, 2000, p. 22).

É nessa perspectiva que as aulas de Língua Portuguesa/Redação focam no ensino de produção textual escrita o trabalho com os gêneros textuais. Mais especificamente no 3º ano do ensino médio, esse trabalho passa a priorizar a produção do modelo ENEM e é, nesse momento, que as noções de gênero e de tipo geram controvérsias, uma vez que, tanto no edital do ENEM quanto no material disponibilizado aos candidatos pela instituição promotora do exame, é solicitada a produção textual escrita de um “texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo” (BRASIL, 2017, p. 7).

Assumindo esse posicionamento teórico, a prova de redação do ENEM tipifica um modelo de produção textual escrita a partir de regras previamente estabelecidas e caracteriza o texto como uma redação do tipo dissertativo-argumentativo. A respeito dessa caracterização, Koch (2003, p. 57), baseando-se em Rojo (1999), ressalta que, na situação escolar, o gênero “deixa de ser apenas uma ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem” e pontua, ainda, que, em consequência desse desdobramento, há, na escola, dois grupos de gêneros escolares: gêneros escolares 1, como sendo aqueles que funcionam como instrumentos de comunicação na escola, e os gêneros escolares 2 ou gêneros escolarizados, que são objetos de ensino e de aprendizagem, gêneros transpostos para a sala de aula. A autora enquadra a redação escolar no segundo grupo, considerando-a o “protótipo por excelência” dos gêneros escolarizados, “visto que é feito para a escrita, para o ensino da escrita, para toda a escolaridade e não existe, evidentemente, fora da escola” (KOCH, 2003, p. 59).

Além da prova do ENEM, esse modelo de produção textual escrita também é utilizado em concursos e em alguns vestibulares de universidades públicas e/ou particulares. Isso ainda ocorre porque, em geral, tende-se a pensar que é escrevendo esse gênero que alguém poderia mostrar melhor sua formação, seus conhecimentos sobre um tema socialmente relevante e, sobretudo, conseguiria mostrar relações entre fatos, teses, ideias e posições. Em suma, espera-se que o candidato saiba argumentar em defesa de um ponto de vista. Dessa forma, nos processos de seleção, a redação deve, para obter uma boa nota, além de demonstrar certo domínio da língua escrita normatizada e institucionalizada - língua escrita nos moldes da chamada língua culta -, apresentar uma tese, fundamentada em argumentos consistentes com sustentação científica ou histórica, organizados coerentemente por meio dos elementos coesivos.

Essa caracterização da avaliação das redações nos exames de seleção conforma-se à visão de avaliação da produção textual escrita no espaço escolar, uma vez que a escrita é vista como meio de oportunizar ao aluno acesso a bens sociais que podem decorrer de uma produção textual escrita institucionalizada. Assim, na escola, escreve-se para algum fim, como para mostrar conhecimento, para aferir o domínio de um conteúdo aprendido durante a trajetória escolar e para oportunizar ao escritor acesso a um novo/outro nível de ensino.

Nesse contexto, o ENEM tornou-se uma das principais formas de acesso ao ensino superior, transformando-se em um processo seletivo de grande alcance. Implantado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (doravante, INEP), em 1998, “com o objetivo principal de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”, conforme a publicação “Enem - Documento Básico”³ (BRASIL, 2002, p. 5), o ENEM passa a ocupar um lugar de destaque entre as políticas educacionais de avaliação no Brasil. Nesse sentido, o exame figura como um “ritual de passagem”, por meio do qual o aluno é avaliado para ingressar ou não em um novo nível de ensino.

O ENEM pode ser, assim, visto como um mecanismo de ação política que, teoricamente, cumpre a função de oportunizar aos candidatos a chance de entrada no ensino superior, ou seja, a chance de obter condições necessárias ao exercício de certas profissões, em uma sociedade desigual, na qual esse “bem” não está disponível a todos. Esse caráter político faz com que percebamos que atravessam o ENEM “sentidos de um discurso quantitativo – a busca pela apresentação de dados, por meio de um instrumento de avaliação, a um sujeito externo – e qualitativo – a nota recebida de acordo com a competência ou incompetência do sujeito-aluno” (SIMÕES, 2014, p. 21). Diríamos nós: sentidos de um discurso tecnicista que (re)produz como efeito o apagamento da natureza política do exame, naturalizando-o.

A relação entre competência/incompetência, que pode levar ao êxito ou ao fracasso, respectivamente, marca o caráter neoliberal do exame e acirra também a relação entre educação e profissão, já que se destaca a ideia de que se estuda apenas para ter uma profissão melhor e não uma formação crítica. Dessa forma, o ENEM vem selecionar quem tem o direito a ter acesso à entrada na educação superior e, como política de avaliação, funciona naquilo que lhe cabe: ao mesmo tempo em que oportuniza a avaliação, seleciona somente alguns, aqueles que se

³ O material “ENEM – Documento Básico”, elaborado pelo INEP, descreve o ENEM, apresentando os objetivos e as características pedagógicas do exame, como público-alvo e os critérios de avaliação e de divulgação de resultados. A primeira versão desse documento data de 1998, sendo publicado novamente pelo INEP em 2000 e em 2002.

mostram mais “aptos” ao olhar do exame. Funciona, assim, como uma intervenção política para responder a uma demanda externa da sociedade que diz respeito à oportunidade de entrada no ensino superior, em especial, às vagas de universidades públicas.

Além disso, em termos institucionais, os resultados obtidos pelos candidatos na prova do ENEM funcionam como indicativo de qualidade das instituições escolares das quais esses candidatos são egressos. Esse indicativo produz uma competitividade entre as instituições de ensino, sejam públicas, sejam particulares. Tal competitividade, por sua vez, reforça o foco na preparação/treinamento para a realização do exame. Dessa forma, as políticas educacionais relacionadas ao ENEM, assim como ocorriam em outros tempos com relação aos exames vestibulares, evocam discursos que dão visibilidade à prova como uma oportunidade de futuro aos jovens, condicionado ao sucesso ou ao insucesso no exame.

Na tentativa de ser bem avaliado, “o gesto de escrita, no imaginário do aluno, tem a finalidade de ‘agradar’ a uma banca corretora e não simplesmente a de expressar ideias, pensamentos, argumentos” (SIMÕES, 2014, p. 35), em defesa de um ponto de vista, já que “[...] há na redação do ENEM uma classificação em forma de número, uma nota a ser recebida, de acordo com a competência (ou incompetência) julgada no exame” (SIMÕES, 2014, p. 21). Essa produção textual escrita está, portanto, centrada na relação discursiva entre o candidato/autor e o avaliador/leitor; assim, destaca-se nela o funcionamento de uma dimensão intersubjetiva da linguagem. Conforme Benveniste (2006),

a intersubjetividade tem assim sua temporalidade, seus termos, suas dimensões. Por aí se reflete na língua a experiência de uma relação primordial, constante, indefinidamente reversível, entre o falante e seu parceiro. (BENVENISTE, 2006, p. 80).

No jogo intersubjetivo instaurado na e pela prova, o candidato projeta o leitor do seu texto e objetiva mostrar, por meio da produção textual escrita, que foi capaz de atender à demanda do exame. Para isso, organiza sua produção textual escrita de maneira a produzir um efeito de encaixe entre o ponto de vista sobre a temática abordada e o recorte estabelecido pela prova, à luz dos textos motivadores e da frase temática.

Diante dessas considerações sobre a produção textual escrita no ENEM, inquieta-nos o funcionamento da argumentação especificamente nessa produção textual. Pensamos que a argumentação, na prova de redação do ENEM, não se limita à sustentação de um ponto de vista por meio da seleção de argumentos e da construção de uma progressão temática que conduza o avaliador/leitor a julgar a tese defendida de modo adequado e fundamentado. Ela está em

função, primariamente⁴, da avaliação da relação do candidato/autor com a língua escrita, com o repertório presentificado na proposta, e com aquele que pode ser acessado pelo candidato a partir da experiência da linguagem e com o manejo das formas de dizer “aceitas” socialmente, por meio da escrita.

Assim, podemos dizer que não está em jogo somente a posição defendida, mas o modo como essa posição é construída no e pelo texto e se está de acordo com o projeto de leitura estabelecido na e pela proposta de redação. Dessa forma, a escrita da redação do ENEM não visa somente à defesa de um posicionamento do candidato/autor, mas à relação entre a leitura da proposta, sua interpretação e a produção do texto escrito. Por isso, consideramos, nesta tese, o candidato/autor interpelado na e pela prova de redação do ENEM e suas coerções textuais e discursivas, isto é, o candidato que entra no jogo discursivo instaurado no e pelo exame, uma vez que nosso interesse de pesquisa visa à compreensão do modo como o candidato/autor atende a essa interpelação, em particular, no que tange ao processo de produção textual escrita e à argumentação.

Nesse sentido, tomamos como coerções as injunções da prova de redação do ENEM ao candidato/autor, para a realização da produção textual escrita. De nossa perspectiva teórica, as coerções textuais dizem respeito às determinações explícitas materializadas nos documentos do exame: a publicação “Redação no ENEM 2017: Cartilha do Participante”⁵, o Edital do ENEM e a própria textualidade da Prova de Redação. Já as coerções discursivas dizem respeito às condições enunciativas do exame, decorrentes das coordenadas referenciais de pessoa, objeto, tempo e espaço e, ainda, às questões histórico-sociais que envolvem a prova de redação do ENEM e as injunções implícitas que decorrem do fato de essa prova fazer parte de um exame

⁴ Consideramos essas atitudes como primárias no processo de produção textual escrita, tendo em vista que, no âmbito do ENEM, o ato de argumentar estará relacionado também ao atendimento àquilo que está colocado implicitamente no e pelo regime enunciativo da prova.

⁵ A publicação “Redação no ENEM – Cartilha do Participante” é um material elaborado pelo INEP, cujo objetivo, segundo a instituição, é tornar transparente a metodologia de avaliação da redação e o que se espera em cada uma das competências avaliadas. A primeira versão desse material foi disponibilizada aos candidatos em agosto de 2012, com a nomenclatura de “A Redação no ENEM 2012 - Guia do Participante”. Em 2013, o INEP disponibilizou uma versão atualizada, que se manteve até 2016, quando foi lançada uma nova publicação, com atualizações, em 2017 e em 2018. A cada ano, o documento traz, também, como exemplos, redações nota mil dos anos anteriores, analisadas pela equipe de avaliadores. Em 2019 e em 2020, foram publicadas a “A redação no ENEM 2019: Cartilha do Participante” e “A Redação do ENEM 2020 – Cartilha do Participante”, respectivamente, também disponíveis no *site* do INEP. Nesta tese, usamos como referencial para estudo da prova de redação do ENEM a versão da cartilha publicada em 2017. Referimo-nos a esse documento, ao longo desta tese, com as seguintes formulações: “Cartilha do Participante”, “Cartilha”, “Cartilha do Participante 2017”. Nos momentos em que precisamos usar a versão de 2018, especificamos a edição informando o referido ano.

nacional de avaliação e, por isso, constituir-se como um mecanismo político-educacional em vigência.

Ante o exposto, é necessário deslocarmos a argumentação de sua compreensão tradicional, de defesa de um ponto de vista com a pretensão de convencer o outro (seu leitor), para a compreensão de seu funcionamento na prova de redação do ENEM. É preciso, por conseguinte, pensar que, nessa prova, o candidato/autor deve entrar em seu jogo e se inscrever, assim, nos limites do regime enunciativo que rege a prova, a fim de que o texto produzido atenda à proposta. Ressaltamos que nesta tese analisamos textos nos quais os candidatos/autores buscaram atender ao regime enunciativo da prova, em outros termos, textos em que os candidatos/autores entram no jogo enunciativo da prova, pois é quando este jogo se dá que o funcionamento enunciativo da argumentação se (im)põe.

O conceito regime enunciativo com o qual trabalhamos envolve o conjunto das coerções textuais e discursivas que delineiam o processo de escrita da redação do ENEM. Trata-se, segundo Agustini e Leite (2018), de uma configuração enunciativa que orienta o modo como a (língua) escrita deve ser manejada, tanto em relação ao gênero textual quanto à situação de discurso. Pelo regime enunciativo, acirra-se a relação entre os participantes dessa situação complexa de discurso, uma vez que nele estão contemplados os aspectos circunstanciais da prova, os quais estabelecem condições para a produção textual escrita do candidato/autor.

Em decorrência desse deslocamento, pensamos que há um funcionamento específico da argumentação na prova de redação do ENEM, e esse funcionamento nos traz algumas questões, quais sejam: Qual a projeção de argumentação que essa prova traz? O que seria argumentar na prova de redação do ENEM? Como seria construída essa argumentação, considerando o regime enunciativo da prova? Como a concepção benvenistiana de escrita pode contribuir para a compreensão da prática social, avaliativa e seletiva que constitui a redação do ENEM?

Instigadas por essas questões, intentamos olhar para a produção textual escrita na prova de redação do ENEM, que tem como característica, o aspecto pragmático de mensurar e de atribuir uma nota ao texto escrito produzido pelo candidato/autor, e perguntamo-nos como se dá esse funcionamento, considerando a intersubjetividade implicada nesse processo de produção textual escrita. De nossa perspectiva, aventamos a hipótese de que o funcionamento da argumentação na prova de redação do ENEM está relacionado ao atendimento às coerções textuais e discursivas que constituem o regime enunciativo dessa avaliação. Nessa medida, “argumentar”, nessa prova, para o candidato/autor, não é “defender o seu ponto de vista”, mas o ponto de vista implicado no e pelo regime enunciativo estabelecido. Essa argumentação está

também relacionada à elaboração de um texto, por meio do manejo da língua escrita e da mobilização da experiência de linguagem do candidato/autor.

O ENEM funciona assim, a nosso ver, como um mecanismo que está em uma condição contraditória, uma vez que intenta atenuar o problema social da desigualdade, padronizando um modelo de produção textual escrita, visando antecipar ao candidato/autor as condições de escrita às quais será submetido, ao mesmo tempo em que seleciona os candidatos considerados “mais aptos”, excluindo outros. Especificamente, em relação à prova de redação, é, então, pela produção textual escrita da redação do ENEM, que o candidato/autor tenta atingir o acesso ao ensino superior. Assim, embora esteja em uma condição contraditória, essa condição também (re)produz, como um efeito possível, a busca por “fornecer condições iguais de avaliação”, ou seja, a (re)produção de um imaginário de imparcialidade.

De nosso ponto de vista teórico, entendemos que o modo como Benveniste compreende a escrita permite-nos olhar para a relação do candidato/autor com a sua escrita, na medida em que essa produção textual escrita é entendida por esse candidato/autor como um treino pelo qual se prepara e intenta obter a almejada nota mil. Essa reflexão tem a ver com o modo como é construída a argumentação na redação do ENEM, uma vez que ela ocorre em função de atender ao regime enunciativo instaurado na e pela proposta de redação.

Essa argumentação está também relacionada à elaboração de um texto, por meio do manejo da língua escrita e da mobilização da experiência de linguagem do candidato/autor, ou seja, de seu repertório historicizado⁶, que faça um recorte de sentidos de modo a produzir um efeito de unidade, diante dos diferentes sentidos evocáveis nos e pelos textos motivadores. É nesse sentido que o candidato/autor deve encaminhar a leitura dos textos motivadores, identificando entre eles um ponto de convergência que lhe permita restituir o ponto de vista sobre a temática de acordo com o que é esperado pelo exame.

Nessa perspectiva de compreensão do ENEM, propomos, como objetivo geral, compreender a complexa relação enunciativa estabelecida na e pela prova de redação do ENEM e, assim, analisar e expor o funcionamento da argumentação nessa prova. Para tanto, direcionamos nossa pesquisa tendo em vista os seguintes objetivos específicos:

⁶ Por repertório historicizado compreendemos, a partir da teoria benvenistiana, o fato de que o homem se historiciza na linguagem, por meio de experiências sociais. São essas experiências que constituem o seu repertório.

- a. Expor a relação entre a argumentação produzida na redação do ENEM e o regime enunciativo instituído na e pela proposta de redação, de modo a aferir sua correlação e, assim, discutir suas implicações no ensino de produção textual escrita no espaço escolar;
- b. Verificar o impacto do manejo da língua escrita e do repertório mobilizado no texto produzido pelo candidato/autor para a construção da argumentação na redação do ENEM e na sua avaliação, de modo a restituir as condições de leitura da prova e de sua condição de exame seletivo na política educacional e no espaço escolar como uma prática social, avaliativa e seletiva;
- c. Mostrar a “influência” dos textos motivadores na construção da argumentação na redação do ENEM como mecanismo de controle dos sentidos passíveis de serem evocados na produção textual escrita e, ao mesmo tempo, como mecanismo de aferimento da entrada do candidato/autor no jogo discursivo da prova.

Diante do exposto, esta tese se estrutura, além desta introdução, em cinco capítulos. No capítulo “Do objeto ao método”, discorremos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa e apresentamos os procedimentos analíticos e o processo de constituição do arquivo de pesquisa, bem como o estabelecimento do material de análise.

No capítulo intitulado “A escrita na Linguística Geral de Émile Benveniste”, apresentamos os pressupostos teóricos desse autor sobre a escrita. Ademais, fazemos uma discussão a respeito de alguns conceitos basilares da teoria benvenistiana, para que possamos articular as interrogações geradas pela nossa problematização sobre o processo de produção textual escrita na prova de redação do ENEM, mais especificamente, em relação à construção da argumentação, com a perspectiva teórica à qual nos filiamos nesta tese.

No capítulo “O ENEM como instrumento de política pública de avaliação”, trazemos um percurso histórico sobre a implantação do ENEM, como política de avaliação, no Brasil, a partir do discurso oficial, e procuramos refletir sobre esse exame, tendo em vista o discurso político que o considera como portador de uma perspectiva democrática de avaliação do ensino médio e de acesso ao ensino superior. Além disso, apresentamos, de forma geral, a prova de redação do ENEM e a contextualizamos por meio de uma breve discussão sobre o ensino da produção textual escrita no ensino médio.

No capítulo “A prova de redação do ENEM”, estudamos mais detalhadamente a prova, a partir do ponto de vista enunciativo, levando em conta o modelo de produção textual cobrado

pelo exame. Fazemos, também, a análise da proposta de redação do ENEM 2017, tendo em vista o regime enunciativo nela instaurado, e pensamos (n)o modo como esse regime atua no funcionamento enunciativo da argumentação dos textos produzidos pelos candidatos no ENEM 2017.

No capítulo “O funcionamento da argumentação na produção textual escrita do ENEM”, procedemos à análise dos textos produzidos pelos candidatos, a partir do regime enunciativo da prova e, ainda, numa relação com os materiais que endossam teoricamente o exame e com as justificativas da banca para as notas atribuídas aos textos. A análise é orientada pelos objetivos traçados nesta tese e pela teoria que fundamenta nosso olhar para o objeto pesquisado, considerando as possíveis implicações, na produção textual escrita do candidato/autor, decorrentes do fato de ser o ENEM um processo seletivo, resultado de uma política pública de avaliação da educação no país.

Nas considerações finais, refletimos sobre o modo como é construída a argumentação na produção textual escrita do ENEM e os impactos da pesquisa para pensar o ensino de escrita no espaço escolar, já que, por ser o ENEM o maior exame de seleção de candidatos ao ensino superior no país, a preparação para essa prova torna-se foco do trabalho em sala de aula, mormente no (final do) ensino médio.

DO OBJETO AO MÉTODO

“Ler” é “ouvir”; “escrever” é “enunciar”
(BENVENISTE, 2014, p. 181)

1.1 INTRODUÇÃO

Como já dito anteriormente, objetivamos compreender e expor o funcionamento da relação discursiva instaurada na prova de redação do ENEM. Em especial, interessa-nos expor ao olhar do leitor que argumentar na prova de redação do ENEM, a despeito do que é aventado pela Cartilha do Participante, não é defender o ponto de vista do candidato sobre o tema proposto. Argumentar, de modo adequado e de forma a obter êxito na prova, é defender o ponto de vista instaurado no e pelo regime enunciativo da prova. Assim, trabalhamos na perspectiva de que a argumentação na prova de redação do ENEM está relacionada ao atendimento das coerções textuais e discursivas, que constituem o regime enunciativo dessa prova.

De nossa perspectiva, instaura-se uma situação complexa de enunciação, na qual o candidato/autor, ao entrar no jogo da prova e, assim, submeter-se ao seu regime enunciativo, deve assumir o lugar/condição de colocutor para ele instaurado na e pela prova. É desse lugar/condição que o candidato/autor deve empreender seu gesto de interpretação sobre o tema e sobre os textos motivadores e, a partir desse gesto de interpretação, (re)produzir o texto escrito, em atendimento ao quadro figurativo estabelecido pelo ENEM. Em decorrência, ao assumir esse lugar, (re)produz uma enunciação escrita de retorno à demanda da prova, estabelecendo com o “tu” institucional uma relação intersubjetiva, no processo de leitura/interpretação da proposta de redação e de produção do texto escrito, para a co-construção do sentido, objetivando uma resposta avaliativa exitosa.

Dada a configuração enunciativa relacional que se opera nessa prova, trabalhamos com os dois momentos que marcam as seguintes circunstâncias enunciativas: a produção da proposta de redação pela instituição promotora do exame, materializada na prova de redação, e a produção escrita do texto pelo candidato/autor, analisada em contraponto com a vista pedagógica. Para subsidiar esse trabalho, neste capítulo, discorreremos sobre o processo de constituição do arquivo de pesquisa e sobre o estabelecimento do material de análise, bem como sobre os procedimentos analíticos. Essa escolha metodológica coaduna com a afirmação de

Araújo (2014, p. 76) de que “o método de análise no campo teórico ao qual nos filiamos não se configura enquanto instrumento fechado do qual nos servimos para aplicar a teoria”, ao contrário, construímos nossos métodos de análise a partir dos materiais coletados. Partindo desse ponto de vista, embasadas também nos dizeres de Barthes (2004) de que, em se tratando de uma pesquisa sobre o texto, a própria pesquisa torna-se texto, concordamos com Borges (2016) e, também, assumimos que nossa escrita é a própria pesquisa. Sendo assim, as reflexões sobre o objeto, os constantes novos olhares que a ele foram direcionados a partir do encontro com a teoria e os novos caminhos percorridos dão sentido ao que aqui chamamos de metodologia. Trata-se, portanto, de apresentar detalhadamente, o caminho até a análise, considerando que as reflexões teóricas de Benveniste (2005; 2006; 2014), a contextualização política e educacional do ENEM, o estudo da prova de redação do ENEM e a análise da edição do ano de 2017, os quais nos propusemos a realizar, constituem a nossa trajetória de pesquisa.

Nesse percurso, filiamo-nos também à perspectiva enunciativa de Benveniste de que o ponto de partida da análise do texto escrito considera a sua escrita na instância de discurso que a evoca e nas suas coordenadas referenciais – pessoa, discurso, tempo e espaço – ali implicadas e (re)atualizadas. Assim sendo, essa característica de que na análise está imbricada a teoria presentifica-se em nossa pesquisa e, por isso, a maneira como o material de pesquisa é acessado, organizado e relacionado à perspectiva teórica conduziu o estabelecimento dos recortes e dos procedimentos da análise, tendo em vista a relação entre teoria, objetivos e perguntas de pesquisa.

1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: ARQUIVO DE PESQUISA E PROCEDIMENTO TEÓRICO-ANALÍTICO

Nesta tese, o arquivo de pesquisa é constituído a partir da reunião de um conjunto de materiais referentes à prova do ENEM, ao passo que o material de análise é composto por um recorte estabelecido em função desse arquivo. Assim, o arquivo de pesquisa é composto de documentos institucionais relacionados ao exame, de modo geral, como: o Documento Básico do ENEM, as portarias de implantação e atualizações do exame, os editais das provas e, ainda, os materiais, especificamente relacionados à prova de redação do ENEM, como as Cartilhas do Participante, as Provas de Redação propriamente ditas, os textos produzidos pelos candidatos/autores e as vistas pedagógicas.

A catalogação e o estudo dos referidos materiais contribuíram para a compreensão das condições de produção do exame no espaço educacional e, por isso, esses documentos são

fundamentais para o recorte de certos enunciados para a efetiva análise. Nesse sentido, o modo como concebemos e constituímos esse arquivo de pesquisa marca um gesto que produz efeitos de sentidos nas análises. Além disso, os materiais que tratam da criação e institucionalização do ENEM foram importantes para que pudéssemos compreender o processo de consolidação desse exame como uma política pública de avaliação e os impactos dessa prova sobre o cenário educacional brasileiro, especialmente, no que diz respeito ao ensino de escrita no espaço escolar.

Sobre as Cartilhas do Participante, usamos, nesta tese, as versões publicadas em 2017 e em 2018, as quais se apresentam como tendo o objetivo de apresentar aos candidatos a metodologia e os critérios de avaliação da redação. Para isso, além de uma exposição pormenorizada das competências e da matriz de referência, as Cartilhas trazem redações que obtiveram pontuação máxima no Enem nos anos de 2016 e de 2017, respectivamente, com os comentários da banca de avaliação para justificar a atribuição das referidas notas. Usamos a Cartilha do Participante 2017 para subsidiar a descrição e a discussão que fazemos sobre a prova de redação, para embasarmos o estudo que apresentamos a respeito da prova de redação do ENEM 2017 e, ainda, para o entendimento do regime enunciativo instaurado na e pela prova. A Cartilha do Participante 2018 é usada quando analisamos a redação que obteve nota mil no ano de 2017.

Todos os documentos norteadores do ENEM no cenário educacional tornam-se importantes para compreendermos as condições de produção desse exame e nos permitem fazer uma análise a respeito de todo o processo que antecede o ENEM. Dito isso, apostamos numa orientação problematizadora para nossa pesquisa que envolve as condições histórico-sociais, as quais colocam o exame numa condição avaliativa e seletiva. A partir desse direcionamento, olhamos para a prova considerando os impactos educacionais provenientes da necessidade dos candidatos de realizá-la com êxito para adentrarem no ensino superior, uma vez que o número de vagas nas universidades públicas não é suficiente para atender a todos os estudantes e/ou concluintes do ensino médio, e o acesso às universidades particulares não é possível, financeiramente, a grande parte da população.

Em relação à prova de redação, a necessidade de aprovação relaciona-se com a condição do candidato/autor de escrever um texto que atenda a uma demanda específica, cujo modelo está baseado em regras e em uma estrutura textual, previamente definidas. Essa cobrança impacta na relação do candidato/autor com a língua escrita, já que, uma vez não constituída em suas experiências de linguagem, mostrar-se-á como um estofa no processo de inscrição desse candidato/autor na escrita cobrada no ENEM.

Partindo dessa problematização, optamos por direcionar nossas análises para a prova de redação do ENEM e mais especificamente para o modo como a argumentação é construída nessa produção textual, tendo em vista o modelo dissertativo-argumentativo cobrado no exame. Para o estabelecimento do material de análise, partimos do nosso objetivo geral, qual seja: compreender e expor o funcionamento da argumentação na prova de redação do ENEM. Para tanto, recortamos, em função do arquivo de pesquisa catalogado, produções textuais de candidatos/autores inscritos no ENEM 2017. No processo de análise, recorreremos, ainda, em mo(vi)mentos específicos, às respectivas vistas pedagógicas dos textos analisados, de modo a expor e a compreender o funcionamento da argumentação nessa avaliação.

Para acesso a esse material (redações do ENEM/2017), realizamos, inicialmente, o processo de solicitação de pesquisa à base de dados do INEP, porém, o despacho do referido órgão autorizou apenas a disponibilização de amostras de redações do certame de 2017, para leitura em sala segura diretamente na tela do computador, não havendo a possibilidade de realização de cópias impressas nem arquivamento no formato digital (pdf), somente anotação de excertos previamente autorizados. Diante dessas restrições, optamos por reunir textos não identificados, cedidos pelos próprios candidatos, via e-mail e/ou redes sociais. Catalogamos e transcrevemos, de forma diplomática, 50 (cinquenta) redações e suas respectivas vistas pedagógicas, cujas notas recebidas pelos textos variam entre 320 (trezentos e vinte) e 960 (novecentos e sessenta) pontos.

A esse material, adicionamos as 9 (nove) redações nota mil no ENEM 2017, disponibilizadas na publicação “A Redação no ENEM 2018 - Cartilha do Participante”. Essa amostra final não apresenta o caráter de uma análise exaustiva, pois a amostragem estabelecida é suficiente para atingirmos os objetivos pretendidos. A partir do número total de textos catalogados, elaboramos um quadro comparativo contendo 17 (dezessete) redações, as quais são apresentadas com exemplos de modos de recorte e articulação dos textos motivadores e, por fim, dentre essas 17 (dezessete) redações, mobilizamos, na análise, um conjunto de 05 (cinco) redações na íntegra. Nessa análise, exploramos ainda as respectivas vistas pedagógicas, que funcionam, segundo o ENEM, como espelhos de avaliação dos textos.

Optamos pela edição do ENEM 2017 em decorrência do tempo necessário para a catalogação, os estudos e as análises das redações, considerando o cronograma estipulado para esta pesquisa. Sobre a avaliação dessas redações pela banca examinadora, no ano de 2017, conforme publicação do INEP, foram corrigidos 4.725.330 textos. Dentre esses, apenas 53 (cinquenta e três) obtiveram nota 1000 (mil), 309.157 (trezentos e nove mil, cento e cinquenta

e sete) textos foram zerados e a média geral das notas foi de 558,0 (quinhentos e cinquenta e oito).

Na descrição que fazemos da prova de redação e dos seus critérios de avaliação, vimos que a própria discursivização do exame considera que as situações que levam à nota zero se referem a aspectos básicos necessários para que uma redação seja avaliada no Enem, os quais envolvem a compreensão do tema sobre o qual o candidato/autor deverá escrever sua redação, a elaboração do texto de acordo com as características do modelo dissertativo-argumentativo e o atendimento à situação de prática social estabelecida na prova (BRASIL, 2017). Elegemos, portanto, para análise, as redações que não foram anuladas, uma vez que visamos à compreensão do modo como o candidato/autor atende a essa interpelação, em particular, ao que tange o processo de produção textual escrita e a argumentação.

Nesta tese, portanto, fazemos um percurso que compreende o estudo da prova de redação do ENEM e de sua constituição pedagógica, a análise da prova de redação do ENEM 2017 e, ainda, uma problematização a partir da leitura dos documentos institucionais que orientam a política de avaliação do ENEM no cenário nacional, para, em seguida, analisarmos as produções textuais escritas dos candidatos/autores do ENEM 2017. A Prova de redação ENEM 2017 é analisada, principalmente, em função do reconhecimento e da compreensão do regime enunciativo nela estabelecido. Esse regime enunciativo constitui importante mecanismo de análise do funcionamento da argumentação nessa prova, uma vez que ele diz respeito ao modo como a escrita do candidato/autor se organiza, a partir do processo de identificação com as coerções textuais e discursivas do exame. Assim, da perspectiva teórica adotada para esta pesquisa, as provas são vistas como um espaço de interlocução, sócio e historicamente determinado, que projeta uma relação (inter)subjéctiva no quadro figurativo do exame. Nesse quadro, o candidato/autor é convocado a elaborar um texto a partir de uma argumentação direcionada, delineada na e pela prova.

Para a análise desse funcionamento enunciativo específico de argumentação, ancoramo-nos nas teorizações de Benveniste sobre enunciação, enunciação escrita e subjetividade, presentes nos textos dos *Problemas de Linguística Geral I e II* (2005, 2006); bem como nos estudos acerca do conceito de escrita, em especial, na obra *Últimas Aulas no Collège de France* (2014). Na perspectiva benvenistiana (2006), a escrita configura-se como enunciação, pois nela encontramos um sujeito que mobiliza a língua escrita e que emerge da sua escrita. E essa escrita, como coloca Benveniste, é sempre a escrita de um sujeito (BENVENISTE, 2014).

Assim, a nossa proposta, nesta pesquisa, pretende ainda identificar que sujeito é esse que se apresenta na escrita da redação do ENEM e como ele se apropria e mobiliza a língua

escrita em função da produção de uma argumentação nessa prova, já que, conforme Benveniste (2014), a escrita marca a subjetividade do escritor. Recorremos também ao conceito enunciação quando pensamos no manejo das formas linguísticas para a produção escrita. A enunciação, como um processo de apropriação do aparelho formal da língua, faz com que o locutor enuncie sua posição e, ao mesmo tempo, implante um alocutário (BENVENISTE, 2006, p. 84). Pelo viés enunciativo, na escrita, esse processo também é acirrado, já que é necessário o estabelecimento de uma relação discursiva entre autor e leitor.

Ainda, em Benveniste (2006), verificamos que a distinção empreendida entre modo de significância semiótico, relacionado ao emprego da forma, e modo de significância semântico, relacionado ao emprego da língua, evidencia um dos alicerces de sua teorização: o problema da significação. Considerando, então, a escrita como uma apropriação desse aparelho formal da língua, entendemos que o locutor enuncia sua posição a partir de mecanismos linguísticos e, ao mesmo tempo, constrói relações de diálogo com seu interlocutor. Essas relações são organizadas com o fim de atingir o outro e, de alguma maneira, agir sobre ele. É sobre essas relações e esses mecanismos que debruçamos nossa análise.

Como já mencionado, o material de análise recortado para esta pesquisa, construído, tendo em vista os objetivos e as questões de pesquisa apresentadas, focaliza os textos produzidos por candidatos/autores em resposta à prova de redação do ENEM 2017. Mais especificamente, a análise considera o jogo entre o texto produzido, a proposta de redação e sua avaliação, a partir do aparelho formal da língua escrita e dos mecanismos textuais mobilizados para a construção da argumentação. Assim, a análise coloca em relação os mecanismos constitutivos desse jogo na produção do texto do candidato/autor e, nesse processo, permitimo-nos pensar sobre em que consiste o conceito argumentação requerido pela prova de redação do ENEM e de que maneira esses textos são organizados linguisticamente para atender a esse fim.

A partir do aporte teórico, considerando a problematização sobre o objeto da pesquisa, o nosso objetivo de estudar como se dá esse funcionamento e dada a configuração enunciativa relacional que se opera no âmbito dessa prova, num primeiro mo(vi)mento, no capítulo 4, estudamos e analisamos a Prova de Redação do ENEM 2017, sob o ponto de vista enunciativo, considerando-a como o mecanismo linguístico que instaura o quadro figurativo que circunscreve a prova de redação do ENEM. Nesse estudo sobre a edição de 2017, trabalhamos os termos da língua que constituem a base das injunções da prova, para, no texto produzido, entendermos o modo como essas imposições ali se presentificam, ou não, e como essa presentificação impacta ou não na avaliação pela banca examinadora, em especial, na avaliação relativa à argumentação construída. Ou seja, buscamos compreender de que maneira esses

textos agenciam essas injunções coercitivas, a fim de que a proposta seja atendida e, assim, que se obtenha êxito no exame. Nessa perspectiva de análise, empreendemos uma análise enunciativa, pois sua base recai sobre a instauração das coordenadas referenciais e da correferenciação entre proposta e texto produzido.

Num segundo mo(vi)mento, já no capítulo 5, analisamos as produções textuais do ENEM 2017. Inicialmente, exploramos o quadro exemplificativo, contendo 17 (dezesete) redações, provenientes do levantamento feito sobre o modo como as redações recortam e articulam os textos motivadores. Esse levantamento considerou ainda a nota atribuída pela banca avaliadora à produção textual escrita do candidato/autor. A partir da observação de um número maior de redações, mostramos a compreensão que os candidatos/autores tiveram dos textos motivadores e a relação estabelecida com a frase temática presente na proposta, bem como o encaminhamento tomado pelos textos para a construção da argumentação, tendo em vista o regime enunciativo da prova.

Em seguida, empreendemos a análise enunciativa das 05 (cinco) produções textuais escritas de candidatos/autores no ENEM 2017, procurando, a partir da projeção de argumentação que a prova faz, identificada pela análise da textualidade da prova de 2017, expor e compreender como os candidatos manejam a língua escrita e acionam o repertório historicizado para atenderem a esse fim, e como esses textos são avaliados, considerando os critérios previamente estabelecidos pelas competências da matriz de referência da prova de redação do ENEM.

A seleção das redações para serem analisadas na íntegra foi feita a partir daquelas já levantadas no quadro exemplificativo, levando em consideração a nota recebida. Com o objetivo de abranger, nas análises, um escopo de diferentes abordagens avaliativas, selecionamos, mediante uma escala gradativa de pontos, 05 (cinco) redações cujas notas variaram entre 320 (trezentos e vinte) e 1000 (mil) pontos. No processo de análise, realizamos um batimento da produção textual escrita do candidato/autor com a prova de redação do ENEM e com a vista pedagógica, a qual traz os comentários da banca avaliadora sobre as notas atribuídas ao texto. Nesse processo, identificamos no texto os sentidos evocáveis dessa relação discursiva, considerando a leitura que o candidato faz da prova e da proposta de redação, o que ele escreve, como escreve e se essa escrita consegue projetar o sentido de estar argumentando e produzindo com o avaliador/leitor um encaixe. Procuramos, por meio de uma experiência conceitual da teoria enunciativa benvenistiana e da mobilização do objeto de pesquisa, derivar um método capaz de auxiliar na análise do funcionamento da argumentação na produção textual escrita do ENEM. Procuramos, ainda, estabelecer as convergências necessárias entre a

perspectiva enunciativa, a contextualização do ENEM, numa conjuntura político-educacional, a fim de identificarmos e analisarmos o emprego das formas linguísticas pelo candidato/autor na situação enunciativa de elaboração da produção textual escrita cobrada na prova de redação do ENEM. Isso ocorre uma vez que, pelo ato de escrita do texto, o “eu” candidato/autor, com o objetivo de ser bem-sucedido no exame, projeta um “tu” avaliador/leitor e, por meio do manejo da língua escrita, procura produzir um texto que esteja dentro dos parâmetros de escrita e de argumentação previamente estabelecidos. No ato de enunciação de retorno, que se instaura na avaliação, ocorre uma interlocução entre essas duas figuras. Nesse caso, a produção será avaliada positivamente se atender àquilo que já é esperado pela banca, mediante as coerções que constituem o regime enunciativo da prova.

Antes, porém, de procedermos a análise e a discussão sobre as discursividades que constituem a prova de redação do ENEM, para melhor entendimento desta tese, torna-se necessário e relevante trabalharmos teoricamente o conceito de escrita e suas implicações relativas ao quadro figurativo da enunciação. Para atender a essa necessidade e relevância, expomos, no próximo capítulo, a teorização de Benveniste sobre a escrita em sua linguística geral e, também, construímos, com base nessa teorização, um conceito de argumentação escrita, já pensando a especificidade da prática social na qual a prova de redação do ENEM se inscreve e se materializa.

A ESCRITA NA LINGUÍSTICA GERAL DE ÉMILE BENVENISTE

Bem antes de servir para comunicar, a língua serve para viver.

BENVENISTE (2006, p. 222)

2.1 INTRODUÇÃO

Propomo-nos, nesta tese, a estudar a escrita na redação do ENEM, com o objetivo de compreender a complexa relação enunciativa ali estabelecida, bem como de expor e de analisar, assim, o funcionamento da argumentação nessa prova. Por isso, neste capítulo, a partir da perspectiva teórica de Émile Benveniste, buscamos, especificamente, relacionar a linguística de Benveniste a uma leitura da prova de redação do ENEM em relação, particularmente, à questão da argumentação e ao seu funcionamento na produção textual escrita solicitada no exame.

De início, devemos considerar que, em nossa tese, tratamos da produção textual escrita no espaço escolar, uma vez que o ENEM, ao configurar-se como o Exame Nacional do Ensino Médio, responsabiliza-se, ao mesmo tempo, por avaliar a educação básica e por selecionar o candidato ao ensino superior. Nesse sentido, o espaço escolar assume como padrão de ensino uma escrita normatizada e institucionalizada. Essa escrita constitui o foco do trabalho do professor de Língua Portuguesa, desde as séries iniciais até a conclusão do ensino médio. Nesse percurso, mediante concepções teóricas e metodológicas distintas e obedecendo a várias políticas públicas e pedagógicas, ao professor é atribuída a função de oportunizar ao aluno condições para o estabelecimento de uma relação outra com essa língua da qual o aluno já é falante, mas com a qual ele precisa construir uma nova/outra relação: a de sua escrita.

Nessa perspectiva, para além da noção de língua normatizada e institucionalizada - entendida como aquela que considera os padrões da norma culta e que atende às necessidades

comunicacionais e culturais da sociedade letrada⁷ - subjacente ao ensino de escrita nas escolas, propomos uma reflexão sobre a produção textual escrita no ENEM, embasada nas teorizações de Benveniste, que, ao centralizar sua linguística na significação, enfatiza a relação discursiva entre os participantes da alocação. Assim sendo, a partir das conceituações de Benveniste, consideramos a escrita como um ato enunciativo e, por isso, subjetivo, “no qual o aluno diz de si e de sua relação com a língua, com o outro e com o saber” (AGUSTINI; ARAÚJO; 2019, p. 24).

O entendimento dessa relação é fundamental para a compreensão do nosso objeto de pesquisa, uma vez que o processo de produção textual escrita, na prova de redação do ENEM, é configurado a partir dessa relação e de seu acirramento. Nesse espaço de produção, há um acirramento da relação entre determinadas posições: (i) a posição do elaborador da prova, que é colocado no lugar institucional, para elaborar a proposta de redação; (ii) a posição do avaliador/leitor, que se prepara para uma avaliação específica, a partir de critérios previamente definidos, e (iii) a posição do candidato/autor, o qual, ao mobilizar a língua escrita na produção de seu texto escrito, coloca em relação sua experiência de linguagem, instaura um alocutário e, assim, assume o lugar de locutor e uma posição sujeito. O estabelecimento dessas posições, na relação discursiva, instaura o jogo intersubjetivo que determina a produção textual escrita nessa instância de discurso.

Essa produção textual escrita, conforme assinalado, faz parte de um exame nacional cujo objetivo é avaliar e, assim, selecionar candidatos/autores que pleiteiam uma vaga no ensino superior. Esse candidato/autor deve escrever um texto que responda ao esperado pela instituição promotora do exame e que, conseqüentemente, atenda aos critérios de avaliação aplicados pela banca. Esses aspectos acabam por delimitar e limitar a escrita do texto a uma determinada orientação argumentativa, que envolve aspectos textuais, temáticos e discursivos, uma vez que a prova está condicionada à maneira como a instituição entende a escrita, mais especificamente, a escrita argumentativa.

Para compreendermos o processo de produção textual da redação do ENEM, a partir do ponto de vista enunciativo, torna-se fundamental trabalharmos o modo como a relação entre essas posições se configura no espaço dessa prova. Para tanto, construímos um percurso teórico em relação a determinados conceitos basilares da teorização de Benveniste, de tal modo a analisarmos a relação enunciativa ali estabelecida. Vamos a eles.

⁷ Segundo Tfouni (1994), uma sociedade letrada é aquela na qual a escrita e a leitura embasam todas as suas práticas, constituindo, dessa forma, a vida cotidiana. Nessas sociedades, a escrita está tão presente em suas práticas que se torna inviável pensar em sua atualidade sem considerá-la nessa reflexão.

2.2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LÍNGUA EM BENVENISTE

Conhecido como um linguista que questiona as evidências e que possibilita ao leitor reflexões em vez de definições “fechadas”, Émile Benveniste (1902-1976)⁸ não poderia ter sido a nós melhor apresentado do que por Barthes (2004), como o linguista do qual gostamos de ler. Além de Barthes, Flores (2014), responsável pela apresentação da edição brasileira do livro *Últimas Aulas no Collège de France – 1968 e 1969* (2014)⁹, afirma que, em Benveniste, temos a oportunidade de nos encontrar com o “[...] linguista erudito, obstinado pelo conhecimento [...] o grande pesquisador que nunca se desviou da busca pelo saber” (FLORES, 2014, p. 10).

Essa descrição nos é também confirmada pela leitura do prefácio da mesma obra, escrito por Julia Kristeva, que apresenta Benveniste como um “[...] linguista que não diz nem oculta, mas significa” (KRISTEVA, 2014, p. 29). Ainda neste prefácio, apresentado de forma sensível por alguém que conviveu com Benveniste, há a descrição de sua história de vida, exímio conhecedor de línguas antigas e modernas, que se dedicou ao compromisso de estudar a língua em funcionamento no discurso, fato notado, mais especificamente, nas discussões sobre enunciação, nas quais o autor reitera sua preocupação com a perspectiva da linguagem em exercício e em ação.

Retomando esses estudiosos e suas impressões sobre o trabalho teórico de Benveniste, torna-se nítida a importância de sua reflexão no espaço político-simbólico das Ciências da Linguagem. Para nós, fato de uma importância capital, dado que nos permite deslocar a análise da produção textual escrita de sua compreensão tradicional para (re)pensá-la em vista das posições discursivas que colocam em jogo a intersubjetividade implicada.

Nas leituras e nos estudos por nós empreendidos acerca da obra benvenistiana, para constituição teórica desta pesquisa, um dos conceitos que ganha relevância para o nosso trabalho é o seu conceito de linguagem, elaborado ao longo dos “Problemas de Linguística

⁸ Nascido Ezra Benveniste, na Síria, em 1902, Benveniste, naturalizado francês em 1924, troca seu nome de batismo por Émile. Em 1918, ingressa como aluno na *École Pratique des Hautes Études*, onde conhece e assiste a cursos de Antoine Meillet, seguindo, portanto, uma formação linguística. Em 1937, assume o cargo de professor no *Collège de France*, sucedendo Antoine Meillet, na cadeira de gramática comparada, na qual desempenhou seus trabalhos, estudos e pesquisas por quatro décadas. Em 6 de dezembro de 1969, um acidente vascular cerebral deixa-o paralisado e afásico por quase sete anos, até a sua morte, em 3 de outubro de 1976.

⁹ A obra original intitula-se *Dernières Leçons. Collège de France. 1968-1969*, de Émile Benveniste. Publicada em 2012, na França, essa obra reúne os manuscritos do linguista, os quais correspondem às aulas que ele preparou para o *Collège de France* entre 1968-1969. A obra foi organizada e apresentada por Jean-Claude Coquet e Irène Fenoglio e conta com anotações das aulas de Benveniste do primeiro, de Claudine Normand e de Jacqueline Authier-Revuz. O prefácio é de Júlia Kristeva e o pós-fácio de Tzvetan Todorov.

Geral” (doravante, PLG), tomos I e II¹⁰. Benveniste rompe com a concepção muito propalada na linguística daquela época da linguagem como instrumento a ser dominado pelo homem, dada sua exterioridade. Contrariamente a isso, para Benveniste (2005), o homem nasce na cultura e, por decorrência, na linguagem, que simboliza suas experiências. Essa concepção é destacada pelo linguista no texto *Da subjetividade na linguagem*, presente nos PLG 1(2005).

[A] linguagem está na natureza do homem que não a fabricou. [...] Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a [...]. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 2005, p. 285).

A partir dessa citação, compreendemos que sua linguística se fundamenta na relação entre língua e sujeito, relação constitutiva e inalienável, uma vez que o homem se constitui sujeito na e pela linguagem, e a linguagem, na perspectiva de Benveniste (2005), realiza-se na(s) e pela(s) língua(s). Nesse sentido, a língua significa nossas experiências e nos permite relacionar com o mundo e com o próprio homem, na e pela linguagem, constituindo-nos como sujeitos. Ainda sobre o conceito linguagem, no texto *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística*, Benveniste (2005) pondera/questiona:

Qual é então a fonte desse poder misterioso que reside na língua? Por que o indivíduo e a sociedade, juntos e por igual necessidade, se fundam na língua? Porque a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*. (BENVENISTE, 2005, p. 27, destaque do autor).

Essa discussão é basilar para nossa compreensão de escrita, uma vez que nos possibilita significá-la como uma forma da linguagem que simboliza a relação intersubjetiva entre as posições acirradas no processo enunciativo. Trata-se de um ato enunciativo que implica/envolve o acirramento da relação discursiva entre sujeitos. Na enunciação escrita, essa relação ocorre por um mecanismo de interlocução em que o locutor-escritor, ao apropriar-se do aparelho formal da língua escrita, constitui-se como sujeito e, assim, implanta diante de si um

¹⁰ O PLG é uma obra em dois volumes, contendo artigos publicados, conferências ministradas e entrevistas concedidas ao longo da trajetória acadêmica de Benveniste. No PLG I, publicado em 1966, Benveniste reuniu textos concernentes aos problemas da linguagem. O segundo volume (PLG II) inclui artigos selecionados entre aqueles escritos por Benveniste entre 1965 a 1972 e é publicado postumamente, em 1974, por Moïnfar com a colaboração de Lejeune e supervisão do próprio Benveniste, hospitalizado na época.

outro [o alocutário], cuja projeção determina os caracteres da enunciação escrita, ao mesmo tempo em que a (re)produz. Esse movimento de endereçamento do “eu” para um “tu” caracteriza o quadro figurativo da enunciação, que, de acordo com Benveniste (2006), instaura o ato de enunciação, a situação discursiva em que a enunciação se realiza e os instrumentos de sua realização.

É, ao conceber essa relação de diálogo do locutor-escritor com o sujeito, uma sua projeção do/no escrito, que Benveniste (2006) assinala que língua e sociedade constituem o princípio fundamental para a vida social e individual. Nesse sentido, uma implica a outra, mas não da mesma maneira, ou seja, não são iguais, já que a sociedade é dada pela linguagem, e a única forma de atingir o “outro” é pela linguagem. Sobre a relação língua e sociedade, Benveniste (2006, p.97) salienta que: “[...] em primeiro lugar, a língua é o interpretante da sociedade; em segundo lugar, a língua contém a sociedade”. Isso mostra que não há separação também entre língua e cultura e que a constituição histórica e social do homem se dá na e pela linguagem. A cultura é, dessa maneira, compreendida como um fato simbólico, visto que sua aquisição e, também, sua manifestação se dão na e pela linguagem.

Em relação ao modo como a língua configura a sociedade, Benveniste (2006) mobiliza o conceito semantismo (social), que representa aquilo que é herdado socialmente e que se refere a algo social e coletivo no uso da língua (língua e história). Em outros termos, constitui a parte da língua que assegura a estabilidade para a referência e o sentido; também como espaço de manifestação de cultura. Nos dizeres do linguista, “[...] a língua que é assim a emanção irreduzível do eu mais profundo de cada indivíduo é, ao mesmo tempo, uma realidade supraindividual e coextensiva a toda coletividade” (BENVENISTE, 2006, p. 101). Nesse sentido, a língua é herdada, e a esse sistema, semiótico, sempre-já permeado pelo semântico, são acrescidas as experiências sociais daqueles que o mobilizam.

Nessa perspectiva, não é possível, para Benveniste (2006), fazer uma análise linguística sem mobilizar a cultura, já que, no uso da língua, em uma determinada situação de discurso, o sentido é (re)atualizado, graças ao que Benveniste chama de semantismo (social). Por isso, a enunciação pressupõe que não há, na linguagem, forma sem sentido e sentido sem forma; o sentido é a condição fundamental que toda unidade deve realizar para obter *status linguístico*. Dessa maneira, o semantismo (social), por permitir a estabilidade da referência e do sentido, assegura a possibilidade de que haja alguma comunicação e de que haja sociedade.

O semantismo (social) está intrincado no processo de sintagmatização, que produz a relação do termo com a própria língua e com a situação de discurso. Dessa forma, a sintagmatização intenta produzir um recorte no semantismo (social) e, assim, poder direcionar

a leitura e a interpretação das formas linguísticas numa análise semântica. O locutor (res)semantiza a língua ao manejá-la, e a sintagmatização tenta produzir uma circunscrição. Ao interpretar, o locutor é impelido a acionar um certo repertório historicizado (aquele que o constitui) que dá calção à interpretação, de modo a produzir-lhe um efeito de evidência. O sentido, que é produzido em determinada situação discursiva, é recebido, assim, pelo locutor, como evidente. O interlocutor passa pelo “mesmo” processo; no entanto, não há garantias de que serão acionadas as “mesmas” redes de sentido que constituem o repertório historicizado do interlocutor, o que torna o processo irrevogavelmente inexato.

Dessa maneira, o semantismo (social) tem uma relação com a cultura, mas não a recobre. Com isso, o sentido de uma palavra se modifica pelo jogo de combinatórias possíveis em diferentes sintagmatizações, no processo de semantização. Assim, o sentido de uma palavra não está embutido nela, e sim no valor que ela contrai na sintagmatização; daí o aspecto relacional da língua. Para Benveniste (2006), o sentido da palavra é seu emprego, por isso, não pode ser estabelecido *a priori*. Dessa forma, pelo semantismo (social), entendemos que o uso da língua é subjetivo e social (BORGES, 2015), porque a língua é “imaneante ao indivíduo e transcendente à sociedade” (BENVENISTE, 2006, p. 97).

Benveniste (2006), em sua teorização, a partir do ponto de vista da Semiologia, assevera a capacidade da língua de ser o sistema interpretante de todos os demais sistemas semiológicos. Sobre isso, em *Semiologia da Língua*, o linguista assinala que:

a relação semiótica entre sistemas enunciar-se-á então como uma relação entre sistema interpretante e sistema interpretado. É aquela que colocaremos, em grande escala, entre os signos da língua e os da sociedade: os signos da sociedade podem ser integralmente interpretados pelos signos da língua, jamais o inverso. A língua será então o interpretante da sociedade. (BENVENISTE, 2006, p. 54-55).

A língua, como bem apresenta Benveniste (2006), ocupa entre os outros sistemas semiológicos um lugar de primazia, por ser ela o interpretante de todos os outros sistemas e da sociedade. Além disso, a língua é o único desses sistemas a ser considerado como sistema de signos linguísticos; a ter como unidade o signo, o que não ocorre com outros sistemas semiológicos, como as obras de arte e a música. Por isso, a significância na arte não remete a uma convenção identicamente recebida entre parceiros.

Ao destacar a primazia da língua sobre os outros sistemas semiológicos, Benveniste (2006) afirma que a língua é o único sistema semiológico a se configurar nos dois planos: o semiótico e o semântico. Para ele,

[...] a língua significa de uma maneira específica e que não está senão nela, de tal maneira que nenhum outro sistema o pode reproduzir. Ela é investida de uma dupla significância. Trata-se propriamente de um modelo sem analogia. A língua combina dois modos distintos de significância, que denominamos modo SEMIÓTICO por um lado, e modo SEMÂNTICO, por outro. (BENVENISTE, 2006, p. 64).

Segundo Benveniste (2006), o semiótico compreende as formas cujo significado é distintivo; “[...] designa o modo significativo que é próprio do SIGNO linguístico e que o constitui como unidade” (BENVENISTE, 2006, p. 64), tal qual Saussure (2006) definiu. Nas palavras de Benveniste (2006),

[...] tomado nele mesmo, o signo é puramente idêntico a si mesmo, pura alteridade em relação a qualquer outro, base significante da língua, material necessário da enunciação. Existe quando é reconhecido como significante pelo conjunto dos membros da comunidade linguística, e evoca para cada um, grosso modo, as mesmas associações e as mesmas oposições. Tal é o domínio do critério do semiótico. (BENVENISTE, 2006, p. 65).

O caráter semiótico marca, dessa forma, o reconhecimento do signo e sua significação distintiva; refere-se à língua-sistema. Já o semântico é o modo de significância da língua em que as formas adquirem sentido, em função do ato de enunciação que as convoca. O caráter semântico é, então, “[...] engendrado pelo discurso” (BENVENISTE, 2006, p.65) e, nesse universo, o colocar a língua em funcionamento permite a possibilidade de (re)produção do(s) sentido(s). Assim, para o linguista,

[...] o semântico toma necessariamente a seu encargo o conjunto dos referentes, enquanto o semiótico é, por princípio, separado e independente de toda referência. A ordem semântica se identifica ao mundo da enunciação e ao universo do discurso. (BENVENISTE, 2006, p. 65).

É nesse modo, em que a língua é compreendida como discurso, que o signo é enformado de significação. Nessa perspectiva, para que um termo contraia sentido, ele precisa estar em relação com outros termos da sintagmatização e com outros sentidos da semantização, considerando as experiências de linguagem de seus falantes/locutores e a situação de discurso que evoca o uso. Esse efeito de sentido está, assim, relacionado com o uso da língua, uma vez que

[o]lhar a constituição do signo linguístico a partir da luneta do locutor, ou do homem na língua, é sempre primar pelo signo socialmente já em

funcionamento; é assumir a perspectiva de que o signo já constituído permite pôr os homens e o mundo em relação via um semantismo social em vigência. (AGUSTINI; LEITE, 2012, p. 127).

Assim, os dois modos de significância da língua estão imbricados e precisam ser considerados juntos, quando trabalhamos a língua em funcionamento, já que é a partir do emprego da forma, no e pelo uso da língua, que se (re)produz sentido(s). Nas palavras do autor, “[...] é no uso da língua que o signo tem existência, o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe” (BENVENISTE, 2006, p. 227).

Ante ao exposto, o uso da língua, para Benveniste (2006), tem como principal função significar. Para isso, ela precisa ser organizada de tal maneira que seja capaz de (re)produzir sentido(s). O agenciamento das formas linguísticas, no nível do fonema, da palavra ou da frase, é responsável pela construção dos efeitos de sentido. No que concerne a esses níveis, Benveniste (2006, p. 229) assevera que “[...] a expressão semântica por excelência é a frase”, cujo sentido é “[...] de fato a *ideia* que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras” (BENVENISTE, 2006, p. 230, destaque do autor).

Assim sendo, a frase, nessa teorização, é: (i) resultado da relação entre os processos de sintagmatização e de semantização da língua; e é (ii) produzida por um locutor, em uma determinada circunstância, instaurada em um “aqui e agora” historicizados, o que (re)produz sentidos e novos acontecimentos de linguagem. Levando em conta todos esses aspectos, podemos compreender a concepção de língua de Benveniste como sendo, ao mesmo tempo e indissociavelmente, língua-sistema e língua-discurso, colocando em relação, assim, os dois planos: o semiótico e o semântico.

2.3 ENUNCIÇÃO E INTERSUBJETIVIDADE

Em *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste (2006) salienta que “[...] as condições de emprego das formas não são, em [seu] modo de entender, idênticas às condições de uso da língua” (BENVENISTE, 2006, p. 81). A partir desta citação, entendemos que analisar o uso da língua consiste em discutir o seu funcionamento e a sua ação em uma instância de discurso que convoca a apropriação da língua e a sua conversão em discurso. Algo, por conseguinte, diferente do emprego de formas, pautado no e pelo estabelecimento de modelos linguísticos cristalizados. Essa distinção traz à tona, no texto *O aparelho formal da enunciação*, o conceito enunciação, definido por Benveniste como o “[...] colocar em funcionamento a

língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 81). Logo, para o autor, é primordial, para a análise da língua, que ela seja convertida em discurso por um falante que, na condição de locutor, instaura um alocutário e, assim, constitui-se como sujeito a si mesmo e ao seu interlocutor.

Nesse processo intersubjetivo, segundo Benveniste (2006), o que importa é o “[...] ato mesmo de produzir um enunciado”, e não o texto produzido (enunciado), dado que “[...] este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Ao explicar o ato de conversão da língua em discurso, Benveniste (2006) destaca que a mobilização da língua em discurso produz como efeito a responsabilização do locutor pelo “seu” dizer. Por isso, é possível dizermos que a enunciação pressupõe que o locutor seja representado como fonte do que diz. Essa pressuposição provoca a necessidade discursiva de produzir, embora imaginariamente, a separação entre o que é posto na ordem do dizer do locutor e aquilo que não é posto nessa ordem.

Por conseguinte, podemos dizer, ainda, que a língua se efetiva na enunciação, uma vez que “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso” (BENVENISTE, 2006, p. 83). Isso mostra que, a cada enunciação, o sentido, intentado¹¹ pela significação, é recebido e (res)significado pelo ouvinte-leitor. E essa significação, assumida pelo ouvinte-leitor, é (re)produzida por meio de uma referência estabelecida no gesto de interpretação da língua-discurso, o que faz da referência “parte integrante da enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 84).

Outro aspecto apresentado por Benveniste (2006) é a relação da enunciação com a categoria do tempo. Para o autor, a temporalidade “[...] é produzida, na verdade, na e pela enunciação. Da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo” (BENVENISTE, 2006, p. 85). Essa reflexão mostra que

¹¹ O intentado refere-se àquilo que a significação apresenta ao locutor como desejo por significar. Esse conceito é apresentado por Benveniste na edição brasileira dos *Problemas de Linguística Geral II*, ao se referir aos dois modos de funcionamento da língua: “sobre esse fundamento semiótico, a língua-discurso constrói uma semântica própria, **uma significação intencionada**, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo” (BENVENISTE, 2006, p. 233-234, destaque nosso). Sobre esse conceito, Mello (2012) chama a atenção para a tradução da edição brasileira e propõe uma nova tradução para o termo. Segundo a autora, “essa expressão seria mais bem traduzida por “significação do intentado”, que tem um valor fortemente pragmático, no sentido de que, atualizando seu pensamento por meio da frase, o locutor age sobre o alocutário, buscando instaurar uma nova realidade” (MELLO, 2012, p. 13). É nesse sentido que entendemos o “intentado” não como uma ação do locutor, mas como o modo efeito da relação entre forma e sentido na frase, no discurso.

o presente se renova a cada mo(vi)mento de enunciação, a cada discursivização. O tempo se constitui como presente cada vez que uma enunciação é concretizada, cada vez que um locutor produz sentido(s). Da mesma forma, ao ser suscitada uma outra enunciação de retorno pelo ouvinte-leitor, essa temporalidade (re)torna (a)o presente. É um outro presente, aquele em que o ouvinte-leitor (re)cria a realidade da enunciação do outro, estabelecendo uma interpretação possível.

Essa interpretação, instaurada pelo ouvinte-leitor que se coloca no lugar de alocutário da enunciação, não implica, necessariamente, outro(s)/novo(s) sentidos, embora não haja garantias de que o efeito de encaixe se dê. É a história, o semantismo (social) implicado na interpretação, que pode responder pela (re)produção ou não desse efeito. Nesse sentido,

socialmente, o signo carrega um semantismo social, cujo valor convencional instaura certa referência social. No entanto, nem esse semantismo social nem essa referência social garante a correferência exata entre locutor e co-locutor, na produção do efeito pragmático de comunicação, já que a enunciação, em seu caráter irrepitível, instala o *sui referencial* do sentido e da referência. Não garante, mas é fundamental para que esse efeito possa ocorrer. (AGUSTINI; LEITE, 2012, p. 120).

Esse quadro formal, que se desenha pelo processo de enunciação, é marcado por uma relação discursiva entre parceiros, o que configura a estrutura do diálogo, já que instaura duas figuras: “uma, origem, a outra, fim da enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 87). Essas duas figuras são constitutivas da enunciação, porém, não dividem o mesmo espaço e tempo, pois, ao considerarmos que a categoria de tempo se renova a cada discurso, o locutor, no presente da enunciação, apropria-se da língua e projeta um alocutário, que produzirá, por sua vez, uma nova enunciação de retorno. Portanto, “[...] toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 2006, p. 84) e, dessa forma, a enunciação é, em geral, caracterizada pela “*acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja ele real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 2006, p. 87, destaque do autor).

Na enunciação, é impossível assumirmos a posição do outro, porque o ato enunciativo parte do locutor, no sentido em que a (re)produção da linguagem requer uma ação orgânica do homem, uma vez que o gesto de colocar em funcionamento a língua exige uma ação orgânica e individual (via aparelho fonador, no caso da enunciação falada e via aparelho visual e motor, no caso da enunciação escrita) e, por isso, ninguém enuncia pelo outro. O locutor projeta, então, um alocutário com o qual dialoga. Nas palavras de Benveniste (2006), “o ato de fala é necessariamente individual; [...] parte de mim e ninguém pode falar por minha boca, da mesma

forma que não pode ver por meus olhos ou experimentar o que eu sinto” (BENVENISTE, 2006, p. 77). Em relação à escrita, o ato de escrever também é individual, pois ninguém pode escrever por mim. Em síntese, considerando essa relação entre os protagonistas da enunciação,

Benveniste toma partido pelo aspecto subjetivo da linguagem, pela impossibilidade de se ocupar a posição do outro, porque quando eu recebo não estou mais na posição daquele que diz. As redes de relações mudam, não é mais o mesmo momento, o mesmo espaço e a mesma pessoa. (AGUSTINI; ARAÚJO, 2019, p. 43).

Em *Da subjetividade na linguagem*, Benveniste (2005) especifica a função subjetiva da linguagem, ao dizer que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito [...]. A ‘subjetividade’ de que tratamos aqui é a capacidade [inconsciente]¹² do locutor para se propor como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 2005, p. 286). Assim, “é na instância do discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 2005, p. 288), ou seja, é pela língua-discurso que o sujeito é enunciado e tem instaurado o outro diante de si. Em outros termos, “[...] o sujeito é apresentado pela instância de enunciação do seu indicador (que é ‘eu’)” (BENVENISTE, 2005, p. 293). No entanto, o ato do discurso projeta uma imagem do “eu”, e esse “eu” não se refere àquele que está falando, mas sim ao ato de discurso, no exercício da linguagem; portanto, sujeito não se confunde com falante. Assim sendo, a subjetividade de que trata Benveniste se constitui quando o “eu” se endereça ao outro.

Da maneira como se configura esse quadro, vemos que esse processo é evanescente e relacional; logo, ao apropriar-se da língua, o locutor a assume e cria uma outra enunciação, a partir de sua posição. Para isso, emprega palavras, que se referem ao que outros já disseram em outro espaço-tempo, mas que nessa enunciação são atualizadas, ressignificadas, nessa situação única de discurso. Essas ações referem-se aos aspectos iterativo e inventivo, definidos por Dessons (2006) ao analisar os valores semânticos do prefixo “re” na teorização de Benveniste. Para Dessons (2006), a repetição de um enunciado é sempre uma (re)invenção, uma vez que é marcada pela historicidade da linguagem que confere a possibilidade de existência de novos/outros sentidos. A partir da leitura de Dessons (2006), Araújo (2019) aponta que

o valor de “iteração” está relacionado à *língua*, que impõe, a partir de seu sistema, determinados limites ao locutor. O valor de “invenção”, por sua vez, relaciona-se à atualização da *língua* em uma situação de *discurso* específica, a qual leva em consideração a *reconstrução* referencial dos índices de pessoa-

¹² Benveniste (2006, p. 68) diz que “a realidade da língua permanece, via de regra, inconsciente. [...] não temos senão uma consciência fraca e fugidia das operações que efetuamos para falar”. Acrescentamos nós, e para escrever.

tempo-espaco, ou seja, das coordenadas referenciais da instância de *discurso*, e, por isso, é sempre um acontecimento novo. (ARAÚJO, 2019, p. 181).

A instauração desse acontecimento como “novo” só é possível graças à temporalidade da linguagem e à assunção do locutor à condição de sujeito, o que permite ao repetível constituir-se como distinto em outra situação enunciativa.

2.4 A ENUNCIÇÃO ESCRITA

Benveniste (2006) estabelece uma discussão entre enunciação falada e enunciação escrita, concebendo-as como formas complexas do discurso. Nas palavras do autor,

muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca frequente, talvez necessária, da ‘oralidade’. 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, 2006, p. 90).

Quando falamos em enunciação, na perspectiva benvenistiana, estamos colocando em relação o iterativo e o inventivo (DESSONS, 2006): o repetível, socialmente determinado, e o irrepitível, a evanescência e a unicidade dos enunciados – falados ou escritos. Sendo a enunciação esse converter a língua em discurso, há de se considerar que esse processo não pode ocorrer da mesma forma para as enunciações orais e para as escritas.

Lembremos a definição dada por Benveniste: “[...] a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82), ou seja, a enunciação é atualizada a cada momento no qual ocorre a apropriação da língua-sistema, convertida em língua-discurso, por um locutor que produz um enunciado, instaurando um alocutário. O interesse aqui não é o texto do enunciado, mas sim o ato pelo qual o locutor maneja a língua produzindo discurso. Na enunciação escrita, diferentemente da enunciação falada, o locutor planifica a linguagem em potência, convertendo-a em escrita, o que implica lidar com abstrações de alto grau. Quando fala, o locutor conta com situações que o induzem a querer expressar-se; quando escreve, o locutor-escritor precisa abstrair-se das “motivações” que permeiam o ato de fala e dominar uma “língua escrita” que não lhe deixa o “[...] com quem se fala” explícito. Desse modo, a enunciação escrita exige abstrações de alto grau; a primeira

abstração consiste em compreender que a escrita e a oralidade são realidades distintas (BENVENISTE, 2014, p. 132).

Benveniste (2014) destaca a necessidade de se discutir a relação entre língua e escrita, uma vez que “toda reflexão sobre a língua, em particular, faz surgir em nosso pensamento a forma escrita, na qual os signos linguísticos adquirem realidade visível” (BENVENISTE, 2014, p. 127). Essa colocação de Benveniste nos leva à definição de escrita como um sistema semiológico não propriamente linguístico, pois a escrita é um sistema paralelo à língua, que pode ou não tomá-la como modelo. No caso de nossa escrita, podemos dizer que se trata de uma escrita alfabética, e que, por isso, toma a língua como modelo. Ao tomar a língua como modelo, nossa escrita realiza-se materialmente de forma articulada e organizada, funcionando, por conseguinte, do mesmo modo que a língua. Nesse sentido, podemos afirmar, com Benveniste, que a escrita funciona em paralelo à língua, de tal forma que a escrita permite que a língua se autosemiotize; ela é o instrumento da objetivação formal da língua. Daí em uma sociedade letrada a relação com a língua não se dar pela fala, mas pela escrita. Nas palavras do autor,

a língua é o único sistema significante que pode descrever a si mesmo em seus próprios termos. A propriedade metalinguística é própria à língua, pelo fato de ela ser interpretante dos outros sistemas. Porém, para que a língua se semiotize, ela deve *proceder a uma objetivação de sua própria substância*. A escrita *torna-se* progressivamente o instrumento dessa objetivação formal. (BENVENISTE, 2014, p. 155-156, destaque do autor).

Assim sendo, a escrita, ao tomar a língua como modelo, não pode ser compreendida como mera representação da língua (SAUSSURE, 2006, p. 33). Ela constitui um outro sistema, que, com efeito, funciona do mesmo modo que a língua, comportando, em decorrência, também dois planos: o semiótico, língua escrita, e o semântico, escrita. Ou seja, em Benveniste, “[...] a língua escrita está para o modo semiótico [...]. Já a escrita está para o modo semântico; não é mais somente língua sob a forma escrita, porque (com)porta a escrita de um sujeito” (AGUSTINI; MARINHO, 2017, p. 60).

Ao questionar as evidências e expor a complexa relação entre língua e escrita, Benveniste diz que a escrita não é um mero decalque da língua falada. Segundo ele, “trata-se de uma língua que não se dirige nem a seus amigos nem a seus pais, uma língua da qual não se sabe quem a fala nem quem a ouve” (BENVENISTE, 2014, p. 131) e, por isso, ela não é decalque da oralidade; é uma língua para ser lida e (re)vivida em enunciação. Nas palavras de Benveniste, a escrita é uma forma secundária de fala, um mecanismo de conversão da língua escrita em escrito (BENVENISTE, 2014, p. 132).

Quando um escritor escreve, a conversão da língua escrita em escrita se dá na e pela assunção do escritor à condição de sujeito, assumindo-se como responsável pelo escrito. Por isso, podemos dizer que converter a língua escrita em escrita implica torná-la apta ao uso específico que a provocou. A escrita, por constituir-se como um sistema semiológico distinto da fala, não pode ser compreendido como mero decalque da fala. A escrita constitui uma forma secundária de fala, uma vez que tomou a língua como modelo e, em decorrência, passou a funcionar do mesmo modo que a língua funciona na fala.

É nessa perspectiva que a escrita pode ser compreendida como operação que requer abstrações de alto grau para (re)produzir discursos escritos. É preciso considerar que, na escrita, a “riqueza” contextual da fala face-a-face não se coloca e que, por isso, sua organização está pautada em um processo intersubjetivo, marcado por certa distância ou ausência do alocutário como pessoa instituída. Essa complexidade requer abstrações de alto grau relativas à assunção do alocutário como sujeito, uma vez que é preciso que o texto escrito projete o para quem se escreve.

É nessa e por essa medida que, na teorização benvenistiana, a escrita é compreendida como “[...] uma forma secundária da fala. É a fala transferida da audição à visão: a fala, somente auditiva, torna-se escrita, somente visual” (BENVENISTE, 2014, p. 177). Logo, a escrita, não mais relacionada com o som, torna-se imaterial/abstrata, o que permite que ela seja abordada como um lugar de enunciação com características próprias. Uma dessas características refere-se ao fato de que, ao escrever, reporta-se ao que já foi dito, de modo que há uma necessidade imaginária de “separar” e de “dar” voz ao(s) outro(s). Disso emerge uma espécie de “negociação” dos sentidos: entre o que diz o escritor e entre o que ele faz os outros enunciarem. Dessa forma, na escrita, a língua e o homem tornam-se visíveis e, ao pensar que, por meio da escrita, é possível tornar inteligível para o outro o que já é inteligível para si, torna-se observável/reconhecível o caráter enunciativo da escrita.

Ao se enunciar na e pela escrita, também é implantada a possibilidade de uma enunciação de retorno, uma vez que a implantação de um leitor desejado ou imaginado é constitutivo da enunciação escrita. Ela projeta esse lugar para outro, significando-o. Nesse sentido, a escrita de um texto é um processo intersubjetivo, uma vez que aquele que se enuncia, por meio do texto escrito, subjetiva-se na e pela escrita e, ao mesmo tempo, projeta um leitor. Quando esse texto escrito é lido, uma outra enunciação acontece, fazendo a escrita (re)viver. Isso implica dizer que o leitor não está na condição de receptor, mas de leitor que interpreta o escrito. Essa interpretação é afetada, sobremaneira, pelas condições nas quais o texto escrito é lido. Daí Benveniste falar em participantes da enunciação (escrita).

2.5 ESCRITA E ARGUMENTAÇÃO

É necessário dizer que compreendemos e discutimos o conceito argumentação, especificamente em relação ao texto escrito, sob o ponto de vista teórico de Benveniste (2005), embora, ele não tenha teorizado explicitamente sobre esse conceito. Assim, derivamos esse conceito de sua teorização linguística, relacionando-o ao conceito enunciação escrita. (Re)construímos, por meio de nosso gesto interpretativo, o conceito argumentação no seio dessa teorização, a partir da relação entre o locutor e a língua escrita no jogo intersubjetivo instaurado no processo de enunciação escrita.

De acordo com Benveniste, a intersubjetividade, constitutiva da enunciação, pressupõe o eu e o outro mutuamente implicados no processo de conversão da língua em discurso escrito. Esse “eu” e esse “outro”, conforme já assinalado, só podem ser identificados na instância de discurso que os contém (BENVENISTE, 2005, p. 278-279), dado que se referem à realidade do discurso. Constituem, por conseguinte, o quadro figurativo da enunciação e se relacionam à posição subjetiva assumida no diálogo do locutor consigo mesmo e com o outro instaurado; essa “é a condição da linguagem humana. Falamos com outros que falam, essa é a realidade humana” (BENVENISTE, 2005, p. 65).

Nesse quadro figurativo, o locutor apropria-se da língua escrita e a converte em texto escrito. A escrita, assim compreendida, implica a apropriação, pelo locutor, do aparelho formal da língua escrita e, a partir e por meio da apropriação, enuncia sua posição e, ao mesmo tempo, testemunha sua identidade e a identidade da sociedade na qual está inscrito. Nesse exercício de (re)produzir discursos escritos, o locutor, na condição de escritor, ao instaurar seu alocutário, assume a intenção de agir sobre ele de alguma maneira. Tanto é assim que Benveniste diz:

[...] é preciso entender discurso na sua mais ampla extensão: toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, **a intenção de influenciar, de algum modo, o outro**. [...] enfim, todos os gêneros nos quais alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria da pessoa. [...] O discurso é tanto escrito quanto falado. (BENVENISTE, 2005, p. 267, destaque nosso).

Benveniste (2006) também salienta que:

[...] além das formas que comanda, a enunciação fornece as condições necessárias às grandes funções sintáticas. Desde o momento em que **o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário**, ele dispõe para este fim de um aparelho de funções. É, em primeiro lugar, a interrogação, que é uma enunciação

construída para suscitar uma “resposta”, por um processo lingüístico que é ao mesmo tempo um processo de comportamento com dupla entrada. Todas as formas lexicais e sintáticas da interrogação, partículas, pronomes, seqüência, entonação etc. derivam deste aspecto da enunciação. (BENVENISTE, 2006, p. 86, destaque nosso).

Nas passagens acima, a palavra “influenciar” exerce uma função primordial: a de marcar “a *acentuação da relação discursiva entre os parceiros*” (BENVENISTE, 2006, p. 87, destaque do autor). Dessa forma, podemos compreender/conceber a argumentação escrita¹³ como a gerência do aparelho formal da língua escrita mobilizada em função de intentar “domesticar” os sentidos que seu texto escrito pode evocar no outro, de modo a intentar circunscrever o que se diz na e pela enunciação escrita aos sentidos (re)conhecidos e, por isso, assumidos e aceitos pelo locutor, ou seja, sentidos pelos quais ele (pode) se responsabiliza(r). Daí podermos dizer que a argumentação constitui um efeito.

Assim, argumentar pressupõe uma relação com um outro, que intentamos, de alguma forma, “influenciar”, conforme Benveniste (2006). Para isso, dispomos de “um aparelho de funções”, que permite ao locutor mobilizar a língua escrita e instaurar um alocutário no quadro figurativo da enunciação escrita. A argumentação, assim compreendida, refere-se ao aspecto relacional do exercício da língua escrita, que se configura como uma relação discursiva cuja finalidade é atingir o outro de algum modo e suscitar-lhe uma reação. Nesse caso, como o objetivo é influenciar de *algum modo*, não é possível ter uma garantia se a reação será a esperada. Por isso, há um intentado, tenta-se influenciar de *algum modo*, visando ao efeito de encaixe.

A argumentação, nesses termos, é constitutiva do exercício da língua escrita na sua conversão em discurso escrito, como a gerência dos modos de sintagmatização implicados na semantização da escrita. Assim, a argumentatividade depende do emprego da frase no enunciado que ela permite realizar, a cada enunciação.

Nessa direção, o sentido “intentado” na teoria benvenistiana torna-se interessante para pensarmos a argumentação, já que o modo como Benveniste compreende o intentado¹⁴ permite colocar em questão o querer dizer como algo almejado, como efeito e não como, de fato, dito.

¹³ Do como compreendemos a argumentação escrita nesta tese, seria possível também derivar um conceito de argumentação falada, a partir das teorizações de Benveniste, mas essa proposta foge ao escopo da tese. No nosso caso específico, pensamos no conceito de argumentação escrita já em função da prática social que analisamos, ou seja, o conceito de argumentação postulado na tese deriva da análise que fazemos do material pesquisado.

¹⁴ Conforme já destacamos, na nota de rodapé número 11, embora a edição brasileira dos *Problemas de Linguística Geral II* tenha traduzido o termo “inténté” como “intencionado”, usamos a palavra “intentado”, de acordo com Mello (2012).

Abre-se, assim, para a compreensão de que é possível encontrar no dizer outros dizeres. Nas palavras de Benveniste, na (re)produção do discurso,

a expressão semântica por excelência é a frase. Nós diríamos a frase em geral, sem mesmo distingui-la da proposição, para nos mantermos no essencial, a produção do discurso. Não se trata mais, desta vez, do significado do signo, mas do que se pode chamar o [**intentado**], do que o locutor quer dizer, da atualização linguística de seu pensamento. (BENVENISTE, 2006, p. 229, destaque nosso).

No processo de conversão da língua escrita em discurso, não se trata mais do significado do signo - distintivo e relacional -, mas do intentado da significação, da (re)atualização linguística do pensamento¹⁵. Esse movimento de (re)atualização linguística do pensamento mostra-se, para Benveniste, como duas instâncias em decalagem constitutiva. Por isso, não há garantias de que o dizer do locutor, ao atingir o outro, seu alocutário, mantenha o “mesmo” sentido ou (re)produza os mesmos efeitos. Afinal, não se trata de mera recepção, mas de interpretação. Sobre o intentado, Benveniste diz ainda que

na base, há o sistema semiótico, organização de signos, segundo o critério da significação, tendo em cada um destes signos uma denotação conceptual e incluindo numa sub-unidade o conjunto de seus substitutos paradigmáticos. Sobre este fundamento semiótico, a língua-discurso constrói uma semântica própria, uma **significação [intentada]**, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo. (BENVENISTE, 2006, p. 233-234, negrito nosso).

E em *Semiologia da língua*, lemos que

a mensagem não se reduz a uma sucessão de unidades que devem ser identificadas separadamente; não é uma adição de signos que produz o sentido, é, ao contrário, o sentido (**o “intentado”**), concebido globalmente, que se realiza e se divide em “signos” particulares que são as PALAVRAS (BENVENISTE, 2006, p. 65, aspas do autor; negrito nosso).

Na primeira citação, o intentado corresponde ao que o locutor deseja dizer ao outro, ou seja, refere-se à compreensão esperada pelo locutor, para a qual não se tem garantias, uma vez que essa compreensão se relaciona à experiência de linguagem daquele que ocupar o

¹⁵ Em Benveniste (2014), o pensamento é tido como organizado, já elaborado pela linguagem. Para a conversão em escrita, é necessário mexer na organização desse pensamento e permitir que outras associações sejam realizadas.

lugar/condição de alocutário. Na segunda citação, Benveniste afirma que a sintagmatização das palavras, que se dá na língua-discurso, produz “uma semântica própria, uma significação intentada”, uma semantização. Esse processo refere-se aos efeitos de sentido provenientes dos arranjos sintagmáticos promovidos na língua em funcionamento na enunciação e do modo como os interlocutores os compreendem, ou seja, a semantização resulta da sintagmatização, que, por sua vez, resulta de uma necessidade discursiva por significar; portanto, uma demanda da significação.

Em *Semiologia da Língua*, lemos que o intentado se manifesta na enunciação, já que o sentido daquilo que o locutor intenta dizer, como vimos, está sujeito à interpretação daquele que ocupar o lugar/condição de alocutário na e pela enunciação. Ainda sobre essas citações, Agustini (2018, p. 85) explica que “o intentado da significação refere-se ao funcionamento semiótico da língua em discurso, de modo que há, embutido no processo discursivo, um jogo linguístico que torna a leitura-interpretação aberta à deriva do semântico”. Essa problematização revela, na relação discursiva, um desencaixe entre aquilo que o locutor intenta dizer e aquilo que o alocutário significa ao interpretar. Nessa medida, se o funcionamento argumentativo implica uma gerência dos sentidos evocáveis, então ela opera sobre esse desencaixe constitutivo, intentando produzir sobre ele um efeito de encaixe. Dessa forma, podemos dizer que a argumentação é um efeito do funcionamento do jogo enunciativo.

Na compreensão que fazemos da teorização benvenistiana para a formulação do conceito argumentação, entendemos que essa depende de uma relação discursiva e de troca entre os participantes da alocação. Assim, o desejo do locutor de agir sobre o outro e de influenciá-lo fica, portanto, na ordem do intentado, e o jogo semântico produzido na língua em funcionamento ocorre em função desse desejo, conforme assevera Benveniste:

a noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação; vemos sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando a vida dos homens. (BENVENISTE, 2006, p. 229).

Todas essas ações intentadas pelo locutor, por meio do uso da língua (correferencição, adesão, resposta), de certa forma, estão relacionadas ao sentido de argumentar, conforme a leitura que produzimos nesta pesquisa, a partir dos pressupostos de Benveniste. Sendo assim, consideramos que, pela argumentação, o locutor visa a “influenciar” aquele que se coloque no lugar/condição de alocutário a aceitar e/ou a aderir a um determinado posicionamento, ou seja,

intenta estabelecer com ele uma troca, um diálogo, por meio do manejo¹⁶ da língua escrita. Porém, conforme salienta Agustini e Araújo (2019, p. 45, destaque das autoras), “qualquer manejo prevê *alocução e endereçamento*, contudo nem todo manejo possibilita o estabelecimento da *troca* entre os (inter)locutores [...]”, uma vez que não existe um controle consciente desse processo. Logo, essa troca vai depender dos elementos envolvidos nessa alocução.

Nas *Últimas aulas no Collège de France* (2014), Benveniste retoma a questão e pontua que

[...] a passagem à escrita é uma reviravolta total, muito demorada para se realizar. O locutor deve se desprender dessa representação da língua falada enquanto exteriorização e comunicação. (BENVENISTE, 2014, p. 130)

I) Uma primeira grande abstração reside, assim, no fato de que a língua se torna uma realidade distinta. De fato, instintivamente, **falamos quando temos necessidade ou vontade de falar, em determinadas circunstâncias para obter determinado resultado**, com uma pessoa que tem determinada voz, em determinada relação de idade, de amizade etc. sempre há situações em que o locutor exerce seu falar. (BENVENISTE, 2014, p. 130. Anotação de aluno. Destaque nosso).

Nessa citação, ao mesmo tempo em que Benveniste (2014) revela que a escrita exige uma abstração de alto grau, uma vez que é despreendida de toda riqueza contextual presente na relação discursiva face-a-face, ele mostra que esses dois processos exigem a relação com o outro. Assim como na enunciação falada, na enunciação escrita, o locutor também instaura um alocutário, de modo a intentar agir sobre ele na e pela escrita, na tentativa de domesticar a interpretação que ele pode fazer daquilo que intenta dizer por escrito.

Portanto, ao propormos o conceito argumentação a partir dessa teorização, pensamos na complexa relação existente entre os participantes da alocução, especialmente quando se trata da enunciação escrita. Assim como na enunciação falada, na escrita, objetiva-se alcançar um determinado resultado, o qual depende das condições que envolvem esse ato, uma vez que, do ponto de vista enunciativo, é impossível desconsiderar o “eu” e o “tu” que enunciam, bem como as categorias de espaço e tempo – aqui-agora – constitutivas da língua em emprego e ação. Ao olharmos, então, para a produção textual escrita, no contexto avaliativo e de seleção, essas

¹⁶ Assim como Araújo (2014), trabalhamos nesta tese com o conceito de “manejo”, a partir das teorizações benvenistianas, o que nos permite compreender que o ato de “manejar” a língua refere-se às relações associativas necessárias à produção do discurso, pelo exercício da linguagem. Assim sendo, não está vinculado à ideia de manusear/manobrar/manipular um objeto externo ao falante.

categorias são fundamentais para a construção da argumentação por meio do manejo da língua escrita.

Diante do exposto, apresentamos no próximo capítulo uma contextualização e uma caracterização do ENEM como um instrumento de política pública de avaliação. Além disso, retomamos, de forma geral, a prova de redação do ENEM e a contextualizamos por meio de uma breve discussão sobre o ensino da produção textual escrita no ensino médio. Assim procedendo, consideramos que oportunizamos ao leitor uma compreensão mais contundente das análises e das discussões que estamos fazendo sobre a prova de redação do ENEM e o funcionamento enunciativo da argumentação na redação do ENEM.

O ENEM COMO UM INSTRUMENTO DE POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO

Avaliações padronizadas dão uma fotografia instantânea do desempenho. Elas são úteis como informação, mas não devem ser usadas para recompensas e punições, porque, quando as metas são altas, educadores vão encontrar um jeito de aumentar artificialmente as pontuações. Muitos vão passar horas preparando seus alunos para responderem a esses testes, e os alunos não vão aprender os conteúdos exigidos nas disciplinas, eles vão apenas aprender a fazer essas avaliações.

Ravitch (2010)¹⁷

3.1 INTRODUÇÃO

O dizer de Diane Ravitch (2010), o qual mobilizamos como epígrafe neste capítulo, é uma resposta da pesquisadora sobre a função das avaliações na educação, considerando o cenário norte-americano. Não por mera coincidência, essa afirmação faz-nos refletir sobre as avaliações educacionais aplicadas no Brasil, uma vez que elas também estão pautadas no modelo de avaliação orientado pela formação de *rankings* e baseado em provas padronizadas, aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país.

De acordo com Soares (2007), o Banco Mundial, uma das principais instituições de promoção do capitalismo neoliberal, vem exercendo profunda influência no processo de desenvolvimento brasileiro, haja vista uma série de condicionalidades impostas para a concessão de empréstimos. As condições impostas dão-se no âmbito da redução de gastos públicos, privatizações e direcionamento de recursos para o ensino básico e para políticas de avaliação. As orientações neoliberais têm induzido, nas últimas décadas, a organização das políticas educacionais de vários países, inclusive do Brasil, atendendo à reorganização do

¹⁷ Diane Ravitch é pesquisadora da área da educação na Universidade de Nova York. Autora de vários livros sobre sistemas educacionais, foi secretária-adjunta de educação e conselheira do secretário de educação dos EUA, entre 1991 e 1993, durante o governo de George Bush. Foi indicada pelo ex-presidente Bill Clinton para o *National Assessment Governing Board*, órgão responsável pela aplicação dos testes educacionais americanos. Segundo Saviani (2020, p. 4-5), após 20 anos defendendo esse modelo que inspirou as medidas adotadas no Brasil a partir da década de 1990, Ravitch concluiu que “em vez de melhorar a educação, o sistema em vigor nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação”. E mostrou, de forma contundente, as limitações desse modelo no livro publicado no Brasil com o título *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação* (2011).

capital, que, em nível global, emerge dos países centrais e impõe mudanças estruturais aos países periféricos. Essas mudanças modificam as relações sociais e conferem novos sentidos às noções de trabalho, qualificação, competência e formação profissional (SIÉCOLA, 2009). A centralidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (doravante, SAEB), aliado ao ENEM, consolidou o uso da informação, da estatística e da avaliação como principais instrumentos de política educacional no país (MELLO, 2014). Observamos, nessas avaliações, um viés mercadológico e utilitarista que atribui à escola a função de qualificar pessoas para o mercado de trabalho, sem necessariamente assegurar a formação humana, intelectual, crítica e capaz de transformar a realidade social dos sujeitos.

A ideia geral de avaliação da educação por meio da aplicação de testes justifica, assim, as mudanças preconizadas pelas políticas públicas educacionais implantadas no Brasil, a partir da década de 1990, que culminaram na implantação do SAEB¹⁸. A partir dessa perspectiva, foram instituídos também sistemas de avaliação em diversos estados do país, como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE); o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE); o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEP); o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE), além dos sistemas de avaliação desenvolvidos por diversos municípios, que também seguiram o modelo adotado pelo SAEB (HORTA NETO, 2010)¹⁹.

Para Saviani (2020), a análise quantitativa dos resultados por meio dessas provas faz funcionar a lógica do treino, da capacitação e, conseqüentemente, não da formação. Segundo o pesquisador,

no Brasil esse modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE” está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino

¹⁸ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas, em larga escala, que deveria permitir ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que pudessem interferir no desempenho dos alunos. Realizado desde 1990, o SAEB passou por várias estruturações até chegar ao formato atual. A partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 4 ago. 2020.

¹⁹ Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Governo Federal implantou no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – (1990), o Exame Nacional de Cursos – ENC (1993) –, que deu origem ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes ENADE (2004), ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (1998), à Prova Brasil (2005) e à Provinha Brasil (2008) (ALVES, 2009). Mesmo após a implantação dessas avaliações nacionais, os sistemas de avaliação estaduais continuam fazendo parte das políticas de avaliação no país.

estão se organizando em função da busca de êxito nas provas buscando aumentar um pontinho no IDEB. (SAVIANI, 2020, p. 5).

É nessa perspectiva que fazemos, neste capítulo, um percurso histórico sobre a implantação do ENEM no Brasil, mostrando seus objetivos e sua caracterização, bem como a sua constituição como a prova de seleção de maior alcance no cenário educacional brasileiro, resultado de uma política pública de avaliação que repercute e influencia o ensino médio no país. Nesse sentido, expomos uma análise da política do ENEM, a partir do discurso oficial, e procuramos refletir sobre esse exame, a partir do discurso político que o considera como portador de uma perspectiva democrática de avaliação do ensino médio e de acesso ao ensino superior.

Trazemos ainda uma apresentação da prova de redação do ENEM e a contextualizamos por meio de uma breve discussão sobre o ensino de escrita no ensino médio, a partir do que os documentos oficiais do país preveem para essa etapa escolar. Para isso, descrevemos e discutimos sobre o modelo de produção textual escrita cobrada na prova e refletimos sobre as implicações dessa prova no ensino de escrita nas escolas de educação básica. Diante do exposto e dada a profundidade do tema, assim como as diversas possibilidades analíticas que podem ser levantadas, não tencionamos esgotar a discussão do objeto em estudo, por isso, buscamos uma fundamentação histórica a partir de documentos, legislações e estudos na área da Educação e do ENEM como recortes de uma política pública educacional que apresenta ranços e avanços, mas, de suma importância, quando pensamos na prova de redação, para a compreensão do lugar que o ensino de escrita baseado na produção textual ocupa no cenário educacional.

3.2 O ENEM: BREVE HISTÓRICO E ANÁLISE DO EXAME COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO

O ENEM foi criado em 1998, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno ao final da educação básica. Instituído pela Portaria 438, de 28 de maio de 1998²⁰, o exame tinha, nessa data, como principais objetivos:

I - conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

²⁰ A Portaria 438, de 28 de maio de 1998, que instituiu o ENEM como um procedimento de avaliação do desempenho dos alunos, é um cumprimento ao dispositivo jurídico da LDB – Lei de Diretrizes e Bases (1996) –, a qual determina, em seu artigo 9º, inciso VI, a organização de um “processo nacional de avaliação do rendimento escolar [...], objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 1996).

- II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
 - III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
 - IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes.
- (BRASIL, 1998, p. 5).

Por essa proposta, a prova do ENEM centrava-se em avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis, segundo o documento, à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. Para isso, o exame já era, naquele momento, formado por questões objetivas de múltipla escolha e uma prova de redação. Segundo o documento de implantação do ENEM, as questões objetivas e a redação destinavam-se a avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas pelos participantes ao longo da escolaridade básica, a partir de uma Matriz de Competências, especialmente desenvolvida para estruturar o exame. Além disso, já estava presente na legislação inicial de implantação do ENEM, a possibilidade de ele se constituir como mecanismo de acesso aos cursos profissionalizantes e à educação superior.

Dessa forma, nomeado como “exame”, o ENEM constitui-se como um espaço social “depositário de muitas expectativas” (BARRIGA, 2000, p. 56) e, por isso, observado pelos responsáveis pelas políticas educacionais, pelas instituições escolares, pelos professores, pela família e pelos alunos/candidatos. Segundo Saviani (2020), “educação e política são práticas distintas, mas inseparáveis entre si [...]. Toda prática educativa contém, inevitavelmente, uma dimensão política [...], assim como toda prática política contém, inevitavelmente, uma dimensão educativa” (SAVIANI, 2020, p. 13). Essa reflexão embasa as discussões sobre como as políticas educacionais de avaliação que acabam por vincular o bom desempenho das escolas e dos alunos ao repasse de verbas pelo Estado, o que ocasiona um engessamento do modo como os professores e as instituições escolares direcionam os seus trabalhos.

Nessa perspectiva, olhamos para o ENEM como uma das políticas nacionais de avaliação capazes de descortinar as relações entre a avaliação, o Estado e a sociedade. Configura-se, assim, como uma ação que instaura sentidos de educação relacionados à quantidade e não à qualidade do saber, que pode ser medido/mensurado por meio de um exame, cuja nota permitirá ao candidato mostrar-se capaz de receber uma recompensa, dentre elas, a entrada no ensino superior. Ante a essa perspectiva, é importante destacar que, pelo ENEM, ao mesmo tempo em que é dada ao candidato a possibilidade de acesso a um novo/outro nível de ensino, também é imputada a ele a responsabilidade pelo fracasso e, conseqüentemente, ao não acesso.

Essa relação imputa à escola de educação básica a necessidade de preparação do aluno para uma prova específica que lhe permita chegar ao ensino superior. Dessa forma, cria-se uma equação pela qual aquele que receber uma educação “melhor” terá mais chances de receber tal recompensa. Desenvolve-se uma lógica de concorrência, proveniente de uma visão capitalista instaurada na escola, o que gera uma expansão de fenômenos segregacionistas que repartem os alunos e os professores e, a própria escola, em ganhadores e perdedores (LAVAL, 2019).

A avaliação do ensino médio funciona, assim, como uma forma de validar ao candidato a chance de alcançar um novo nível de ensino. Nesse sentido, “o ensino escolar é visto cada vez mais como uma ‘formação inicial’, isto é, preparatória para a formação profissional” (LAVAL, 2019, p. 70), e a educação superior é considerada, então, um bem, ao qual se tem acesso desde que a formação escolar tenha sido direcionada para esse fim. Segundo Laval (2019), numa perspectiva capitalista neoliberal, o sentido que as esferas dirigentes propõem à educação é nitidamente utilitarista. Dessa forma,

a escola inicial deve dar ao jovem um “pacote de competências básicas” [...]. O conteúdo desse saber é essencialmente relacionado aos usos produtivos ulteriores, segundo uma lógica instrumental do saber [...] O que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a sua vida aquilo que for útil profissionalmente (LAVAL, 2019, p. 72).

Essa relação utilitarista da escola-emprego, por meio da capacitação/preparação, pode dissolver, cada vez mais, a função cultural da escola, comprometendo o caráter de formação do indivíduo. Surgem novas exigências em relação aos conhecimentos entendidos como necessários ao aluno e essa mudança de pensamento acaba por afetar toda a estrutura escolar, a partir de orientações que priorizam o estreitamento da relação entre escolarização, produtividade e comercialização, bem como a busca pela melhoria dos resultados escolares, a partir do controle sobre os conteúdos curriculares, com foco no desempenho dos alunos em avaliações externas/sistêmicas, como meio de aferir o sucesso na aprendizagem.

Essa mudança de paradigma, cada vez mais acelerada, em relação ao objetivo da escola, afeta também a organização de currículos, o estabelecimento de prioridades em relação ao que deve ser ensinado e, conseqüentemente, a legitimidade da função do professor que se vê diante da necessidade de direcionar seu trabalho a partir da demanda cobrada nos exames. Sobre essa questão, Laval (2019) denuncia que há uma uniformização das formas e dos conteúdos dos estudos, o que pode ser visto pelo uso massivo de apostilas e cadernos de estudos padronizados, a partir dos conteúdos programáticos cobrados nas avaliações, os quais são usados por inúmeros alunos, especialmente, na rede privada de ensino.

Ainda sobre esse assunto, Silva (2018) chama a atenção para o fato de que os documentos oficiais, que orientam as práticas educacionais do país, como os Parâmetros Curriculares, as diretrizes e atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), direcionam os conhecimentos a serem desenvolvidos nos processos educacionais, a partir do “alinhamento com as avaliações nacionais externas. Assim, reforçam o controle e a centralidade do currículo a partir dos resultados atingidos nos exames” (SILVA, 2018, p. 82).

Nessa perspectiva, a implantação do ENEM no Brasil, em 1998, já se alinhava a esse ideário de educação, conforme lemos em “ENEM - Documento Básico” (2002, p. 5), o qual expõe que o exame tem o “objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”. Com esse objetivo, o exame pretendia se apresentar em consonância com o que a própria Constituição vigente no Brasil define como finalidade da educação: o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, a partir desse propósito, o exame se pauta em um ideário de que é necessário proporcionar aos jovens na educação básica condições de desenvolvimento de habilidades e competências exigidas no mundo do trabalho. Ainda segundo o Documento Básico:

As tendências internacionais, tanto em realidades mais próximas da nossa como nas mais distantes, acentuam a importância da formação geral na educação básica, não só para a continuidade da vida acadêmica como, também, para uma atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo. (BRASIL, 2002, p. 5).

Por essa descrição, lemos que a proposta de implantação do ENEM já vinculava o exame a um discurso de êxito profissional e educacional, por meio de uma competição ditada pelo esforço pessoal, individual, meritocrático. Além disso, verificamos que o ENEM está atrelado à profissionalização e à inserção no mercado de trabalho, processos relacionados com a competitividade, que acabam por acirrar a luta de classes já presente em nossa sociedade capitalista. Esse cenário deixa flagrantemente os problemas que as políticas de educação colocam para a escola e para o aluno, em especial, da escola pública. Assim, o ENEM figuraria, para esse aluno/candidato, supostamente, como uma oportunidade de acesso à educação superior e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho, numa espécie de compensação pelas desigualdades sociais e pelas conseqüentes deficiências de sua formação escolar, tentando produzir, como efeito, que competiria em “igualdade de condições” nesse processo de admissão. Sobre esse

discurso oficial de democratização da educação por meio do ENEM, Alves (2009) faz a seguinte análise:

ora, presumindo-se que esta avaliação possa gerar competição e qualidade, o Estado assume a função de estimular a produção de ambas. E quais são as consequências? Se existe competição, a educação deixa de ser um direito de todos, e passa a excluir aqueles que não atingem um determinado índice. Assim, a educação passa à condição de mercadoria, administrada pela lógica produtivista, e sob o pressuposto de padrões diferenciados de qualidade de ensino. (ALVES, 2009, p. 23).

Por essa reflexão, é possível pensar que a seleção realizada pelo ENEM responde às exigências de uma sociedade capitalista neoliberal, segundo as quais a inclusão do candidato em outro/novo nível de ensino justifica-se pelo seu mérito, assim como a exclusão está relacionada com o demérito daquele que não consegue demonstrar ter domínio das competências e habilidades exigidas para a aprovação. Dessa forma, essa avaliação passa a funcionar como um meio de controle, “[...] para distinguir, segundo o desempenho em um único exame, os que se ‘esforçam’ e são dignos de mérito dos que ‘fracassam’ e serão excluídos [...]” (MAGGIO, 2006, p. 40).

Percebemos que a legislação educacional, em documentos como a LDB 9394/96 e os PCN (1998), traz a palavra “competência” como foco principal, aliada aos instrumentos de avaliação, como pilar no estabelecimento de diretrizes para a educação básica. Embora o termo “competência” tenha sido tratado, ao longo dos tempos, por distintas áreas do conhecimento, no campo educacional, a partir dos anos de 1970, essa palavra passou a ser associada à qualificação profissional e utilizada na educação para apontar a necessidade de a escola desenvolver uma matriz de avaliação dita mais efetiva. No final dos anos de 1990, essa concepção começa a aparecer no Brasil por meio das grandes avaliações, como o ENEM, que trabalham a concepção de competência ou competências como algo a ser desenvolvido nos e pelos alunos.

Esse modelo se fundamenta em autores como Perrenoud (2000), cuja teoria balizou e orientou a política educacional do país naquele período, concebendo competência como a faculdade que os indivíduos possuem de acionar um conjunto de recursos cognitivos para agirem em determinadas situações. Nessa concepção, as competências estão intimamente relacionadas às habilidades, uma vez que a competência de um indivíduo em resolver uma determinada problemática pressupõe que ele domine certas habilidades necessárias para a solução do problema (LOIOLA, 2013). Assim, ao realizar a prova do ENEM, segundo a

Cartilha do Participante 2017, o candidato seria chamado a testar suas habilidades relacionadas a cada competência. Dessa forma, toda a prova do ENEM é organizada a partir de competências específicas para cada área do conhecimento avaliada, quais sejam: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

Ainda de acordo com os documentos oficiais, especialmente no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, essas competências e habilidades deveriam ser refletidas no domínio da leitura e da escrita dos vários gêneros que circulam socialmente e que deveriam ser alçados a objeto de ensino na sala de aula. Por isso, tanto a prova de Linguagens quanto a prova de redação seriam estruturadas a partir desses conceitos. Contudo, o que verificamos em relação à prova de redação, é a proposta de produção de um texto escrito dissertativo-argumentativo, com uma estrutura rígida. Portanto, um modelo.

O uso do conceito “competência”, na Portaria de 1998 e no “ENEM - Documento Básico” (2002), reitera uma concepção de ensino e de aprendizagem já presente na legislação educacional do país. A ideia de competência, presente nos PCNEM Língua Portuguesa, por exemplo, está relacionada às noções de “saber” e de “inteligência”, referentes ao uso da língua, destacando que o desenvolvimento da competência linguística no ensino médio deveria se pautar, principalmente, no “[...] saber utilizar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas” (BRASIL, 2000, p. 11).

Uma vez presente nos documentos que regem o ensino, essa noção utilitarista direciona as aulas de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o ensino de escrita baseado em produção textual para uma preparação/treinamento que contemple as exigências dos processos seletivos para entrada no ensino superior, dentre eles, o ENEM. Já na BNCC, a competência é definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 8).

A visão de competência como um processo cognitivo e individual está relacionada também à ideia de que o desenvolvimento de uma competência asseguraria a aprendizagem, ou seja, ser competente em uma área significaria ter a garantia do êxito em quaisquer atividades nela desenvolvidas. Assim, essa noção tem inspiração em uma perspectiva instrumental e se relaciona ao conceito de “domínio”, no sentido de “ter o controle”, “possuir” o conhecimento das regras e das estratégias necessárias para o desenvolvimento de determinada atividade. No caso específico da área de Linguagens (prova objetiva) e da prova de redação do ENEM, esse

domínio abrange as normas da língua culta institucionalizada, bem como as normas que regem, segundo a Cartilha do Participante, a estrutura do texto cobrado.

O conceito “habilidade”, que também aparece no documento normativo do ENEM (2002), nos PCNEM (2000) e ainda na BNCC (2017), refere-se ao plano imediato do “saber fazer”, às “[...] habilidades decorrentes das competências adquiridas e se articulam por meio de ações e operações” (BRASIL, 2000, p. 7). Assim, relacionado ao conceito “competência”, destaca-se o conceito “habilidade” como “ter”, considerando a constituição de conhecimentos, e, sobretudo, do “ter” o “saber fazer”, o “ser hábil”, a “destreza”; ditos necessários para realizar determinada atividade.

Na BNCC, o conceito habilidade também está vinculado à ideia do “saber-fazer”. Assim, o documento diz que:

para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento [...] e expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. (BNCC, 2017, p. 28-29).

Nessa perspectiva de avaliação, a partir da análise de competências e habilidades, na sua implantação em 1998, a prova do ENEM foi estruturada por uma única parte objetiva, contendo 63 questões, e uma redação²¹, avaliadas segundo critérios estabelecidos em editais. Naquele momento, a participação no ENEM não era avaliada com o objetivo de seleção, mesmo que essa possibilidade já estivesse presente no seu documento normativo de implantação, mas conferia ao aluno um boletim individual, contendo informações referentes ao resultado global e ao resultado obtido, permitindo identificar sua posição relativa ao total de participantes. Em nível nacional, os resultados eram compilados pelo INEP, cuja função incluía o planejamento, a operacionalização do exame e a emissão de relatórios dos resultados do ENEM, que eram disponibilizados para as instituições de ensino superior, para as secretarias estaduais de educação e para os pesquisadores, visando, conforme o próprio órgão, ao aprofundamento e à ampliação de análises do sistema educacional.

²¹ Em 2017, recorte estabelecido para esta pesquisa, o ENEM já estava estruturado com 180 questões de múltipla escolha, divididas nas áreas de conhecimento exigidas pelo exame; e uma redação, conforme edital nº 13, de 7 de abril de 2017.

Em 2002, na publicação “ENEM - Documento Básico”, lemos que, aos objetivos apresentados na Portaria 438/1998, foram incorporados novos objetivos que intensificaram o caráter seletivo do exame:

- I – **oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras**, tanto em relação ao mercado de trabalho **quanto em relação à continuidade de estudos**;
- II – estruturar uma avaliação da educação básica **que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho**;
- III – estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios **e ao Ensino Superior**. (BRASIL, 2002, p. 7, destaque nosso).

As formulações destacadas mostram que a textualização apresentada no documento já dava sinais de que o exame passaria a se constituir como um instrumento de avaliação e de seleção. A referência à autoavaliação transfere ao candidato a responsabilidade pelo seu futuro, seja em relação à continuidade dos estudos, seja em relação à possibilidade de se preparar para o mercado de trabalho. A confirmação desse projeto se deu em 2004, quando foi criado o Programa Universidade para Todos – ProUni²², que mudou os rumos do ENEM.

Em 2005, quando, de fato, o resultado do exame passou a ser utilizado como um dos critérios de seleção dos alunos que concorriam às bolsas do ProUni, o número de inscrições quase que dobrou em relação ao ano anterior, tendo mais de 3,5 milhões de inscritos, segundo o *site* do INEP²³. Para os organizadores do exame, o acréscimo no número de inscritos refletiu uma situação crítica no país em relação a uma demanda reprimida de pessoas que não conseguiam uma vaga no ensino superior e situou o ENEM como uma ampliação da oportunidade para esse acesso.

Coincidentemente, nessa mesma época, o aumento exponencial da rede particular de instituições de ensino superior e a emergência da Educação a Distância mostram que essa tal “democratização” do ensino superior atende, de fato, a uma demanda do capitalismo neoliberal que converteu educação em bem de consumo e, por decorrência, a produto vendável. Ações conjuntas, aparentemente isoladas, decorrentes de uma política de produção de capital e lucros

²² O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=205&Itemid=298. Acesso em: 5 jan. 2019.

²³ Informações disponíveis em: <http://inep.gov.br/enem/historico>. Acesso em: 20 jun. 2020.

as quais, ao mesmo tempo em que são apresentadas à nação como oportunidade de acesso a um trabalho melhor, a uma vida melhor, atendem às prerrogativas da política capitalista neoliberal.

Com a modificação no exame, vemos que essa proposta, aparentemente democrática, acaba por implementar uma política avaliativa, já prevista na Portaria de 1998, momento em que o ENEM deixa de ser conhecido pelo caráter, eminentemente, avaliativo do ensino médio e passa a funcionar como referência de processo seletivo para ingresso no ensino superior. Pode-se pensar, assim, que o termo “acesso”, inscrito no inciso III da Portaria nº 438/1998, assume “sentidos de controle, mecanismos de exclusão, de segregação” (LEAL, 2015, p. 26), uma vez que ingressar no ensino superior, tendo como critério a nota do ENEM, só será permitido àqueles que mostrarem/comprovarem competência. Essa competência está relacionada com o que o INEP, representando o Estado, entende como necessário para quem já concluiu o ensino médio.

Institucionalmente, até 2008, o ENEM manteve, então, a proposta de autoavaliação e de possibilidade de acesso ao ensino superior, por meio da pré-seleção para o ProUni. Nesse momento, um número considerável de universidades já fazia parte do programa, o que viabilizou a reformulação que ocorreria em 2009, quando foi instituído o “Novo ENEM”. A Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, trouxe os mesmos objetivos presentes no Documento Básico de 2002, porém estabeleceu uma nova sistemática pedagógica para a elaboração da prova, com mudanças no número de questões, nos dias de aplicação da prova, na matriz de referência para a elaboração das questões, no modelo de correção e instituiu a utilização da nota como certificação do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e como critério para participação no Sistema de Seleção Unificada (SISU)²⁴.

Dentre essas mudanças, a utilização da nota no SISU, segundo o discurso oficial, foi fundamental para o redirecionamento das concepções que constituíam o ENEM. Segundo o INEP, a partir desse momento, o exame seria consolidado como um mecanismo para ingresso no ensino superior, sendo implementadas ações que contribuíssem para a “democratização” das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), de tal modo a garantir a mobilidade acadêmica. Esse discurso político que vincula o SISU a uma política de acesso e de democratização do ensino superior e de mobilidade estudantil, embora muito propalado pela mídia, carece de uma reflexão, quando analisamos a

²⁴ Criado pelo Governo Federal em 2009, o SISU (Sistema de Seleção Unificada) é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM. Os candidatos com melhor classificação são selecionados, de acordo com suas notas no exame. Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#!/#oquee>. Acesso em: 11 ago. 2020.

as dificuldades enfrentadas por estudantes de baixa renda para garantirem a permanência nas universidades.

Essa nova referência reforça no exame um caráter de avaliação e seleção individual, o que culminou, anos depois, no fim da elaboração dos Relatórios Pedagógicos²⁵, cuja última edição, presente no *site* do INEP, é a de 2012. Outra mudança se deu em relação à divulgação dos resultados do ENEM por escola, que estiveram disponíveis no *site* entre os anos de 2005 e 2015²⁶. O fim da divulgação das notas por escola foi justificado pelo INEP como uma forma de evitar comparações entre as instituições, já que essa nunca foi a intenção do exame, segundo órgão. Desde então, o INEP manteve a disponibilização dos Boletins Individuais de Resultado e passou a divulgar apenas os microdados dos resultados gerais do ENEM²⁷, o que não impediu que as escolas montassem seus *rankings*, uma vez que, de posse dessas informações, tanto escolas quanto empresas midiáticas fazem a tabulação de tais dados e divulgam a média das escolas públicas e privadas no exame.

Esse cenário acaba por afetar o cotidiano das salas de aula em todo o país, reafirmando o discurso de que a escola deve preparar o aluno para ter acesso ao ensino superior. Mesmo não havendo mais os *rankings* entre as instituições escolares, tanto da rede privada quanto da rede pública, há uma grande preocupação em obter altos índices de aprovação de alunos em universidades públicas e/ou privadas, por meio da nota da prova do ENEM. Dessa forma, observamos que, entre as portarias 438/1998 e 109/2009, “não há mudanças nos objetivos do exame, mas há um alargamento dos mecanismos de acesso, pelos programas seletivos de acesso ao ensino superior” (LEAL, 2015, p. 26).

Isso mostra que, mesmo com a denominação de “novo ENEM”, na qual o adjetivo “novo” circunscreve a ideia de uma outra proposição para essa política avaliativa, o exame permanece e solidifica-se como um ritual avaliativo e seletivo, ao qual o candidato precisa se submeter e se mostrar competente “para ultrapassar os saberes nomeados por ‘médios’ e alcançar o ‘status de superior’” (SIMÕES, 2014, p. 30). Portanto, a política educacional que

²⁵ Os Relatórios Pedagógicos são documentos elaborados pelo INEP com os principais dados e informações sobre cada edição do ENEM. Esse material, segundo o INEP, oferece aos professores, aos gestores, aos pesquisadores e ao público em geral a oportunidade de conhecer aspectos relevantes do perfil e do desempenho dos participantes, além de funcionar como um registro histórico do exame, do período que vai de 1998 a 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/relatorios-pedagogicos>. Acesso em: 10 ago. 2020.

²⁶ Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem-por-escola>. Acesso em: 29 dez. 2020.

²⁷ Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>. Acesso em: 30 dez. 2020.

vincula os sentidos de educação aos de profissionalização e que alça a educação à produto vendável permanece em ampla expansão em detrimento dos sentidos de educação como formação para a vida em sociedade, na qual a profissionalização é apenas uma de suas facetas.

Após essas alterações propostas pela Portaria 109/2009, outra mudança chama-nos a atenção quando pensamos no caráter avaliativo e seletivo do ENEM. Em 2012, a Portaria 144/2012 regulamentou a certificação de conclusão do ensino médio com base no ENEM e permitiu ao exame, configurar-se, no imaginário escolar, também como uma política de democratização do acesso:

Art. 1º A certificação de conclusão do ensino médio e a declaração parcial de proficiência com base no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) destinam-se aos maiores de 18 (dezoito) anos que não concluíram o ensino médio em idade apropriada, inclusive às pessoas privadas de liberdade.

Art. 2º O participante do ENEM interessado em obter certificação de conclusão do ensino médio deverá possuir 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova do ENEM e atender aos seguintes requisitos: I - atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame; II - atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação. (BRASIL, 2012).

Pelo documento, vemos que o uso da nota do ENEM para a certificação do ensino médio também pretendeu configurar-se no imaginário escolar como mais uma vantagem do exame, dentro da concepção que o considera uma política de democratização do acesso. Segundo a Portaria, alunos maiores de 18 (dezoito) anos que não concluíram o ensino médio em idade adequada têm, pelo ENEM, a oportunidade de se tornarem, mediante nota recebida na prova, aptos a concorrerem a uma vaga no ensino superior. Julga-se, dessa forma, que o conhecimento avaliado no exame é suficiente para garantir ao aluno a conclusão do ensino médio, mesmo sem ele ter frequentado a escola nesse nível de ensino, o que gera uma relação conflituosa entre nota e aprendizagem/formação, já que se julga todo um processo de ensino, por meio de uma nota em uma única prova.

Por essa proposta, verificamos que o ENEM pretende funcionar “como mediador de uma política ‘inclusiva’ e ‘expansionista’, pois ao certificar alunos *maiores de 18 (dezoito) anos*, que não concluíram o ensino médio em idade adequada, faz legitimar uma política responsiva” (LEAL, 2015, p. 29, destaque do autor) e, em princípio, pretensamente compensatória, que se julgaria como positiva, mas que acaba por flagrar uma falha do Estado

que não garantiu a esses mesmos alunos, por diversos fatores, a conclusão do ensino médio na idade estipulada na legislação educacional²⁸.

Além dessa importante medida, até 2016, as mudanças mais relevantes em relação à estrutura, à aplicação e aos objetivos do ENEM, as quais mais uma vez impactaram para a consolidação do exame no cenário educacional, foram: (i) o uso do resultado para concessão de bolsas no programa Ciências sem Fronteiras e (ii) a obrigatoriedade de participação no exame como requisito para solicitar o Programa de Financiamento Estudantil (FIES). A nosso ver, essas novas possibilidades de uso da nota do ENEM ratificam seu objetivo de um processo avaliador e seletivo, o qual permite oportunidades educacionais apenas àqueles jovens do país que obtiverem êxito no referido exame.

Depois disso, logo nos primeiros meses de 2017, o Ministério da Educação abriu consulta pública para a implementação de algumas alterações no ENEM. Por meio de um formulário *online* criado pelo INEP, a população opinou sobre algumas questões relativas, principalmente, à aplicação do exame, que culminaram em algumas mudanças, como aplicação da prova em dois domingos seguidos e a não utilização da nota do ENEM para certificação de nível educacional. Em relação ao não uso da nota para certificação do ensino médio, o órgão instituiu, ainda em 2017, um exame específico para tal fim, depois de ter constatado um dos piores desempenhos na história do exame, atribuído aos candidatos que fizeram o exame objetivando a certificação.

Ressaltamos que essas mudanças, apesar de serem apresentadas, institucionalmente, como resultados de estudos feitos pelas equipes técnicas para o aprimoramento do ENEM, constituem-se, de fato, como necessidade devido à repercussão negativa dessas propostas no país. Isso ocorre devido ao número maior de notas baixas, as quais acabam por mostrar deficiências na educação básica, como também em consequência da imagem do ENEM como uma prova que provoca a criação de *rankings* entre as escolas, reflexo de uma política capitalista neoliberal que, mesmo fazendo parte da essência do ENEM como política de avaliação, não é o modo como o Estado, representado pelo INEP, quer apresentar esse exame para a sociedade. Outra mudança do ano de 2017, resultado também da manifestação popular, ocorreu na avaliação da prova de redação, por meio de uma decisão do Tribunal Regional Federal, a qual estabeleceu que a violação de direitos humanos deixasse de ser motivo para zerar a redação do ENEM. Assim, a violação dos direitos humanos deixa de ser um critério de anulação e a

²⁸ A conclusão do ensino médio em idade adequada, conforme o § 1º do art. 208 da Constituição Federal e art. 5º da LDB, é de 17 anos de idade.

presença desse desrespeito leva apenas à perda de 200 pontos na nota final da redação. Essa alteração, por força judicial, já foi aplicada na avaliação das redações na edição de 2017, embora a regra de não ferir os direitos humanos ainda estivesse presente no edital daquele ano²⁹.

A partir da descrição/interpretação histórica sobre a implementação do ENEM no Brasil e da apresentação das mudanças organizacionais pelas quais o exame passou, é possível olharmos para ele sob diferentes pontos de vista, uma vez que, mesmo sendo implantado sob uma perspectiva pedagógica e legal de um instrumento de avaliação do aluno ao final do ensino médio, passou a funcionar, ao longo dos anos, como uma política de seleção para o ensino superior. Assim, da perspectiva oficial, o ENEM vem sendo desenhado e desenvolvido como mecanismo de funcionamento da política pública de avaliação baseada em uma matriz de competências e habilidades associadas ao conteúdo do ensino fundamental e médio, em coerência com documentos reguladores, como a LDB (1996), os PCN (1998), os PCNEM (2000) e a BNCC³⁰ (2017). Nesse último documento,

o conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina. (BNCC, 2017, p. 3).

²⁹As informações sobre as mudanças na prova do ENEM estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/enem/historico>. Acesso em: 8 ago. 2020. Como o nosso material de análise é formado por redações do ENEM/2017, trazemos em nota, a título de contextualização, as mudanças ocorridas no ENEM nos anos de 2018, 2019 e 2020. Em 2018, as alterações envolveram o tempo de realização da prova e a solicitação de isenção da taxa de inscrição. A partir desse ano, os participantes passaram a ter 30 minutos a mais para realizar a prova de Ciências da Natureza e Matemática, que compõe o segundo dia de avaliação. Já a solicitação de isenção da taxa de inscrição passou a acontecer antes da inscrição. Em 2019, a prova foi aplicada no mês de novembro, e não houve mudanças relacionadas à prova ou às formas de acesso ao ensino superior. Para a edição de 2020, o INEP anunciou que terá a implementação do ENEM Digital em alguns municípios do país.

³⁰ Optamos por apresentar o trecho da BNCC (2017), por ser o documento regulador mais recente, embora os princípios pedagógicos para a estruturação de um currículo baseado em competências já estejam presentes nos outros documentos citados.

Fundamentando-se, dessa forma, no embasamento legal sobre os objetivos da educação e no argumento de que tem como meta mapear os pontos de melhoria da qualidade da educação, bem como permitir a “democratização” do acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, o ENEM se sustenta como uma política de avaliação condizente com o cenário educacional brasileiro.

Já de uma perspectiva histórica e analítica, essa mesma política torna-se questionável em vários sentidos. Um desses sentidos refere-se à “democratização” do acesso ao ensino superior, que, por um lado, é realizada por exame unificado, em um país cuja realidade dos candidatos é marcada por uma diversidade social, histórica e cultural. Sendo assim, a unificação de um exame que seleciona e classifica os alunos para o ingresso na universidade acaba por dar “visibilidade a um discurso excludente, uma vez que uma seleção única para sujeitos em relações sociais muito desiguais, já contém resultados esperados” (BARBOSA, 2013, p. 95). Por outro lado, essa propalada “democratização” do acesso responde, de fato, à injunção de expansão do mercado consumidor da educação, assumida como produto vendável na e pela política capitalista neoliberal. Ou seja, torna-se, assim, uma forma de gerar mais lucros aos “empresários” da educação.

Essa análise permite-nos pensar também nas implicações dessa unificação na própria elaboração da prova, já que há, ali significando, a pretensão de uma avaliação padronizada capaz de selecionar candidatos de todo o país. Sendo assim, tanto a prova de múltipla escolha quanto a prova de redação, que constituem o ENEM, são reflexos de uma política de seleção, cuja concepção de avaliação separa, de um lado, os candidatos tidos como preparados e aptos a ingressarem no ensino superior e, de outro, aqueles que são considerados como despreparados para ascender a um novo nível de ensino. Perpassa, assim, todo o exame uma concepção de conhecimento como algo possível de ser avaliado/mensurado/medido, com vistas à ascensão a um novo espaço social, mas que, com efeito, é negado nas e pelas contradições que o constituem, como apresentar-se como um meio de “democratização” do acesso ao ensino superior e como mecanismo de injunção ao mercado capitalista neoliberal, inclusive como um meio de fornecer às empresas mão de obra melhor qualificada.

Por essa discussão, vemos que a política nacional do ENEM configura um apontamento para o ensino médio, uma vez que, pelo discurso avaliativo do exame, o acesso ao ensino superior está condicionado a uma base conhecimentos que deve ser assegurada na educação básica. Ante a essa análise, e direcionando nosso olhar para a prova de redação do ENEM, nosso objeto de pesquisa, julgamos importante contextualizá-la na perspectiva de ensino de escrita baseado na produção textual aplicada nas escolas do país, visto que, como parte de um

exame de seleção, a prova de redação do ENEM reescreve também o lugar da escrita, especialmente, no ensino médio.

3.3 A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

A produção textual da redação do ENEM revela a necessidade de o candidato/autor escrever para um determinado fim: atender às coerções textuais e discursivas do exame, considerando o que é esperado como êxito para alguém que tenha concluído o ensino médio. Essas exigências condicionam e orientam, enunciativamente, a produção textual escrita nessa prova, tanto no que diz respeito à estrutura do texto quanto à temática abordada.

Como parte de uma política de avaliação e de seleção que determina a entrada ou não no ensino superior no país, a prova de redação ocupa um lugar importante no cenário educacional, uma vez que a nota atribuída ao texto produzido pelo candidato interfere, sobremaneira, na nota final do ENEM. É a partir dessa perspectiva que, no ensino médio, o ensino de escrita, baseado na produção textual, acaba direcionado a uma finalidade específica: preparar o aluno para produzir um texto dissertativo-argumentativo nos moldes exigidos pela prova de redação do ENEM, a fim de obter êxito no exame.

Com base no exposto, ao direcionarmos nosso olhar ao ensino de produção textual escrita no ensino médio e ao observarmos esse modelo de ensino constituído para atender às exigências de um exame específico, somos impelidos a refletir também sobre o lugar da produção textual em toda a educação básica. Isso porque, nas etapas escolares iniciais, em especial nos anos finais do ensino fundamental, prevalece um trabalho voltado para o estudo da língua em seus aspectos gramaticais, embora os documentos oficiais pontuem que a gramática não seja o foco do ensino desde meados do século XX, quando, conforme Silva (2016), o Decreto Federal nº 79.298/1977 torna obrigatória a prova de redação nos vestibulares. Esse decreto responde, por sua vez, às críticas ao modelo das provas vestibulares com apenas questões de múltipla-escolha e à pouca habilidade dos alunos com a produção textual escrita.

Essa prevalência do ensino de gramática já era, à época do referido decreto, reflexo de um cenário no qual as avaliações do rendimento escolar ocupavam um lugar de destaque, como um dos principais instrumentos de sustentação das políticas públicas, responsáveis pelo direcionamento das metas e das atividades a serem desenvolvidas, bem como pelo repasse das verbas às instituições escolares. Além disso, nessas provas, formadas, predominantemente, por questões de múltipla-escolha, as atividades de leitura e de escrita se limitavam à elaboração de

respostas a questões discursivas, cujo foco, ora era a análise gramatical, ora era a interpretação direcionada de partes de algum texto a ser lido.

Ainda segundo Silva (2016), a partir do final dos anos 80, em decorrência desse novo lugar dedicado à escrita nas provas de seleção, em cumprimento ao decreto 79.298/1978, e da produção de conhecimento nas ciências da linguagem, ganha espaço uma nova concepção de ensino de produção textual escrita e uma redefinição da função da gramática nele.

A partir de agora, a teoria da comunicação passa a dar lugar a uma perspectiva sociointeracionista. Começa a haver um apelo para que a escola conceba a língua como prática de interação social, e não mais como um mero sistema de códigos. O texto precisa ser tomado como entidade discursiva, de cuja natureza, além da gramática da língua, participam aspectos pragmáticos e cognitivos. Torna-se, então, necessário que o aluno [...] seja compreendido como um sujeito que age socialmente por meio da linguagem. (SILVA, 2016, p. 122-123).

Com base nessa concepção teórica, a escola deveria assumir uma perspectiva sociointeracionista da língua e valorizar um ensino de escrita orientado para a produção e a aprendizagem de textos em circulação na sociedade. A partir desse momento, no espaço escolar, as determinações legais orientam as propostas de ensino e de aprendizagem de escrita baseados em gêneros diversos. O conceito gênero, presente nessas determinações, fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1997), para quem

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Nesse sentido, para Bakhtin, os discursos são vários e infinitos, mas, organizados, pois cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis que ele chama de gêneros do discurso. A partir dessa concepção de gênero, as instituições escolares se colocam como espaços oficiais de intervenção, oferecendo aos alunos condições para que eles “dominem” o uso da língua em funcionamento nos diferentes gêneros existentes na sociedade. Isso porque, nessa teoria, “todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em *textos e discursos* produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 22, destaque do autor). A partir desse ponto de vista, as práticas de ensino de leitura e de escrita na escola consideraram que, ao entender como fazer uso de um

determinado gênero, os alunos poderiam lidar com a linguagem de forma mais eficaz, dentro e fora da escola, conferindo, assim, um caráter utilitário ao ato de escrever.

Pensar na produção de gêneros como um mecanismo de uso social da linguagem em diferentes situações e transferir esse pensamento para o ensino de produção de textos em sala de aula conferem um caráter utilitário ao ato de escrever. Esse direcionamento teórico considera que se escreve para um determinado fim e que esse objetivo pode ser simulado em sala de aula como uma preparação para as diferentes situações em que houver necessidade de se comunicar por meio do texto escrito. Do nosso ponto de vista, o ensino de escrita por meio da produção de modelos de gêneros textuais em sala de aula não garante uma relação sólida do aluno com a escrita, o que lhe permitiria a produção de diferentes textos, uma vez que a escrita, numa perspectiva enunciativa, sempre é decorrente de uma experiência de linguagem, única para cada um. Nesse sentido, concordamos com Silva (2020) ao apontar que, a partir do ponto de vista enunciativo, “não é [...] preciso trabalhar com a escrita a partir de gêneros textuais, mas é preciso trabalhar com ela sob o viés da significação, que possibilita ao aluno produzir sentidos para além de modelos pré-fixados de escrita” (SILVA, 2020, p. 54-55).

Cabe salientar ainda, considerando a análise a respeito do ensino da produção textual escrita na escola, que essas mudanças teóricas as quais incluíram nos conteúdos e nas práticas pedagógicas o trabalho com os gêneros textuais não foram capazes de garantir um espaço maior para a produção de textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa. Essa difícil mudança de paradigma em relação ao ensino de Língua Portuguesa ainda está relacionada à predominância de questões de múltipla escolha, seja nas avaliações sistêmicas, seja nos processos seletivos. Essa afirmação ratifica a reflexão de Agustini e Rodrigues (2016) de que a escola, de modo geral, no ensino fundamental e médio e, mais especificamente, em relação ao ensino de produção de textos em Língua Portuguesa, atende às condições decorrentes de uma política financeira (neo)liberalista que afeta toda a sociedade.

Nesse sentido, a mesma perspectiva que orienta os documentos do ensino fundamental, no que tange ao ensino da produção textual escrita, está presente também nas determinações legais que orientam o ensino médio no país. Os PCNEM³¹ estabelecem o ensino de Língua

³¹ Situamo-nos em um momento de mudanças em relação às propostas legais para a educação básica no Brasil. Nos últimos três anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi pauta dos mais importantes debates sobre educação no país. Com isso, o documento da Base foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017, para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, o documento foi homologado para a etapa do Ensino Médio. Juntas, a Base da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio integram um único documento: a BNCC da Educação Básica. Produzido como o documento, de caráter normativo, que tem por objetivo definir os conteúdos essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica, o referido documento, no que se refere às determinações para o Ensino Médio, ainda está em fase de análise e de adaptações em todo o

Portuguesa voltado para o uso social da língua e destacam as relações entre o ensino de Língua Portuguesa e as questões referentes à formação para o trabalho, para a política e para a cidadania. Os PCNEM asseveram que esse ensino não pode focar a língua divorciada do meio social vivido pelo aluno, já que “[...] sendo ela dialógica como princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar” (BRASIL, 2000, p. 17). Ademais, em se tratando da produção textual escrita na escola, esse documento ressalta a necessidade de considerá-la também como uma forma de materialização linguística, que permite ao homem se relacionar com o seu meio social e confrontar pontos de vista, ampliando o potencial crítico, por meio da linguagem.

Seguindo a proposta dos PCNEM, o trabalho com a escrita no ensino médio tende a focar o ensino e a produção escrita de gêneros. Seja nos projetos político-pedagógicos das escolas, seja nas matrizes de referência dos documentos que organizam o currículo escolar e nos próprios livros didáticos, quando se trata de produção textual escrita, o que verificamos é uma perspectiva de escrita utilitária, em decorrência da abordagem de língua como língua em ação, língua em uso, como interação e atuação social. Assim, simulando uma experiência de linguagem, o ensino de escrita concentra-se no ensino de gêneros, considerando a necessidade de escrever para atender a um fim, em conformidade ao meio sociocomunicativo. Essa proposta de escrita é endossada no referido documento ao postular que

[a] escola não pode garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de **instrumentalizar** o aluno para seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua. (PCNEM, 2000, p. 22, destaque nosso).

Assim sendo, o ensino de escrita por meio dos gêneros ocorre de maneira instrumentalizada. Alçados a “modelos”, os gêneros são trabalhados, em sala de aula, numa espécie de simulação das situações cotidianas e, assim, são ritualizados como “curingas” que permitirão aos falantes se comunicarem, em distintas situações de uso da língua, fora da escola. Entretanto, ensinar os modelos de textos e praticá-los em sala de aula não garante que o aluno seja capaz de escrever os textos dos quais necessita em diferentes experiências de linguagem.

país, visando à adequação às características regionais para a criação e a homologação dos currículos estaduais. Nesse sentido, mesmo diante das incertezas quanto a essas possíveis mudanças, trazemos, neste trabalho, quando tratamos especificamente do ensino médio, as determinações legais dos PCNEM (2000), porquanto nosso material de análise é formado por provas de redação do ENEM/2017.

Ainda sobre a produção textual escrita na escola, os PCN+ complementam essa discussão e afirmam que “[...] muito mais do que um conjunto de orações ou frases, os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua” (PCN+, s/d, p. 58). Nesse sentido, compreendemos que, para esses documentos oficiais, o ensino de escrita em Língua Portuguesa no ensino médio pode e deve possibilitar aos alunos a produção de textos escritos em diferentes situações de uso, o que envolve o conhecimento das características linguísticas e discursivas dos diferentes gêneros, como a composição, o estilo e a temática.

Dito isso, no ensino médio, haja vista essa perspectiva de ensino por meio de gêneros e considerando a divisão tipológica tradicional de ensino de Língua Portuguesa em Literatura, Gramática e Redação³², as aulas de Língua Portuguesa/Redação, especialmente no terceiro ano, priorizam o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, mais especificamente, a redação escolar, em consequência de discurso neoliberal que promove a compartimentalização do conhecimento. A produção dessa redação escolar clássica segue algumas condições de realização, a saber: a partir de um tema, discutido ou sugerido, os alunos devem escrever, de acordo com um modelo prévio, seguindo uma estrutura composicional e um estilo de linguagem adequado à tipologia e ao gênero. Esse processo de escrita tem um propósito legítimo, qual seja: a correção pelo professor, o que gera uma relação ritualizada entre professor e aluno. Nesse sentido, a redação escolar torna-se um gênero que circula na escola, para cumprir objetivos pedagógicos, e, fora da escola, funciona como um dos requisitos de avaliação em concursos, vestibulares e no próprio ENEM, como já pontuamos, no qual a correção do texto passa por critérios específicos.

Assim, procurando pautar-se nas determinações dos documentos reguladores da educação no país, a prova de redação do ENEM se propõe, desde a implantação do exame, a avaliar o texto produzido pelo candidato sob uma perspectiva da relevância social da escrita, como, conforme aponta o Documento Básico (2002):

A proposta para a Redação do Enem tem sido sempre elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social, cultural ou científica, em uma tarefa identificada como uma situação-problema. (BRASIL, 2002, p. 17).

³² Trata-se da divisão apresentada por grande parte dos livros didáticos de Língua Portuguesa, que organizam o ensino em partes específicas para o trabalho com Gramática, Literatura e Produção Textual/Redação.

Dessa maneira, verificamos, na constituição da proposta da prova de redação do ENEM, assim como em todo o exame, a existência de uma preocupação de criação de um sistema avaliativo em consonância com os documentos oficiais. Assim, a prova tenta simular, por meio da proposta de redação, uma situação-problema que permita uma certa funcionalidade social na escrita do texto solicitado, o que a aproximaria da perspectiva de ensino de escrita por meio de gêneros, presente nas escolas de educação básica. Porém, ao se estabelecer um modelo pré-determinado de texto, que será avaliado, a partir de critérios pré-definidos, a redação do ENEM deixa flagrantemente uma concepção tradicional de prática de escrita, ao figurar-se como uma das etapas de avaliação e seleção do ENEM. A partir desse impasse, a prova solicita a escrita de um texto no qual as noções de gênero e tipo textuais se entrelaçam, o que gera uma certa dificuldade para compreensão das concepções teóricas de texto e de gênero adotadas pelo exame. Sobre essa questão, Silva (2020) pontua que

[...] na Linguística Textual, a dissertação é uma sequência tipológica, de caráter argumentativo, ao lado de tipos como a narração e a descrição. No entanto, algumas propostas solicitam do candidato a escrita de uma redação de “gênero dissertativo”, o que mostra que o recorrente uso da dissertação nos processos seletivos brasileiros pode estar favorecendo o surgimento de um novo gênero textual [...]. Tratar-se-ia de um novo gênero textual que existiria dada a relativamente nova situação comunicacional existente na sociedade e vivenciada por indivíduos, no Brasil: a situação do vestibular, com propósitos específicos, com interlocutores específicos. (SILVA, 2020, p. 56).

Como reflexo também dessa concepção do que seja a dissertação, apesar de os documentos norteadores da política de ensino da língua referendarem o texto de diferentes gêneros como unidade básica de ensino, o que implica considerar a relação imbricada entre gênero e tipologia textual, a avaliação da produção textual escrita realizada pelo ENEM vem se efetivando apenas com base em um mesmo modo de apresentação ou de tipo de sequencialidade: a dissertação, que funciona como um protótipo de texto. Manter essa estabilização de um modelo a ser cobrado na prova faz parte do sentido propalado pelo ENEM de um processo seletivo democrático, uma vez que permite ao candidato/autor saber antecipadamente como deve ser escrito o texto ao qual ele será solicitado a produzir, o que, supostamente, dará a ele mais oportunidade de se sair bem no exame. Porém, a manutenção desse padrão/modelo de texto, que supostamente pode parecer uma ajuda ao candidato/autor, produz um treinamento em sala de aula, que pode impedir o aluno de ter outras relações com a escrita e com a própria produção textual.

Nesse direcionamento, a prova de redação do ENEM, conforme consta na publicação “Redação do ENEM 2017 - Cartilha do Participante”³³, solicita do candidato/autor

[...] 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 você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade**. Nessa redação, **você deverá defender uma tese**, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em **argumentos consistentes** estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. **Seu texto deverá ser redigido de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa e, finalmente, apresentar uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos**. (BRASIL, 2017, p. 7, destaque nosso).

A formulação da Cartilha sobre o texto exigido no ENEM estabelece um modo de escrita específico, um esquema, pelo qual uma temática é apresentada ao candidato/autor que, por sua vez, deve “defender” uma tese, por meio de argumentos tidos como “consistentes”, e ainda elaborar uma proposta de intervenção para o problema abordado na temática. Além disso, reforça o estereótipo de um modelo de produção textual, baseado na regularidade e na normatividade da língua escrita institucionalizada. Essas exigências requeridas para a produção textual no ENEM desenham um modelo de texto dissertativo-argumentativo, que tem uma forma específica de ser escrito, a partir de determinados critérios de avaliação e para o qual o candidato/autor deve se preparar para escrever. Em decorrência dessa necessidade, as aulas de produção textual escrita no ensino médio limitam-se, muitas vezes, ao ensino desse modelo, o que impede o estudante de aprender outras maneiras de significar a escrita e acarreta um direcionamento do trabalho com a escrita para um fim específico: obter uma boa nota em um exame de seleção. Esse deslocamento nos faz pensar no lugar da escrita nos estudos da linguagem na escola e nos sentidos que estão em jogo quando se pensa na maneira como o processo avaliativo é significado, constituindo-se como uma política de indução do currículo do ensino médio no Brasil.

Para Barbosa (2013), o modo como são formuladas essas orientações para a escrita do texto, mais especificamente, em relação à necessidade de atendimento à norma padrão da Língua Portuguesa, ressalta a distinção entre a oralidade e a escrita, a partir de um pré-construído que coloca a escrita em um patamar de superioridade quando se trata de língua

³³ A caracterização da prova de redação do ENEM apresentada neste tópico está de acordo com o material “Redação no ENEM 2017: Cartilha do participante”. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

institucionalizada, e funciona “como um ritual normativo das práticas linguísticas na/para Escola, presentificadas nas políticas de línguas do Estado, regidos na/pela ordem do imaginário de língua oficial” (BARBOSA, 2013, p. 86).

Ainda, na Cartilha, são apresentados os aspectos a serem avaliados na redação, os quais, segundo o material, relacionam-se às competências desenvolvidas pelos candidatos/autores durante os anos de escolaridade, haja vista os documentos oficiais que regem o ensino. Vejamos como essas competências, que já constavam na publicação “ENEM - Documento Básico de 2002”, são descritas e explicadas na Cartilha do Participante de 2017³⁴.

A competência 01, “Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa”, exige do candidato/autor, de acordo com o referido material, algumas atitudes: ser claro, objetivo, direto; empregar um vocabulário mais variado e preciso, diferente do que se utiliza, quando fala; e seguir as regras prescritas pela língua escrita culta em Língua Portuguesa. Nessa competência, são avaliados os desvios (convenções de escrita, aspectos gramaticais, escolha de registro e escolha vocabular) e os problemas de construção sintática do texto (uso adequado de orações e períodos), que se relacionam à fluidez de leitura e à construção de sentido dos textos (BRASIL, 2017, p. 13-14).

A competência 02, “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”, pauta-se em uma noção de argumentação relacionada à estrutura didática do texto dissertativo-argumentativo, que consiste, de acordo com o material, em apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão. Essa caracterização do processo de construção da argumentação envolve uma escrita que se utiliza de estratégias argumentativas capazes de expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados, sem fugir da estrutura previamente estabelecida. Segundo a Cartilha do Participante, para a avaliação dessa competência, o candidato/autor deve desenvolver o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresentar excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo (BRASIL, 2017, p. 19).

Em relação à avaliação da competência 03, “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”, a Cartilha do Participante 2017 traz a seguinte orientação para o candidato/autor: apresentar

³⁴ Como nos propusemos neste capítulo a apresentar a prova de redação do ENEM, trazemos uma breve exposição das competências que norteiam a avaliação da produção textual escrita solicitada no exame. No capítulo 4, detalhamos essas competências e as analisamos considerando o quadro figurativo da enunciação instaurado na e pela prova.

informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista (BRASIL, 2017, p. 21). Em outros termos, os argumentos apresentados pelo candidato/autor devem apoiar-se em conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e interacionais, como também em convenções sociais, que vão ancorar os raciocínios que estiverem sendo elaborados.

A competência 04, “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”, avalia a organização dos argumentos realizada pelo candidato/autor, por meio do uso adequado dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Nesse sentido, é necessário que o candidato/autor demonstre que articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos (BRASIL, 2017, p. 24). Assim, a avaliação pauta-se no funcionamento da coesão, ou seja, na análise da superfície textual, verificando a correta utilização dos elementos coesivos. São penalizados os usos inadequados, as repetições desnecessárias e até as ausências desses elementos, uma vez que se espera do candidato/autor a produção de um texto no qual as relações semânticas, entre os parágrafos e dentro deles, sejam estabelecidas de maneira correta.

Para atender às exigências da competência 05, “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”, avalia-se a tarefa do candidato/autor de propor uma solução para o problema abordado na temática. O êxito nessa competência está relacionado à escrita de uma proposta cujo modelo já é estabelecido pela prova.

Do modo como são textualizadas, as competências prescritas na Cartilha legitimam o discurso sobre a língua padrão, autorizando o que é e não é permitido na escrita da redação e, ainda, regula o papel da escola, visto que se propõe, dentre outros objetivos, como uma política de avaliação cujos resultados podem intervir no currículo do ensino médio (BARBOSA, 2013). Ainda nesse sentido, podemos compreender que as formulações das competências textualizam sobre a necessidade de obediência às regras e aos esquemas no que diz respeito à estrutura do texto solicitado, bem como dispõem sobre a obrigatoriedade de uma escrita que atenda aos critérios de avaliação de aspectos como clareza, objetividade, vocabulário preciso e norma padrão.

Desde a primeira aplicação do ENEM, em 1998, a avaliação da prova de redação baseou-se na análise das cinco competências supracitadas. Em relação à atribuição da nota, essa é feita por dois avaliadores, de forma independente, a partir da análise dessas cinco competências, sendo, cada uma, avaliada em até 200 pontos, distribuídos em níveis de análise, que correspondem a 0, 40, 80, 120, 140, 160 e 200 pontos, de acordo com a matriz de

referência³⁵ para avaliação das redações. A nota final do candidato/autor é a média aritmética dos pontos atribuídos pelos dois avaliadores, podendo chegar a mil pontos. Essa avaliação retorna ao candidato/autor, na vista pedagógica, documento pelo qual ele tem acesso às notas e às justificativas, com escalas e comentários referentes a cada nível, dentro das competências.

Os critérios de verificação de cada competência, a atribuição de pontos e as notas finais sofreram algumas mudanças no decorrer dos anos, devido às alterações nas bancas avaliadoras, sempre supervisionadas pelo INEP. Uma mudança relevante nesse período foi a elaboração e a disponibilização, em 2012, das vistas pedagógicas³⁶, pelas quais os candidatos começaram a ter acesso à avaliação e à vista das notas, juntamente com o espelho da redação, ação divulgada, nas palavras do INEP, como inovadora e importante para garantir aos candidatos do ENEM o direito de ter acesso às justificativas para as notas atribuídas pela banca.

Sobre essa mudança, Barbosa (2013) chama a atenção para o fato de que essa medida, ao justificar a atribuição da nota à redação, a partir dos critérios divulgados anteriormente na Cartilha, pode funcionar como um argumento do INEP de que trabalham com um sistema de avaliação e seleção único para todos os estudantes do país, cujo êxito é conferido aos mais habilitados. “Assim, no discurso da *meritocracia*, ao participante será garantido o **direito** de ter acesso à correção (vistas) de provas” (BARBOSA, 2013, p. 85, destaque do autor) e, ao mesmo tempo, será responsabilizado pelo alcance (ou não) de uma vaga no ensino superior.

Para a escrita do texto, segundo o material, o candidato/autor precisa organizar um projeto de texto que cumpra essas condições e mostre domínio da língua escrita normatizada e institucionalizada. Considerando essas exigências, o exame permanece, assim, “[...] como um ritual mantenedor de uma prática discursiva (e ideológica), em que no final do Ensino Médio, o [...] [candidato/autor], obrigatoriamente, para ultrapassar os saberes nomeados por ‘médios’ e alcançar o ‘status de superior’” (SIMÕES, 2014, p. 30) deve se mostrar “competente” e ser “capaz” de escrever um texto dentro dos limites estabelecidos pelo ENEM.

³⁵ A Matriz de Referência define as habilidades e as competências por meio das quais os candidatos serão avaliados na produção da redação. Essa matriz também está disponível na Cartilha do Participante 2017 (BRASIL, 2017). Para o estabelecimento do modo como essa matriz deve ser avaliada, a partir dos critérios estipulados, a cada ano, a banca avaliadora, formada por professores de Língua Portuguesa de todo o país, passa por uma capacitação oferecida pela instituição promotora do exame.

³⁶ A vista pedagógica é um documento disponibilizado aos candidatos, juntamente com o espelho da prova de redação do ENEM, no qual são apresentadas: a nota final recebida, a pontuação atribuída a cada uma das cinco competências avaliadas e as justificativas da banca para tais notas, seguindo os critérios preestabelecidos. Ao final do documento, além da nota da redação avaliada, é apresentado um gráfico dividido por grupos de notas: até 300, 301 a 400, 401 a 500, 501 a 600, 601 a 700, 701 a 800, 801 a 900 e acima de 900, por meio do qual o candidato pode comparar o seu desempenho com o dos demais candidatos daquela edição do exame.

Ainda em relação à avaliação, a redação no ENEM também pode receber nota zero, segundo a Cartilha (BRASIL, 2017, p. 9), caso apresente alguma das seguintes características:

- Fuga total ao tema.
- Não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa.
- Extensão de até 7 linhas.
- Cópia integral de texto(s) motivador(es) da Proposta de Redação e/ou de texto(s) motivador(es) apresentado(s) no Caderno de Questões.
- Impropérios, desenhos e outras formas propositalmente de anulação (tais como números ou sinais gráficos fora do texto).
- Parte deliberadamente desconectada do tema proposto.
- Assinatura, nome, apelido ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante.
- Texto predominantemente em língua estrangeira.
- Folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho.

Essas restrições/situações que levam à nota zero mostram, mais uma vez, que a avaliação da redação ENEM está pautada em critérios previamente definidos e que, no processo de escrita, para obter êxito, o candidato/autor deve atender às normas impostas. Além disso, as situações de nota zero mostram condições impostas pelo exame que já limitam, em um estágio específico de avaliação, candidatos/autores que, pela sua escrita, já são excluídos do processo. Ao apontarmos esses critérios, consideramos o jogo enunciativo que se instaura nesse exame, a partir do qual o candidato/autor é interpelado na e pela prova de redação do ENEM e suas coerções textuais e discursivas³⁷.

Como todas essas informações estão presentes na Cartilha do Participante, esse documento acaba sendo usado como orientador do ensino de produção textual escrita na sala de aula, especialmente na preparação para a prova de redação do ENEM. Torna-se, assim, um documento disciplinador, cuja materialidade didatiza a escrita da redação, disciplina a forma como o dizer do candidato/autor deve ser expresso para atender às competências elencadas como critérios, a partir de coerções que (im)põem um certo padrão de produção textual. (BARBOSA, 2013).

Embora possamos olhar para essa caracterização da escrita cobrada na prova redação do ENEM por um ponto de vista crítico, como assim o fez Silva (2020), ao questionarmos as condições impostas para esse texto, como atendimento a um modelo pré-definido, domínio da

³⁷ No capítulo 4, fazemos a análise enunciativa da prova de redação do ENEM, uma vez que, seguindo as mesmas orientações presentes na Cartilha, a materialidade da prova é organizada a partir de uma proposta, composta por uma frase temática e por textos motivadores, que funcionam como encaminhadores do tema, dado pela comissão organizadora, que vão constituir, juntamente com outros elementos, o regime enunciativo da prova.

linguagem culta e uso de uma linguagem adequada e clara, não podemos nos esquecer de que provas como essas funcionam como um sistema de retroalimentação dos processos de ensino em sala de aula. E esse processo implica, conseqüentemente, metodologias de trabalho pelas quais se tem o foco em “uma escrita que é significada enquanto mercadoria no âmbito da escola” (AGUSTINI; RODRIGUES, 2016, p. 131), ensinada a partir de técnicas que preveem o treinamento de uma habilidade capaz de permitir uma recompensa àqueles considerados preparados. No caso do ENEM, essa recompensa será o acesso ao ensino superior.

A análise que fazemos da prova do ENEM e das implicações da preparação para esse exame no ensino nas escolas, mais especificamente, para o ensino de Língua Portuguesa e produção textual, também permite-nos refletir sobre o papel desse exame como um instrumento de seleção. Uma vez apresentado, desde a sua implantação, como um exame que tem como objetivo a avaliação do desempenho escolar ao final do ensino médio, cujos resultados devem possibilitar, dentre outras ações, o acesso igualitário à educação superior, o ENEM funciona, supostamente, como uma espécie de correção das desigualdades sociais e educacionais do país. Porém, tendo em vista o seu caráter avaliativo e seletivo e a conseqüente necessidade de estabelecer um padrão de avaliação, por se tratar de um processo de seleção, faz com que essa suposta ideia de democratização não se concretize. O ENEM continua ocorrendo como uma prática meritocrática e competitiva, guiada por uma lógica individualista que coloca o êxito, quase exclusivamente, como uma responsabilidade dos candidatos/autores, ignorando todo um conjunto de fatores que são determinantes para os resultados, como o acesso a uma educação de qualidade no ensino fundamental e médio.

Descritas as especificidades da prova de redação do ENEM, no próximo capítulo, estudamos mais detalhadamente essa prova, a partir do ponto de vista enunciativo, tendo em vista o modelo de produção textual cobrado pelo exame.

A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

[...]cada locutor não pode propor-se como sujeito sem implicar o outro, o parceiro que, dotado da mesma língua, tem em comum o mesmo repertório de formas, a mesma sintaxe de enunciação e igual maneira de organizar o conteúdo.

(BENVENISTE, 2005, p. 27)

4.1 INTRODUÇÃO

Dada nossa escolha teórico-metodológica, apresentamos, neste capítulo, de forma detalhada a prova de redação do ENEM, estudando-a partir de um ponto de vista que considera as coordenadas enunciativas instauradas nessa complexa relação discursiva. Nesse sentido, examinamos e analisamos a estrutura da prova de redação do ENEM e as competências estipuladas institucionalmente para sua avaliação. Refletimos também sobre os aspectos que envolvem a construção da argumentação no modelo textual cobrado pelo exame, visto que, para nós, a argumentação decorre de um gesto de interpretação e de produção textual escrita do candidato/autor por meio do qual procura atender às expectativas do avaliador/leitor que, em última instância, representa o “tu” institucional.

Nesse sentido, a discussão apresentada neste capítulo tem uma implicação no modo como se dá o funcionamento argumentativo nos textos produzidos para a referida prova. Para compreender como ocorre esse processo, fazemos ainda uma análise da prova de redação do ENEM 2017, parte de nosso recorte de análise, e estabelecemos o regime enunciativo instaurado na e pela prova, o qual orienta a elaboração do ponto de vista a ser defendido no e pelo texto produzido a partir da temática abordada.

4.2 OS PARTICIPANTES DESSA SITUAÇÃO COMPLEXA DE ENUNCIÇÃO

De acordo com nossa leitura da teorização benvenistiana, a enunciação escrita possui especificidades próprias diferentes das especificidades da enunciação falada. No caso da produção textual escrita da redação do ENEM, a enunciação escrita implica o manejo da língua escrita pelo candidato/autor, que se apropria do aparelho formal da língua escrita e enuncia (de) sua posição a um outro, nesse caso, o avaliador/leitor, o qual, ao ler o texto produzido pelo candidato/autor e avaliá-lo, instaura uma enunciação de retorno.

Na prova de redação do ENEM, a produção textual escrita configura-se como um ato enunciativo, que (re)produz uma enunciação escrita que se estabelece como resposta a uma outra enunciação escrita, a proposta de produção textual, de caráter injuntivo. Esse quadro figurativo mostra que a produção da redação nesse exame está determinada pelo gesto de interpretação da prova de redação. Assim, o candidato/autor deve realizar um gesto de interpretação e, a partir desse, produzir seu texto escrito, que será, por sua vez, interpretado e avaliado pela banca examinadora. Há, assim, de um lado, o candidato/autor e o que ele faz nesse jogo e, do outro, o “tu” institucional, representado pelo comando injuntivo formulado como prova (instrumento avaliativo) e pelo avaliador/leitor.

A produção textual escrita do candidato/autor é elaborada a partir de experiências subjetivas e sociais que compreendem sua experiência da linguagem. No que diz respeito à prova de redação do ENEM, essas experiências subjetivas e sociais formam o que é chamado repertório³⁸. Esse conceito, no pensamento de Benveniste (2005; 2006; 2014), inscreve os conhecimentos e os sentidos que constituem o sujeito; trata-se de um repertório (linguístico-cultural) historicizado. Em nossa perspectiva, o repertório está relacionado ao conceito de semantismo (social) e ao processo de vivência do sujeito, com as experiências (com)partilhadas socialmente por meio do uso da língua e por meio da relação que ele tem, a partir da sua experiência da linguagem, com o tema da prova de redação. Sobre esse aspecto da produção textual escrita, Agustini e Rodrigues (2016) argumentam que:

[...] para que haja escrita é necessário que o sujeito já esteja identificado a sentidos possíveis, de modo que estes já façam efeito enquanto aquilo que significa (n)este sujeito. Se o sujeito não se identifica com o tema, de modo que este lhe faça algum sentido [...], corre-se o risco de o texto “patinar” de modo a comprometer a emergência de uma função-autor que ali pudesse operar ou de inibir/emperrar o próprio processo da escrita. (AGUSTINI; RODRIGUES, 2016, p. 111).

Nesse sentido, ao considerar que a prova atinge sujeitos diferentes, com formações e vivências sociais e culturais distintas, pode acontecer de o candidato/autor não ter um repertório significativo sobre o tema da prova de redação. Devido a isso, pensamos no modo como esse

³⁸ Na avaliação realizada no ENEM, o repertório é chamado de sociocultural e compreende, segundo os critérios da banca, as informações apresentadas pelo candidato/autor, por meio de estratégias textuais, como citações teóricas, alusões históricas, uso de dados estatísticos e de pesquisas divulgadas no meio científico e jornalístico. Na compreensão que fazemos do funcionamento da argumentação na prova de redação do ENEM, o repertório linguístico historicizado refere-se ao entendimento desse conceito, a partir da teoria benvenistiana, de que o homem historiciza-se na linguagem, por meio de experiências sociais e individuais. São essas experiências que constituem o seu repertório.

repertório pode ou não oportunizar ao candidato/autor condições de produzir o texto cobrado pela prova, uma vez que, além de tentar (re)produzir argumentos a partir de leituras já realizadas, bem como das referências históricas e científicas já aprendidas, o candidato/autor deve se valer da interpretação da proposta de redação e dos textos motivadores para elaborar o texto escrito.

Com base no exposto, compreendemos que o regime enunciativo da prova instaura a possibilidade de referência aos textos motivadores. A Cartilha, por exemplo, recomenda ao candidato que: (i) “[...] leia com atenção a proposta e os textos motivadores para compreender bem o que está sendo solicitado”; (ii) “evite ficar preso às ideias dos textos motivadores porque foram apresentadas apenas para despertar uma reflexão sobre o tema”; (iii) “não copie trechos dos textos motivadores. Lembre-se que eles foram apresentados para despertar os seus conhecimentos sobre o tema” (BRASIL, 2017, p. 15). Já o comando da prova solicita a produção de um texto “[...] a partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação” (ENEM, 2017, p. 19). As referências que esses materiais fazem aos textos motivadores indicam uma certa contradição em relação ao que é dito esperado da produção textual escrita cobrada no exame. Isso porque, embora a cópia de trechos e o uso limitado dos argumentos dos textos motivadores sejam penalizados na avaliação da competência 02, a Cartilha do Participante e o comando de prova trazem, como vimos anteriormente, enunciados textualizados como “recomendações”, cuja leitura permite essa colagem por parte do candidato/autor aos sentidos evocáveis nos e pelos textos motivadores.

Retomando Benveniste (2006) acerca da enunciação escrita, no caso desse exame, há um candidato/autor que coloca a sua escrita em função de um alocutário, um “tu”, que, na função de avaliador/leitor, lê/avalia o texto por ele produzido, permitindo ao candidato/autor advir como sujeito. Esse jogo coloca em cena a relação intersubjetiva estabelecida entre os participantes dessa situação discursiva. A partir dessa situação discursiva, “[...] instaura-se a polaridade eu:tu, o que possibilita que um locutor se apresenta como sujeito” (MARINHO, 2015, p. 39). Sobre isso, conforme Stein (2016, p. 48, destaque da autora), é importante ressaltar que, “na escrita, podemos dizer que o *sujeito*, longe da acepção dada a ele do ponto de vista sintático ou gramatical, não se confunde com o escritor ou com aquele que escreve, [...] mas é o que emerge do que [se] diz”. Com efeito, se a subjetividade para Benveniste (2006) se refere à capacidade, inconsciente, de o locutor se colocar como sujeito, apropriando-se da língua escrita e atualizando-a em uma situação de discurso específica, (re)constituindo sentidos e

posicionando-se no discurso como sujeito na e pela linguagem, e, a partir daí, instaurando um “tu”, estamos na estrutura do diálogo.

Essa estrutura, no caso da enunciação escrita no ENEM, possui especificidades. No ato de escrita do texto, o “eu” candidato/autor, com o objetivo de ser bem-sucedido no exame, projeta um “tu” avaliador/leitor e, por meio do manejo da língua escrita, procura produzir um texto que atenda aos parâmetros de escrita e de argumentação previamente estabelecidos. No ato de enunciação de retorno, que se instaura na avaliação, ocorre uma interlocução entre o candidato/autor e o avaliador/leitor. Nesse caso, a produção é avaliada positivamente, se atender àquilo que já é esperado pelo avaliador/leitor, haja vista a matriz de referência para avaliação estipulada pela banca elaboradora da prova (lugar institucional), isto é, mediante as orientações e as coerções que constituem o regime enunciativo da prova. Todo esse processo faz com que o candidato/autor, ao enunciar-se como locutor, agenciado pelo seu lugar social de dizer, apresente para seu alocutário (avaliador/leitor) “uma relação de sentidos que orienta a direção do dizer” (GUIMARÃES, 2013, p. 271), visando a uma argumentação assentada em uma interpretação/explicação de uma leitura da prova de redação, já esperada pela banca avaliadora do exame.

Assim sendo, nessa perspectiva de seleção, avalia-se o produto, ou seja, o texto escrito, e não o processo de sua produção textual escrita. Como nos vestibulares tradicionais ainda existentes no país, e, também, seguindo o que era cobrado naqueles substituídos pelo ENEM, a avaliação da redação do ENEM não considera o processo de escrita do candidato/autor, aquilo que está relacionado como seu processo de vivência na língua e que o tornaria sujeito da sua própria escrita. Ao contrário, a avaliação baseia-se em critérios pré-determinados e em um modelo de escrita já previsto pela banca avaliadora, cujo objetivo é selecionar aqueles que se mostrem capazes de ascender a um novo nível de ensino. Como pontuam Agustini e Rodrigues (2018, p. 131), nesse processo de seleção, a escrita torna-se “passível de consumo, de ser substituída por outro bem de consumo valorado como supostamente capaz de entregar ao consumidor mais prestígio, mais ascensão social, mais destaque na comunidade, na mídia etc.”.

A essa concepção de escrita convergem, como vimos, as visões de língua e de texto recomendadas pelos PCNEM, e, por meio delas, é que o ENEM se propõe a realizar a avaliação da produção textual escrita dos alunos egressos da educação básica, por meio de competências. Esse modelo previsto pelo exame, conforme Guimarães (2016), impõe “[...] limites implícitos para esse projeto: a língua escrita, o tipo de texto dissertativo-argumentativo e o tema” (GUIMARÃES, 2016, p. 38). A nosso ver, em especial em relação ao tema e aos seus desdobramentos, esses limites direcionam a produção textual escrita do candidato/autor, já que

os textos motivadores funcionam como uma seleção de sentidos sobre o tema, a partir dos quais o candidato/autor precisa fazer um recorte de sentidos para produzir uma unidade, por meio da língua escrita convertida em discurso escrito.

Ante a isso, e em conformidade com a análise dos conceitos “competência” e “habilidade” feita no capítulo anterior, consideramos incoerente, no processo de avaliação desse exame, determinar a competência ou a incompetência em produção textual escrita de um candidato/autor a partir, unicamente, da produção de um texto cuja estrutura é engessada e cujos critérios de avaliação são determinados previamente. Isso porque, ao se inscrever no modo de dizer determinado pelo ENEM, o candidato/autor não terá garantias de que, para além dessa avaliação, ele está “apto”, “competente”, a escrever quaisquer textos aos quais for solicitado, uma vez que a escrita é descontínua e o menor ou o maior êxito dependerá do gênero e do repertório do candidato/autor e, principalmente, das coordenadas referenciais da enunciação, que o inscrevem na prática social em que a escrita é demandada. Além disso, dificilmente, uma prova será capaz de quantificar e estabelecer essa capacidade, uma vez que se faz necessário considerar a experiência de linguagem de cada sujeito e levar em consideração o caráter histórico dessa situação de escrita. Ainda nesse sentido, no caso da redação do ENEM, o recorte da temática cobrada na prova limita a escrita do candidato/autor, uma vez que é impossível que ele chegue ao exame “preparado” e munido de conhecimento suficiente para uma argumentação sobre quaisquer temas que venham a ser cobrados.

No capítulo 3, fizemos uma descrição das competências que norteiam o processo de avaliação da prova de redação do ENEM, relacionando-as com as orientações pedagógicas que norteiam do ensino de escrita no país. Dito isso, analisamos, no próximo tópico, especificamente, cada uma dessas competências, considerando o funcionamento da argumentação nessa produção textual escrita.

4.3 AS COMPETÊNCIAS AVALIADAS NA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

As competências de avaliação para a prova de redação do ENEM foram elaboradas, segundo os documentos oficiais de implantação do exame, tendo em vista o conhecimento que a banca avaliadora considera como necessário, quando se trata de produção textual escrita e que deve ter sido desenvolvido durante os anos de escolaridade do candidato/autor. Além disso, segundo a Cartilha, a separação dos critérios por competências e por níveis de desempenho tem a finalidade de tornar a avaliação mais objetiva (ENEM, 2017).

A nosso ver, essa avaliação por uma nota a ser recebida, de acordo com a competência (ou incompetência) julgada no exame, que funciona como um instrumento de avaliação e de seleção, implica uma relação enunciativa do candidato/autor com a banca avaliadora a qual o faz tentar, por meio do manejo da língua escrita, seguir/obedecer/atender ao modelo estipulado pela banca e especificado nos níveis e critérios de cada competência. É a partir dessa reflexão que estudamos e analisamos a textualidade dos critérios instituídos para cada competência.

No material de orientação aos candidatos, as injunções que constituem a competência 01 marcam a necessidade de o candidato/autor mostrar, por meio da escrita, um certo domínio da língua culta institucionalizada. Esse domínio é observado na adequação do texto em relação “tanto às regras gramaticais quanto à fluidez da leitura, que pode ser prejudicada ou beneficiada pela construção sintática” (BRASIL, 2017, p. 13). Essa discursividade presente na Cartilha do Participante reflete uma concepção de língua como instrumento que candidato deve dominar para ser competente e destaca uma imposição sobre o modo com o texto deve se apresentar.

Dessa forma, a produção textual escrita dos candidatos/autores deve seguir essas regras para que esteja de acordo com aquilo que é desejado/imposto pela instituição promotora do exame e, conseqüentemente, cobrado pelo avaliador/leitor; ou seja, para obterem êxito, os textos produzidos “[...] devem se constituir apenas dessa maneira e não de outra” (LUGO, 2014, p. 80). A correção realizada dessa maneira vincula-se à noção de “competência”, que “[...] traz sentidos ao [candidato/autor] de que, se ele obtiver pontuação máxima nesse item, é competente no domínio da língua [...]. Quando o oposto ocorre, [...] é considerado cada vez menos competente naquilo que lhe foi proposto” (LUGO, 2014, p. 81).

É nessa perspectiva que, segundo a Cartilha, para receber a pontuação máxima na competência 01, é necessário que o candidato/autor demonstre pelo texto produzido “domínio excelente da modalidade escrita formal da língua portuguesa” (BRASIL, 2017, p. 14). Dito isso, vemos que, na competência 01, há uma cobrança que se relaciona ao manejo da língua escrita, aqui entendida, sob o ponto de vista benvenistiano, como “língua sob a forma escrita” (BENVENISTE, 2014, p. 128), pois se relaciona ao uso da língua de acordo com as normas que a inserem em um contexto formal e, por isso, para atender às exigências dessa competência, o candidato/autor precisa mobilizar os conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Essa exigência condiciona o dizer do candidato/autor a uma adequação às normas e a regulamentações em relação à língua escrita, numa espécie de legitimação advinda do prestígio social da variante culta da língua. Embora saibamos que seja condizente com o contexto de seleção e de avaliação do ENEM a exigência da norma culta, refletimos sobre o que significa dominar a língua culta, uma vez que para Benveniste (2005, p. 259) “a linguagem está na

natureza do homem, que não a fabricou”. O homem constitui-se de linguagem e a relação dele com a língua escrita não é uma função externa a qual se pode dominar; ao contrário, é resultado da experiência vivida na e pela linguagem. Sendo assim, ele tem que se inscrever nessa prática e se constituir no domínio da escrita e na prática social em que a escrita é demandada.

A caracterização da competência 02 se articula de modo a delimitar a escrita a partir de uma estrutura específica, definida pelo exame, e apresentada na Cartilha do Participante como “texto dissertativo-argumentativo” (BRASIL, 2017, p. 15). Para o ENEM, apenas o que for produzido dentro dos limites estipulados pelas orientações da Cartilha, bem como pelas instruções presentes na própria prova de redação, poderá ser avaliado como um texto dissertativo-argumentativo, nos moldes solicitados. Essa delimitação indica que só será aceito o texto desenvolvido em acordo com a estrutura estabelecida, ou seja, o candidato/autor que se manifestar linguisticamente de outra maneira não será considerado apto nessa competência, uma vez que não obedeceu ao modelo estipulado para a produção textual escrita solicitada. Essa exigência não permite, portanto, ao candidato/autor outras maneiras de significar a escrita.

Outra questão abordada nessa competência refere-se à compreensão e à discussão do tema proposto. O ponto de vista a ser defendido no texto produzido relaciona-se, por assim dizer, ao assunto tratado na frase temática e nos textos motivadores. Assim, segundo os critérios de avaliação da prova, o candidato/autor deve ser capaz de fazer a leitura da proposta e dos elementos que a constitui e mostrar, pelo texto produzido, que compreende o tema abordado e estabelece, a partir dele, um ponto de vista a ser defendido. Em contrapartida, ao ser considerado inapto nessa competência, o candidato/autor traz também para si a responsabilidade de não ter compreendido o tema proposto. Diante dessa necessidade de demonstrar, pelo texto produzido, uma compreensão da temática já esperada pela banca avaliadora, o candidato/autor procura nos textos motivadores e nos demais elementos constituintes da proposta de redação um gancho que sustente a sua argumentação.

Ainda na delimitação da competência 02, conforme apontado na Cartilha do Participante, o candidato/autor deve desenvolver o tema por meio de “argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta[r] excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo” (BRASIL, 2017, p. 19). As adjetivações “consistente”, “produtivo” e “excelente”, que caracterizam, respectivamente, a argumentação, o repertório do candidato/autor e o domínio da estrutura textual, esperados pela instituição promotora do exame, estão relacionadas com condições específicas dessa produção textual escrita, estabelecidas pelos critérios das competências, que avaliam os argumentos e o modelo de organização textual, de acordo com o regime enunciativo da prova que acaba circunscrevendo

essas adjetivações. Essa avaliação parte da ideia de que a qualidade dos argumentos responsáveis pelo convencimento sobre uma tese, no modelo de texto cobrado no exame, está relacionada com o uso de “exemplos, dados estatísticos, pesquisas, fatos comprováveis, citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto, pequenas narrativas, alusões históricas, comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos” (BRASIL, 2017, p. 18).

Considerando essas orientações e tendo em vista a relação que se estabelece na prova de redação do ENEM pela qual o candidato/autor procura atender às expectativas do avaliador/leitor, essa lista de estratégias acaba por se transformar em um meio de checagem ao qual o candidato/autor recorre para desenvolvimento da argumentação na redação do ENEM, ocasionando, muitas vezes, a repetição de argumentos em textos distintos ou, até mesmo, o uso de referências incoerentes com a temática abordada. Nesse processo, por muitas vezes, não há uma identificação do candidato/autor com aquilo que ele escreve, não há também implicação nessa escrita. E isso pode ocorrer devido ao fato de aquela produção textual ocorrer em função apenas de uma mera avaliação para a qual o candidato/autor se prepara, seguindo modelos pré-definidos.

Esse modo de avaliação da produção textual escrita pode ser analisado como um efeito do olhar do mundo corporativo/empresarial aplicado à educação, mais especificamente, ao ensino de escrita. Nesse processo, a avaliação é feita a partir de uma espécie de *checklist*, o qual homogeneiza os critérios de correção e, ainda, padroniza as justificativas para as notas atribuídas aos textos, gerando um automatismo que despersonaliza o diálogo entre candidato/autor e avaliado/leitor. Assim, silencia-se um necessário retorno inerente a essa relação intersubjetiva, seja sobre as redações que obtêm notas mais altas, nas quais supostamente, são identificadas as habilidades exigidas, seja sobre aquelas em que essas competências não são demonstradas.

Definida também como a competência que avalia as capacidades de leitura e de escrita do candidato/autor, a competência 02 destaca como fundamental, para escrita do texto solicitado, a compreensão do tema e da tipologia textual. Assim, é apresentada a exigência da competência 02:

O segundo aspecto a ser avaliado no seu texto é a compreensão da proposta de redação, composta de um **tema específico** a ser desenvolvido **na forma de texto dissertativo-argumentativo**. Ou seja, a proposta exige que o participante escreva um **texto dissertativo-argumentativo**, que é o **tipo de texto** que demonstra, por meio de **argumentação**, a assertividade de uma ideia ou de uma tese. É mais do que uma simples exposição de ideias; por isso,

you must not avoid elaborating a text of merely expository character, you must clearly assume **um ponto de vista**. (BRASIL, 2017, p. 15, destaque nosso).

Como verificamos na citação anterior, no âmbito do ENEM, o modelo de texto cobrado é um “tipo de texto que demonstra, por meio da argumentação, a assertividade de uma ideia ou tese”. Dito isso, a avaliação dessa competência consiste na análise dos elementos tidos como essenciais para a produção textual escrita solicitada: tema e tipo (forma) de texto. Nesse sentido, a compreensão do tema e o atendimento à forma estabelecida pelo exame são imprescindíveis, uma vez que a fuga total desse tema e/ou o não atendimento à tipologia serão punidos com nota zero, conforme as situações que levam à nota zero sobre as quais refletimos adiante. A descrição desses critérios indica o modo como o ENEM compreende o texto solicitado, nomeando-o como um “texto dissertativo-argumentativo”.

Sobre essa definição, Agustini e Borges (2013, p. 11), em estudo sobre o gênero redação ENEM, afirmam que “[...] [n]as orientações aos candidatos para a produção escrita, há, a nosso ver, uma questão terminológica sobre a oscilação entre as noções de tipo e estrutura, produzindo um efeito análogo entre essas noções”. Essa oscilação à qual se referem as autoras, ocorre porque a prova de redação do ENEM considera e avalia os limites estruturais e composicionais do modelo de texto solicitado e, como parte de um processo avaliativo, propõe-se a atender a uma demanda social: seleção para acesso ao ensino superior. Dessa forma, essa produção textual escrita pode se relacionar com a definição de tipo textual: “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição” (MARCUSCHI, 2002, p. 22) e, ao mesmo tempo, configurar-se como um gênero, já que, ao atender a um propósito social, pode ser considerada como um dos “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas [...]” (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Avalia-se, também, na competência 02, de acordo com a Cartilha, se o candidato/autor consegue discernir tema de assunto, diferença considerada crucial para que não ocorra fuga e/ou tangenciamento do tema:

O **tema** constitui o núcleo das ideias sobre as quais a tese se organiza e é caracterizado por ser uma delimitação de um **assunto** mais abrangente. Por isso, é preciso atender ao recorte temático definido a fim de evitar **tangenciamento** ou, ainda pior, desenvolver um tema distinto do determinado pela proposta. (BRASIL, 2017, p. 15, destaque nosso).

Nessa orientação institucional, verificamos que a prova demanda a produção de um texto que atenda às exigências estipuladas para tal fim, uma vez que as definições e as delimitações sobre os conceitos de tema, assunto, fuga e tangenciamento são elaboradas e disponibilizadas no próprio material de apoio, visando à padronização dos referidos conceitos. Conforme Agustini e Rodrigues (2016), para atendimento a essa demanda, a produção textual escrita no ENEM torna-se resultado de um treinamento, cujo foco está na estrutura e na forma preestabelecidas do texto, e não em um trabalho com a textualidade e com os efeitos de sentido possíveis de serem produzidos.

Pela análise da caracterização dos critérios de avaliação da competência 02, presentes na Cartilha, é possível pensarmos que argumentar, nessa perspectiva, está ligado a obedecer a uma sequência argumentativa responsável pela estrutura textual, bem como significa tentar convencer o outro, nesse caso, o avaliador/leitor, de que o ponto de vista defendido sobre o tema apresentado é coerente e se pauta na leitura e na interpretação dos textos motivadores, disponibilizados na prova, na proposta temática da redação, e nos conhecimentos que o candidato/autor traz sobre o tema. A nosso ver, a argumentação, avaliada nessa competência, está relacionada ao modo como esse candidato/autor, por meio do manejo da língua escrita, atende a essas exigências; e essa necessidade afeta o modo como a escrita é significada nesse contexto de avaliação.

A competência 03, por seu turno, exige, conforme textualizado na Cartilha do Participante, que o candidato/autor selecione, relacione, organize e interprete informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista (BRASIL, 2017). Desse modo, as orientações dessa competência envolvem a necessidade de discussão sobre a temática abordada e a exigência de defesa e fundamentação de um ponto de vista. Em atendimento a essa competência, que exige algumas ações, o candidato/autor busca, por um gesto de leitura, articular as informações dos textos motivadores e da frase temática com conhecimentos que já possui sobre o tema a fim de estabelecer uma tese sobre a temática abordada.

Chama-nos a atenção o fato de que, mesmo sendo orientado a não copiar trechos dos textos motivadores, há a compreensão, por parte do candidato/autor, de que ele deve relacionar seus argumentos com a ideia presente nesses textos de apoio. Essa atitude decorre das coerções discursivas que constituem a prova de redação do ENEM, uma vez que, mesmo não estando explícita essa instrução, ele a compreende como um complemento das ações de “selecionar, relacionar, organizar e interpretar” (BRASIL, 2017, p.19), presentes no comando da competência 03, preenchendo essa ausência com a ideia do lugar (textual) em que podem/devem ser encontradas informações, fatos, opiniões e argumentos para defesa do ponto

de vista. Nessa perspectiva, compreendemos que, por essa atitude, o candidato/autor intenta organizar textualmente a sua argumentação de tal forma que o ponto de vista presente na sua redação, mesmo sendo defendido como seu, esteja de acordo com as expectativas da instituição promotora do exame e, conseqüentemente, do avaliador/leitor, ou seja, com aquilo que é esperado pelo ENEM.

Segundo a Cartilha, essa competência trata ainda da “[...] inteligibilidade do texto, ou seja, de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que é garantido pelo planejamento prévio à escrita, ou seja, pela elaboração de um projeto de texto” (BRASIL, 2017, p. 19). Nesse sentido, a coerência, pelos critérios de avaliação da redação do ENEM, diz respeito ao encadeamento das ideias, de modo que cada parágrafo traga informações coerentes com o que foi apresentado anteriormente. Ainda segundo a Cartilha, essa coerência garante êxito no atendimento à competência 03 e é estabelecida “[...] por meio das ideias apresentadas no texto e dos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor” (BRASIL, 2017, p. 20). Vemos nessa descrição que a avaliação da coerência está ligada, portanto, ao entendimento e à possibilidade de interpretação dos sentidos por aquele que vai ler o texto: o avaliador/leitor. Aqui, é possível destacar, fortemente, a relação intersubjetiva implicada na escrita, pois, a partir dessa configuração enunciativa, o candidato/autor intenta, por seu gesto de escrita, chegar ao que o avaliador/leitor do texto deseja ler, de acordo com os critérios pré-definidos pela banca.

A competência 04, por sua vez, de acordo com o que é textualizado na Cartilha, foca a avaliação da redação na análise da superfície do texto, nos elementos coesivos responsáveis pela tessitura textual: os nexos, as relações, as articulações que produzem sentido no e pelo texto. Dessa forma, compreende-se que a argumentação está relacionada com os sentidos que o uso desses conectivos produz, tanto entre as ideias evocadas por/em um parágrafo ou entre eles. A nosso ver, a avaliação dos elementos coesivos dentro de uma produção textual é de suma importância para a construção do sentido do texto, porém a determinação de que é necessário alcançar uma organização “correta” dos elementos que constituem o texto leva à caracterização da redação do ENEM como um modelo esquemático, cujo sentido também já é esperado. Nesse sentido, a competência 04 avalia o uso dos mecanismos linguísticos em função de um sentido previamente apresentado no regime enunciativo da prova.

Além disso, considerando o caráter avaliativo do ENEM e a necessidade de atender às determinações das competências para alcançar a nota máxima na prova de redação, o candidato/autor deixa flagrar em sua produção textual marcas linguísticas que denunciam um processo de escrita engessado, condicionado a um modelo e a regras estruturais e/ou formais.

Mais especificamente em relação à competência 04, as orientações sobre as estratégias de coesão, às quais apontam os elementos que devem ser usados em determinadas partes do texto assim como aqueles que devem ser evitados, as dicas sobre como evitar repetição de palavras, os requisitos para preenchimento de lugares específicos do texto e o fornecimento de lista de palavras levam o candidato/autor a acreditar, por exemplo, “que o simples gesto de inserir um operador conclusivo no último parágrafo asseguraria seu funcionamento como conclusão” (AGUSTINI; RODRIGUES, 2016, p. 121) ou, até mesmo, a usar no início de cada parágrafo uma conjunção e/ou uma locução ou expressão, na pretensão de estabelecer uma coerência de ideias e/ou uma progressão temática.

Nas tentativas de encaixe dessas formas linguísticas, ocorrem, muitas vezes, nas produções textuais, equívocos em relação aos efeitos de sentido pretendidos, o que nos permite pensar no conceito benvenistiano de escrita, como apropriação e manejo da língua escrita por um locutor, de forma que ele consiga enunciar e produzir sentidos. Nos casos em que esses equívocos acontecem, podemos pensar que, mesmo após os treinamentos para uso das estratégias e dos recursos específicos para a escrita da redação do ENEM, alguns candidatos/autores demonstram uma relação frágil com a língua escrita, o que não os permite acessar essa escrita, bem como dificulta a compreensão de que a organização das formas da língua possibilita a arquitetura do nível semântico de um texto. Em muitos casos, a dificuldade em atender a esse modelo de escrita pode estar relacionada, conforme também pontua Parreira (2017), com a experiência de escrita do candidato/autor, que pode não ter vivido o processo de manejo da escrita ao longo de sua vida e trajetória escolar, ou ainda, pode ter vivido esse manejo a partir de treinos em estruturas coesivas engessadas, as quais não estabelecem, muitas vezes, os sentidos pretendidos.

A competência 05 avalia “a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado” no texto produzido pelo candidato/autor (BRASIL, 2017, p. 24). Esse critério marca uma peculiaridade do ENEM, já que essa exigência não faz parte dos modelos de redação solicitados nos vestibulares tradicionais. Nesse exame, exige-se do candidato/autor a elaboração de uma proposta cujo modelo já é estabelecido pela prova, conforme consta da Cartilha do Participante:

A proposta de intervenção deve refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige e, quando muito bem elaborada, **deve conter** não apenas a exposição da **ação interventiva** sugerida, mas também o **ator social** competente para executá-la, de acordo com o âmbito da ação escolhida: individual, familiar, comunitário, social, político, governamental e mundial. Além disso, a proposta de intervenção deve conter o **meio de execução** da ação e seu

possível **efeito**, bem como o **detalhamento da ação ou do meio** para realizá-la (BRASIL, 2017, p. 24, destaque nosso).

A orientação da Cartilha estabelece a necessidade de uma escrita que contemple alguns elementos tidos como essenciais para que a proposta seja considerada completa e, assim, possa ser avaliada em 200 pontos: ação interventiva, ator social, meio de execução, efeito e detalhamento. A adoção desse modelo mostra mais uma vez que a obtenção da nota mil está condicionada ao atendimento de exigências estipuladas pelo elaborador do exame e que serão detalhadamente avaliadas pelo avaliador/leitor. Do modo como estamos compreendendo a prova de redação do ENEM e a construção da argumentação nesse modelo textual, vemos que essa é mais uma das coerções que fazem parte do regime enunciativo da prova e, conseqüentemente, é responsável também pelo engessamento da escrita do candidato/autor inserido nessa relação enunciativa.

A partir do olhar que nos propomos realizar nesta pesquisa, vemos que as exigências estipuladas para cada uma dessas competências demonstram que há um padrão de escrita definido, ao qual a instituição promotora do exame e os avaliadores/leitores esperam que o candidato/autor seja capaz de atender. Nessa perspectiva, coadunamos com as conclusões de Parreira (2017), em sua pesquisa de doutorado, sobre os processos de leitura e escrita na redação do ENEM, ao dizer que:

[...] 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. (PARREIRA, 2017, p. 41).

Dessa forma, nessa configuração enunciativa, o candidato/autor, por meio do manejo da língua escrita, deve mostrar não só a compreensão da temática cobrada na prova, a partir da leitura dos textos motivadores e da proposta de redação, mas também cumprir as exigências estruturais do texto solicitado, bem como corresponder às expectativas da instituição promotora do exame e dos avaliadores/leitores, mediante o cumprimento dos critérios estipulados pela banca.

Pelo exame, haja vista as determinações que operam discursivamente sobre o modelo de escrita a ser cumprido, conforme descrito na Cartilha do Participante, as competências a serem mostradas no texto produzido envolvem a habilidade do candidato/autor de falar de um modo específico sobre o tema definido pela banca avaliadora e apresentar uma tese/opinião

dentro dos limites argumentativos impostos pelo jogo enunciativo da proposta, além de exigir que o candidato/autor apresente uma proposta de intervenção, ou seja, uma solução para o problema levantado ao longo do texto, mesmo que aquela temática não faça parte da sua experiência de linguagem. De nossa perspectiva teórica, esse tipo de avaliação, como veremos nas análises das vistas pedagógicas, estipula critérios genéricos e justificativas enformadas para o texto dos candidatos/autores, ignorando que a escrita envolve também a experiência de linguagem daquele que escreve. Assim, as justificativas para as correções atentam-se apenas aos aspectos formais da produção textual escrita e, como são elaboradas de maneira generalizada, apontam para uma classificação numérica de uma nota a ser recebida, de acordo com as competências julgadas no exame.

Além das competências, que determinam a avaliação e a atribuição das notas na redação do ENEM, há ainda, nos documentos reguladores do exame, conforme mostramos no capítulo 3, as situações que levam à anulação do texto (nota zero). Embora não trabalhemos, em nossas análises, com redações que foram anuladas, uma vez que as entendemos como exemplos de textos nos quais os candidatos/autores não conseguiram, sequer, entrar no jogo enunciativo exigido pelo exame, no que diz respeito à construção e ao funcionamento da argumentação, algumas dessas situações são aqui descritas e analisadas, uma vez que também constituem limites sobre o que se pode ou não escrever no modelo de produção textual estipulado para a prova de redação do ENEM.

A situação “fuga total ao tema”, por exemplo, é explicada, na Cartilha, por meio da apresentação das características que diferem na avaliação: “fuga total ao tema”, quando “nem o assunto mais amplo nem o tema proposto são desenvolvidos” (BRASIL, 2017, p. 16), e “tangência ao tema”, quando é feita uma “abordagem parcial baseada somente no assunto mais amplo a que o tema está vinculado, deixando em segundo plano a discussão em torno do eixo temático objetivamente proposto” (BRASIL, 2017, p. 17). Nesse sentido, o texto que fugir totalmente ao tema será anulado e aquele que apenas tangenciar será avaliado em todas as competências, mas será penalizado. Como a delimitação do tema abordado na proposta é realizada previamente pela banca, tendo em vista a articulação entre os textos motivadores e a frase temática, o ponto de vista a ser defendido pelo candidato/autor também já está, de certa forma, definido. Assim, o limite entre a fuga e a tangência do tema é determinado pela leitura que o candidato/autor faz da proposta e dos textos motivadores e pelo modo como ele consegue articular essas informações para a produção de seu texto, dentro dos limites temáticos (im)postos pela banca.

Sobre esse limite temático, a cada ano, a Cartilha do Participante apresenta a compreensão do tema esperada pela banca de avaliação da prova de redação aplicada no ano anterior. Em 2017, por exemplo, foram anuladas, por fuga total, as redações que fizeram, pela análise da banca, uma “[...] abordagem exclusiva de assuntos sem relação com qualquer elemento ligado ao universo da surdez, como: necessidades especiais, inclusão, educação, políticas públicas educacionais, acesso ao mercado do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 15). Vemos que essa delimitação torna a avaliação positiva da temática condicionada à presença de determinados itens lexicais, como forma de “mostrar” que houve uma compreensão do tema e penalizar os textos que não apresentarem uma certa regularidade de sentidos. O que está em destaque nessa avaliação é o modo como esse candidato/autor se relaciona com a língua escrita, uma vez que, para não ser eliminado, ele precisa entrar no jogo intersubjetivo do exame e se manter nos limites temáticos e lexicais já estabelecidos pela banca de avaliação.

Por sua vez, a situação de “não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa” marca a imposição da banca examinadora para a escrita de apenas um modelo textual, cunhado pela Cartilha, especificamente, para a prova de redação do ENEM. Caso o candidato/autor produza um texto em desacordo com a estrutura prevista pelo exame, será considerado inapto e, conseqüentemente, ficará fora do processo seletivo. A eliminação do candidato/autor pelo não atendimento a essa exigência quanto à estrutura formal do texto enfatiza uma das funções da prova de redação do ENEM que a enquadra, como já discutimos nesta tese, em um processo de avaliação e seleção institucional, por meio do estabelecimento prévio de um modelo/esquema de produção textual escrita.

Já a anulação por uso de “parte deliberadamente desconectada do tema proposto” baseia-se em um critério, cuja compreensão só é possível a partir do estabelecimento do sentido que a banca avaliadora pode atribuir à palavra “desconectada”, de acordo com o tema abordado na prova. Esse critério foi acrescentado às situações que levam à nota zero, no ano de 2013, em decorrência da polêmica causada por dois candidatos que, no ENEM 2012, inseriram na redação uma receita de macarrão e o hino de um time de futebol. Naquele momento, a banca avaliadora não pôde anular esses textos, dado que não constava, em seus critérios de avaliação, nenhum item para esses casos. A repercussão dos casos fez o INEP mudar os critérios de avaliação, incluindo, no ano seguinte, a situação de parte deliberadamente desconectada.

Essa anulação, segundo a banca, relaciona-se a uma ação proposital, deliberada, pontual e desarticulada do candidato/autor de inserir “elementos que são estranhos ao tema e ao tipo de texto definidos pela proposta ou que atentem à seriedade do exame” (BRASIL, 2017, p. 10). Nesse caso, podemos pensar que a presença do advérbio “deliberadamente”, na textualização

do critério destaca que será considerada como uma situação de anulação aquela pela qual o avaliador/leitor identifique/julgue o caráter proposital da inserção da parte desconectada por parte do candidato/autor. Dessa forma, mais uma vez, o êxito no exame está determinado pela leitura que o avaliador/leitor faz do texto produzido pelo candidato/autor, já que o texto pode ser anulado caso o avaliador/leitor, a partir de instruções estabelecidas pela banca, entenda que houve uma intenção do candidato/autor em escrever algo que não estava previsto pela configuração temática da proposta.

Após a inserção do critério de anulação por parte deliberada em 2013, as versões da Cartilha do Participante dos anos de 2016 e 2017, com a justificativa de tornar mais objetiva a avaliação pela banca, trouxeram algumas especificações sobre esse caso. Em 2017, são apresentados exemplos de estruturas textuais que seriam consideradas como parte deliberadamente desconectada: “reflexões sobre o próprio processo de escrita, bilhetes em geral (destinados à banca avaliadora, por exemplo), mensagens iniciadas por *hashtag*, mensagens de protesto, orações, mensagens religiosas, trechos de música, de hino, de poema ou de qualquer texto” (BRASIL, 2017, p. 9). A determinação dessas estruturas marca, mais uma vez, o caráter impositivo do exame, que estabelece, inclusive, modos exclusivos de escrita, que não devem ser usados pelo candidato/autor, engessando a produção textual solicitada no exame.

As demais situações passíveis de anulação da prova de redação do ENEM: extensão de até 7 linhas; cópia integral de texto(s) motivador(es) da Proposta de Redação e/ou daqueles apresentados no Caderno de Questões; uso de impropérios, desenhos e outras formas propositalmente de anulação (tais como números ou sinais gráficos fora do texto); assinatura, nome, apelido ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante; texto predominantemente em língua estrangeira; folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho (BRASIL, 2017) também estão relacionadas com o processo de apropriação da língua escrita e elaboração do texto solicitado. Nesses casos de anulação, o modo como os textos são escritos (d)enunciam ao avaliador/leitor que o candidato/autor não cumpriu determinadas exigências, não conseguindo entrar no jogo enunciativo instaurado pelo exame.

4.4 O FUNCIONAMENTO ARGUMENTATIVO NA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

A partir dessa interpretação das competências norteadoras da avaliação da prova de redação do ENEM, pensamos que essa produção escrita envolve aspectos relacionados às coerções textuais e às coerções discursivas. Mais especificamente, em relação à argumentação, consideramos que argumentar é um efeito que se refere à apropriação da língua escrita em

função de torná-la adequada à proposta e ao regime enunciativo instituído na prova. Para isso, na prova de redação do ENEM, o candidato/autor deve saber manejar adequadamente a língua escrita e atender às exigências dessa condição figurativa de enunciação. Sob esse aspecto, Benveniste aponta que

[...] como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros e alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação. (BENVENISTE, 2006, p. 87, destaque do autor).

Na produção textual escrita cobrada no ENEM, é possível identificar a presença de duas “figuras” na posição de parceiros da enunciação: o candidato/autor e o avaliador/leitor. Na relação discursiva aí instituída, o candidato/autor, na condição de sujeito do dizer, faz uso dos conhecimentos obtidos por meio da leitura da Cartilha e da textualidade da prova de redação para produzir um texto que, ao ser lido e corrigido pelo avaliador/leitor, atenda à demanda da instituição promotora do ENEM, representada pela banca avaliadora.

Dito isso, em nosso gesto de leitura, haja vista a análise que empreendemos sobre a Cartilha do Participante, as coerções textuais dizem respeito às informações sobre o Exame, de modo geral, sobre a prova e a proposta de redação e, mais especificamente, sobre o texto a ser produzido, bem como sobre as competências que são avaliadas e os critérios de atribuição de notas. Além disso, na prova de redação, ficam explícitas outras coerções textuais, como a frase temática, a partir da qual o candidato/autor deve desenvolver seu texto; as orientações para a produção da redação e os textos motivadores, que devem orientar a reflexão e a escrita, conforme o comando localizado no cabeçalho.

A essas coerções acrescentam-se, também, as razões para atribuição da nota zero, tal como já descrito-interpretado, a quantidade de mínima de linhas para o texto ser avaliado e as orientações sobre como não ferir os direitos humanos, inclusive apresentando exemplos de propostas de intervenção que receberam nota zero em edições anteriores. Nesse sentido, verificamos que essas coerções textuais estão explícitas na referida Cartilha e, juntamente com outras informações trazidas também na prova de redação, fazem parte da configuração enunciativa da prova de redação do ENEM. Conforme Agustini e Leite (2018), “é a configuração enunciativa que baliza as operações linguísticas em funcionamento no estabelecimento da relação discursiva”.

Dessa forma, “embora o regime enunciativo seja tributário ao gênero textual, ele é determinado pela situação de discurso” (AGUSTINI; LEITE, 2018, p. 351). No caso da prova

de redação do ENEM, para que o texto produzido seja avaliado como exitoso, é necessário não só que a estrutura textual solicitada seja atendida, mas também que sejam cumpridas as exigências determinadas pelos critérios de avaliação das competências. Dito de outra forma, o movimento de escrita desse texto (im)põe ao candidato/autor a necessidade de inscrever o seu texto naquilo que a banca avaliadora espera, uma vez que há condições enunciativas para essa produção textual: trata-se de uma prova de redação que faz parte de um exame nacional de avaliação.

Por sua vez, chamamos essas condições de coerções discursivas, que também fazem parte do regime enunciativo da prova de redação do ENEM e dizem respeito às questões histórico-sociais que envolvem a produção escrita dessa redação, como o fato de ela fazer parte de um exame de avaliação e de seleção de candidatos/autores para acesso ao ensino superior, o que faz dessa escrita uma escrita institucionalizada e subjetiva. É institucionalizada porque deve atender às exigências institucionais para a produção desse texto, cujo objetivo é selecionar os candidatos/autores, mediante a atribuição de uma nota. E é, ao mesmo tempo, subjetiva, dado que a escrita da redação do ENEM envolve necessariamente a experiência de linguagem do candidato/autor no processo de elaboração escrita. A fim de ratificar essa nossa posição, trazemos os dizeres de Agustini e Borges (2013) que, ao estudarem também a redação ENEM, concluem que

tomamos a produção discursiva no Enem como gênero redação Enem, pois a nossa posição demonstra que a produção escrita em análise revela que o [candidato/autor] 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).

Diante dessas considerações, adotamos a perspectiva de que há condições enunciativas para que o candidato/autor elabore a sua redação do ENEM e é pelo manejo da língua que ele poderá atender ou não à demanda exigida para obter êxito na prova. De nosso ponto de vista, essas condições ora aparecem explícitas (textuais), conforme já dissemos, na Cartilha do Participante, na prova de redação; ora configuram-se como coerções implícitas (discursivas), instituídas pelas próprias condições de produção dessa escrita. São essas coerções textuais e discursivas que delinham o ponto de vista a ser defendido pelo candidato/autor.

Outro aspecto relevante, tendo em vista o ponto de vista aqui adotado, refere-se à relação entre o candidato/autor e o avaliador/leitor do exame; relação essa que interfere na construção argumentativa do texto haja vista o regime enunciativo instituído e as condições de produção escrita desse texto. Para nós, a projeção que o candidato/autor faz de seu avaliador/leitor, bem como a leitura e a interpretação que empreende da proposta são preponderantes para a construção da argumentação. Essa leitura que fazemos se baseia na perspectiva enunciativa da linguagem, a qual nos permite compreender o candidato/autor como aquele que se apropria da língua escrita, designando-se como “eu”, e se dirige a um “tu”, ao qual intenta atingir, mediante à adequação às coerções textuais e discursivas.

Mais especificamente em relação à argumentação, para nós, há uma tensão entre as coerções textuais e as coerções discursivas. Enquanto diz-se, nas orientações sobre a prova, esperar a escrita de um texto no qual se presentifique a defesa de um ponto de vista do candidato/autor, pela avaliação realizada pela banca examinadora essa argumentação está relacionada a um regime enunciativo instituído na e pela prova de redação, que (im)põe um gesto de leitura específico da temática cobrada. Esse regime é também estabelecido pelos textos motivadores que determinam a orientação argumentativa do texto a ser produzido pelo candidato/autor. Isso porque, nos casos em que o jogo intersubjetivo se instaura, mesmo quando os candidatos/autores são orientados pela Cartilha a argumentarem a partir de um repertório sociocultural, formado por argumentos não contemplados nos textos motivadores, para embasar o ponto de vista defendido, o que ocorre é a complementação de uma ideia já posta.

Outro ponto importante diz respeito às informações que referenciam os argumentos e que, segundo os critérios de avaliação das competências, proporcionam uma melhor nota. Nesse caso, o que ocorre, muitas vezes, é a repetição de argumentos fundamentados nas mesmas referências, supostamente, escolhidas e apresentadas aos candidatos por professores nas aulas de disciplinas direcionadas à produção textual escrita no ensino médio, em cursos preparatórios presenciais e em plataformas de ensino a distância. Assim sendo, em consequência de uma escrita, cuja argumentação está pautada em um regime enunciativo instituído na e pela prova de redação e pela Cartilha do Participante, os textos produzidos na prova de redação do ENEM são muito semelhantes, embora tenham sido elaborados por candidatos/autores de diferentes cantos do país. Essa orientação argumentativa permite ainda que em textos com notas distintas sejam identificados os “mesmos” pontos de vista e os “mesmos” argumentos.

Nessa perspectiva, o que aqui chamamos de “mesmos” pontos de vista e “mesmos” argumentos está relacionado com o fato de que, embora as formulações elaboradas não sejam exatamente iguais, verificamos, nesses textos, que há um direcionamento para o mesmo

sentido/ponto de vista na construção da argumentação. Sendo assim, é possível pensarmos que é o manejo e a apropriação da língua escrita que determinam tais notas, de acordo com critérios bem marcados e definidos para a avaliação.

Dessa forma, por meio do estudo de como se dá o funcionamento da argumentação na prova de redação do ENEM, interrogamo-nos também sobre esse candidato/autor que se manifesta nessa escrita, uma vez que, para conseguir uma boa nota, ele se esforça para chegar àquilo que a proposta (im)põe. A argumentação está relacionada, então, ao modo como esse candidato/autor posiciona-se diante desse regime enunciativo instituído pela prova. Consideramos, então, que há um funcionamento específico para a construção da argumentação nessa prova, que vai além dos limites do modelo de texto dissertativo-argumentativo cobrado no exame e que considera também as implicações histórico-sociais desse processo de escrita.

E é sob esse prisma que olhamos para o processo de construção da argumentação na produção textual escrita do ENEM. O processo de escrita delinea-se por meio da instauração de atos enunciativos. Dessa forma, o candidato/autor, a par de informações sobre o tipo de escrita que dele é esperado, intenta produzir um texto que atenda às expectativas do seu interlocutor, representado pela banca avaliadora, especificamente, pelos avaliadores/leitores de seu texto. O êxito nessa produção textual escrita está relacionado a uma série de exigências que vão desde o atendimento a uma determinada temática até a adequação a modelos específicos de estruturação textual.

No caso da produção textual escrita, cobrada na prova de redação do ENEM, essas exigências vão delimitar um caminho para a escrita, que, muitas vezes, obriga o candidato/autor a inscrever a sua escrita naquilo que, supostamente, já está dado como orientação argumentativa para a temática apresentada. Trata-se, a nosso ver, de um conjunto de prescrições, coerções, que instauram um regime enunciativo, que, conforme Agustini e Leite, “[...] orienta o modo como a transposição da língua em escrita pode e deve acontecer” (AGUSTINI; LEITE, 2018, p. 351). Essas coerções estão relacionadas: (i) às características textuais referentes modelo textual cobrado no exame; (ii) aos critérios de avaliação, previamente definidos e divulgados aos candidatos/autores nas Cartilhas; (iii) à situação de discurso, considerando o caráter de seleção do exame/ENEM.

Esse regime enunciativo, do qual tratamos neste trabalho, refere-se também ao modo como a escrita do candidato/autor se organiza discursivamente para apresentar o “seu” ponto de vista sobre o tema cobrado na prova, já que se trata, segundo as orientações do exame, de um texto dissertativo-argumentativo. Nesse sentido, a presença de textos motivadores e a maneira como a proposta temática é organizada, linguisticamente, na prova de redação do

ENEM, acabam por delinear um caminho para a escrita do texto e a escolha do ponto de vista a ser defendido. Assim, a argumentação está relacionada ao modo como esse candidato/autor maneja a língua escrita a fim de produzir o efeito de unidade de sentido sobre o ponto de vista defendido, a partir de seu gesto de leitura dos textos motivadores, bem como a partir do conhecimento que ele tem sobre o tema.

Desse modo, essa produção textual escrita será exitosa quando, nesse jogo enunciativo, atingir o esperado pela banca avaliadora. Logo, para nós, considerando a condição figurativa de enunciação instaurada nessa produção, entendemos que a construção da argumentação está ligada à forma como, no exercício da linguagem, por meio do manejo da língua escrita, o candidato/autor procura atingir o seu interlocutor (avaliador/leitor), escrevendo um texto que seja avaliado com nota máxima no exame. Essa nossa reflexão sobre a escrita no ENEM vai ao encontro do que pensam Agustini e Araújo (2019) sobre a escrita no espaço escolar, ao dizerem que “[...] escrever no espaço escolar, implica, além da assunção a uma escrita institucional(izada) e subjetiva, adequar-se às demandas e coerções sociais próprias desse espaço” (AGUSTINI; ARAÚJO, 2019, p. 185). Assim, escrever na prova de redação do ENEM também implica ao candidato/autor atender às exigências dessa avaliação, que constituem, conforme defendemos, o regime enunciativo da prova.

Da forma como olhamos para o material de análise, entendemos que a argumentação, na prova de redação do ENEM está marcada por imposições que imprimem diretrizes a serem cobradas/avaliadas no texto produzido, a fim de que este seja bem avaliado. Assim, o regime enunciativo da prova de redação (im)põe um gesto de leitura específico em detrimento de outros possíveis. Dito isso, apostamos que argumentar na prova de redação do ENEM não é “defender seu ponto de vista”, mas o ponto de vista implicado no regime enunciativo estabelecido na e pela prova. Para isso, considerando o lugar ocupado pelo exame no cenário educacional, o candidato/autor, pela escrita de seu texto, intenta produzir esse efeito de encaixe, visando obter uma nota que o permita adentrar nos espaços educacionais vinculados a essa política de avaliação.

4.5 A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2017

Neste tópico, no qual realizamos o primeiro mo(vi)mento de análise, olhamos para a prova de redação do ENEM, a partir do princípio da não transparência da linguagem, segundo o qual a língua só faz sentido na medida em que é atravessada pela história, ou seja, considerando o funcionamento da linguagem, e não apenas a sua estrutura formal. Nessa

perspectiva, conforme Benveniste (2006), é a enunciação que dá existência a uma série de palavras que só fazem sentido no discurso.

No caso da redação do ENEM, refletimos, então, sobre o funcionamento discursivo das marcas linguísticas e não linguísticas presentes nessa materialidade, a fim de produzirmos um gesto de leitura que compreenda e discuta os elementos presentes nessa materialidade, como necessários e produtores de sentido, já que, para Benveniste (2006), o quadro formal da enunciação constitui-se de três elementos: o ato de enunciação, a situação em que a enunciação se realiza e os instrumentos de sua realização. O terceiro elemento desse quadro, os instrumentos, constitui o aparelho de funções, que diz respeito, segundo Benveniste (2006), aos recursos da língua que adquirem referência somente na enunciação, dos quais se destacam: os índices de pessoa, de espaço e de tempo, bem como os mecanismos relacionados às funções sintáticas (interrogação, asserção, intimação) e, ainda, a nosso ver, os demais recursos linguísticos disponíveis na língua para o estabelecimento do jogo intersubjetivo necessário para a realização de um ato de enunciação.

Em relação ao funcionamento da argumentação na prova de redação do ENEM, olhamos para esses recursos considerando que as modalidades imperativas, assertivas e interrogativas da língua refletem comportamentos fundamentais de o locutor agir pelo discurso sobre o seu interlocutor: “quer transmitir-lhe um elemento de conhecimento, ou obter dele uma informação, ou dar-lhe uma ordem” (BENVENISTE, 2005, p. 139). Nesse sentido, na textualidade da proposta de redação e nas orientações e instruções dispostas na prova vemos um “eu” locutor institucional (O ENEM) agir sobre o “tu” candidato/autor da redação, dando-lhe ordens, instituindo modelos a serem seguidos na produção textual escrita solicitada. Numa relação de resposta, ao produzir a redação, o candidato/autor ocupa o lugar de locutor (“eu”) e intenta agir sobre o seu interlocutor (“tu”), o avaliador/leitor, na expectativa de influenciá-lo, convencê-lo sobre o atendimento à ordem inicialmente instaurada.

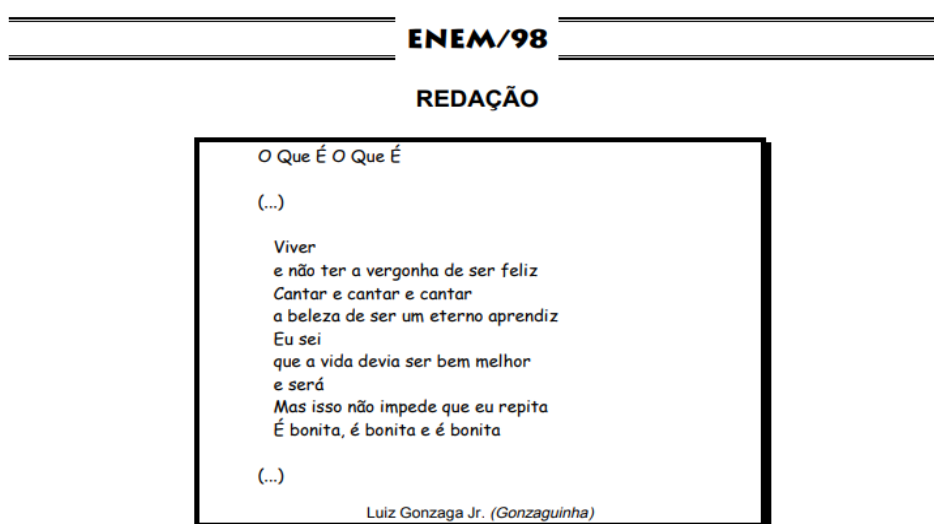
Antes de apresentarmos a prova de redação do ENEM 2017, fazemos uma análise da prova de redação do ENEM 1998, primeira edição do exame no Brasil. Descrevemos e interpretamos a materialidade linguística da referida prova, com o intuito de pensarmos numa possível estabilidade no modelo de constituição das provas ao longo dos anos e nos sentidos que ele produz. Para essa reflexão, convém destacarmos que, desde 1998, as provas de redação da prova do ENEM vêm obedecendo, basicamente, à mesma estrutura textual: texto(s)

motivador(es), comando e instruções para a elaboração do texto, escrita, com a inserção de textos não verbais a partir da edição de 1999³⁹.

Já em relação ao modo de avaliação, verifica-se que a redação do ENEM tem sido avaliada, desde a implantação do exame, por meio das mesmas cinco competências, cada uma desdobrada em níveis que determinam os critérios para a atribuição de notas. Esses critérios sofreram algumas modificações, na medida em que o ENEM ganhou novos contornos dentro das políticas de avaliação do país, uma vez que, ao se tornar um dos principais processos de seleção para acesso ao ensino superior, potencializaram-se no exame normas e regras para a atribuição de notas, gerando maior competitividade e busca por preparação e treinamento para a produção do texto solicitado.

Com base nessas reflexões, passemos à análise da prova de redação ENEM 1998.

Figura 1: Prova de redação ENEM 1998



Redija um texto dissertativo, sobre o tema "**Viver e Aprender**", no qual você exponha suas idéias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador "O Que É O Que É".

Dê um título à sua redação, que deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha anexa ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

Fonte: INEP (1998).

Conforme lemos na Figura 01, no ENEM 1998, foi solicitada a escrita de um texto dissertativo sobre o tema "Viver e Aprender", tendo como texto motivador um trecho da letra da música "O Que É O Que É", de Gonzaguinha. A partir da relação semântica existente entre

³⁹ Os cadernos de prova das edições anteriores do ENEM estão disponíveis para consulta no site do INEP, pelo link: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>.

o texto motivador e o tema proposto para a redação, é possível identificar uma direção argumentativa para a produção textual escrita solicitada. Essa direção baseia-se em uma estrutura concessiva, que pode ser derivada da leitura do texto motivador e do tema, e discursivizada da seguinte forma: “embora deva trazer uma perspectiva crítica sobre o sentido da vida, não pode deixar de projetar um tom otimista”. Essa injunção ganha contorno linguístico, especialmente, na e pela relação semântica presente nos últimos versos: “a vida devia ser bem melhor e será, mas isso não impede que eu repita é bonita, é bonita e é bonita”. Assim, seria possível pensar que a banca examinadora esperasse do candidato/autor a produção de um texto que enfatizasse a possibilidade de um mundo melhor a partir de reflexões sobre o valor da vida.

O comando da referida prova traz o verbo “redigir”, conjugado no modo imperativo, indicando a premissa inicial da prova de ordem sobre a ação que deve ser executada pelo candidato/autor. Vemos, já nessa conjugação verbal, a injunção como uma marca constitutiva do ENEM, uma vez que se trata de um exame avaliativo e seletivo, e, por isso, para o ato enunciativo de escrita do texto pelo candidato/autor ser bem-sucedido, é necessário que seja atendida a injunção (im)posta na e pela prova de redação. Essa ordem, dada ao candidato/autor por meio de um verbo no imperativo, relaciona-se ao que Benveniste (2006, p. 86) nomeia como uma espécie de intimação, a qual implica “uma relação viva e imediata do enunciador com o outro”, necessária à enunciação.

Além de evocar o caráter prescritivo do comando da prova, ao ser conjugado no modo imperativo, o uso do verbo “redigir” permite-nos pensar na relação subjetiva do candidato/autor com a sua escrita. Isso porque a definição para o verbo “redigir” presente no dicionário Aurélio (2001, p. 627) como ato de “expressar-se sintaticamente por escrito” faz significar que a ação de escrever deve ser realizada pelo candidato/autor, para que o texto produzido seja considerado um texto “redigido”. Ou seja, o texto produzido deve projetar o efeito de que foi formulado/elaborado pelo candidato/autor.

Ademais, a origem latina do verbo “redigir”, a partir do termo *redigere*: “trazer para trás”, “reconduzir”, reforça a ideia de escrita como uma elaboração textual que deve ser aprimorada pelo candidato/autor, com o objetivo de “reunir pensamentos e expressá-los” (HOUAISS; VILLAR, 2009). Isso ratifica o caráter normativo do exame já que, no ENEM, o candidato/autor tenta se enquadrar ao comando da proposta de redação, que diz para “redigir” um texto dissertativo-argumentativo, em conformidade com a norma culta da Língua Portuguesa. A proposta de redação, então, reforça o estereótipo de que existe um domínio da

norma culta (padrão), o qual o egresso do ensino médio precisa demonstrar para obter êxito no exame.

Essa cobrança vai de encontro ao pensamento benvenistiano de que “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou” (BENVENISTE, 1966, p. 259) e, por isso, não pode tomá-la como objeto. Além disso, a obrigatoriedade de produção de um texto nos limites da língua escrita normatizada e institucionalizada produz o efeito de que há escritas que não estão em conformidade com essa língua escrita e sua normatização e que, por isso, são penalizadas na avaliação do texto. Nesse sentido, os candidatos/autores, cuja relação com a língua escrita não se constituiu, ficam fora desse jogo semântico, visto que, no modelo de produção textual escrita avaliativa e seletiva cobrado no exame, é validada a norma culta da língua.

Ainda conforme o comando da prova, o texto a ser produzido pelo candidato/autor deve apresentar certos efeitos, como clareza e coerência. Essa exigência, vista pela ótica dos estudos de Benveniste, pode ser questionada quando se pensa na não garantia de estabelecimento desses efeitos na conversão da língua em discurso, haja vista a relação intersubjetiva implicada nesse processo. A “transmutação da experiência em signos” (2006, p. 100) leva necessariamente o candidato/autor, no manejo da língua escrita, ao estabelecimento de um grau de abstração tal que não garante, entre os envolvidos no processo, qualquer evidência ou correferenciação⁴⁰, uma vez que as experiências de linguagem não são iguais. Em contrapartida a esse posicionamento teórico, no modelo de avaliação cobrado na redação do ENEM, a qualificação das ideias a serem expostas no texto como claras e coerentes indicia que o modo como a língua escrita é manejada pelo candidato/autor afeta a leitura/avaliação pela banca, mostrando-se como um aspecto importante da avaliação.

Ao final da primeira parte do comando de prova, o alerta para que o texto seja escrito sem se remeter à expressão alguma do texto motivador faz-nos refletir sobre a equivocidade do verbo “remeter”, jogando com os sentidos que esse termo pode assumir na proposta. A partir das acepções que essa palavra apresenta no dicionário Aurélio (2001, p. 633), podemos ler “remeter” como: a) mandar, enviar; b) adiar, retardar; c) deixar ou confiar tarefa ou responsabilidade a outrem; d) apontar ou encaminhar a outro lugar ou elemento; e) dedicar-se,

⁴⁰ Os termos “evidência” e “correferenciação” são apresentados aqui como aditivos, já que, na linguagem, ambos ocorrem no nível do intentado. A correferenciação demanda dos participantes do jogo discursivo uma relação de intersubjetividade em operação e em funcionamento. No caso da prova de redação do ENEM, essa correferenciação está ligada à possibilidade de encaixe entre os efeitos que o texto do candidato/autor produz e aquilo que é esperado pela banca avaliadora. Não há garantias de que esse desejo de correferir por parte do candidato/autor se efetive, uma vez que o desencaixe é constitutivo da enunciação, tendo em vista as experiências de linguagem.



entregar-se a certa atividade; f) referir-se, aludir. Dentre essas acepções, o enunciado da prova permite-nos pensar que “remeter-se”, na formulação da proposta, pode significar “fazer menção ou alusão, referir-se”. Nessa perspectiva, argumentamos que a orientação do comando, ao destacar a ausência da referência ao texto motivador pelo uso da preposição “sem”, configura-se como uma contradição, uma vez que, no plano do sentido, ao tratar do mesmo tema, o texto do candidato/autor, possivelmente, fará referência ao(s) (sentido(s) do) texto motivador. Embora a prova apresente um texto motivador, com a ressalva sobre o uso de suas expressões, presente no comando, podemos verificar que há uma orientação argumentativa para a produção/condução da escrita do texto. O candidato/autor, ao relacionar o tema com o texto motivador, constituído pela letra da música “O Que É O Que É”, de Gonzaguinha, tem a sua escrita marcada/afetada, de algum modo, pelas ideias que dali podem ser evocadas e (re)atualizadas no seu processo de leitura-interpretação-escrita.

Na segunda parte do comando, destacam-se a obrigatoriedade do título e a necessidade de escrever o texto final à tinta e em local adequado. O tom impositivo do comando permanece nessas últimas orientações, quando é usado o imperativo do verbo “dar” ao se referir ao título e à ordem sobre o modo como o texto deve ser apresentado (“deverá”). Essas injunções de interpretação, tais quais expressas em nosso gesto de leitura da prova de redação ENEM 1998, afetam a leitura/avaliação do texto produzido pelo candidato/autor, uma vez que a avaliação é pautada na leitura que o candidato/autor demonstra ter feito da prova e mobilizado no texto produzido. Assim sendo, todas essas características presentes nas formulações da prova de redação do ENEM em 1998 marcam o caráter injuntivo e coercitivo que constitui o ENEM, desde a sua implantação até as edições atuais, afirmando-o como um exame de seleção que (de)limita um modelo de produção textual escrita como uma das suas etapas avaliativas.

Nesse sentido, quando observamos as provas de redação nos vinte anos de aplicação do exame, verificamos que essa estruturação básica da prova permaneceu, embora, gradativamente, tenha passado a apresentar um comando de prova mais detalhado, com orientações mais técnicas, com instruções como a quantidade mínima de linhas, além de um número maior de textos motivadores, de diferentes gêneros, o que já ocorreu em 1999, quando a prova trouxe uma tirinha, uma notícia e dois depoimentos. Além dessas mudanças pontuais em relação ao comando de prova, as quais delimitam a produção textual, e à diversificação dos textos de apoio, os critérios de avaliação ficaram cada vez mais específicos, tornando a escrita na prova de redação do ENEM um processo de escrita institucional cercado de regras e limitações.

Passemos à análise da prova de 2017, considerando a sua importância na produção do regime enunciativo.

Figura 2: Prova de redação ENEM 2017

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- desrespeitar os direitos humanos.
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

**CAPÍTULO IV
DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

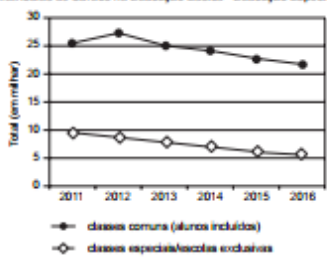
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (fragmento).


TEXTO II

Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial



Fonte: Inep.

TEXTO III



Disponível em: <http://servicos.pr14.mp.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: www.brazil.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos 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.

LC - 1ª dia | Caderno 1 - AZUL - Página 19



Em 2017, edição estudada nesta pesquisa, o comando da prova solicitou a produção escrita de um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Essa produção deveria basear-se na leitura do comando da prova e nos textos motivadores e nos conhecimentos do candidato/autor.

A estrutura da prova, conforme já dissemos, apresenta instruções diretas para a produção escrita da redação. Nessas instruções, constam ainda: (i) a indicação para a realização do rascunho do texto no espaço apropriado; (ii) a obrigatoriedade de o texto ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 (trinta) linhas; (iii) o alerta para o candidato/autor não copiar trechos dos textos motivadores, o que interfere na quantidade final de linhas do texto a ser considerada; (iv) as situações que levariam à nota zero, tais como: o desrespeito aos direitos humanos, o texto insuficiente (em até sete linhas), a fuga ao tema, o não atendimento ao tipo dissertativo-argumentativo e a presença de parte deliberadamente desconectada do tema proposto.

No ano de 2017, as redações que desrespeitaram os direitos humanos foram punidas com a perda de 200 pontos na competência 05, e não com nota zero, como havia ocorrido em anos anteriores⁴¹. Esse critério de avaliação sobre aos direitos humanos indicia uma valoração ética do posicionamento do candidato/autor sobre os direitos humanos, sugerindo que, para entrar no ensino superior, a ética é um atributo importante. A mudança nos critérios de avaliação em decorrência de uma determinação judicial dá visibilidade ao lugar ocupado pelo ENEM no cenário político-educacional como um lugar de disputa entre posições políticas em confronto na sociedade. Vejamos, mais detalhadamente, essas instruções, na Figura 03.

⁴¹ A alteração nos critérios de avaliação ocorreu nas vésperas da aplicação do exame em 2017. O item sobre a anulação das redações que desrespeitassem os direitos humanos, que aparecia em editais anteriores, foi modificado após decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em novembro de 2017. Por essa determinação judicial, redações que contivessem trechos desrespeitosos aos direitos humanos não poderiam mais receber nota zero. O STF entendeu que proibir o desrespeito aos direitos humanos, como previa o edital da prova, implicaria limitar a liberdade de expressão. Em cumprimento à determinação do STF, o Ministério da Educação, por meio do INEP, alterou o texto da Cartilha do Participante e do edital do exame. Embora não fosse mais motivo de anulação, o desrespeito aos direitos humanos manteve-se como critério na competência 05.

Figura 3: Instruções para a redação ENEM 2017

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- desrespeitar os direitos humanos.
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Fonte: INEP (2017).

As instruções apresentadas na prova estão organizadas linguisticamente a partir de determinações as quais o texto deve obedecer. O verbo “dever”, nas duas primeiras orientações, funciona como um modalizador deôntico⁴² e reforça a necessidade de o texto, obrigatoriamente, ter que seguir a estas regras: espaço apropriado para escrita, quantidade de linhas e escrita à tinta.

A terceira orientação é organizada sintaticamente de maneira a produzir uma relação de implicação entre uma condição (presente) e a consequência dela (futuro). Assim, “se” o texto produzido pelo candidato/autor apresentar cópia de trechos dos textos motivadores ou do caderno de provas “terá” uma punição: o número de linhas copiadas será desconsiderado na contagem. Vemos nesse jogo semântico uma construção que rememora textos jurídicos de lei, dado que, além do caráter punitivo, apresenta-se de forma genérica, de modo a poder enquadrar todo candidato/autor que não obedecer ao que é prescrito.

A segunda parte das instruções aparece separada da primeira por um aviso destacado em negrito. Esse destaque, na formulação das instruções, coloca em relevo as situações previstas para atribuição de nota zero ao texto. No discurso jurídico, alegar que não conhecia a lei, não inocenta o réu. Assim, trazer no corpo da prova essas situações funciona não só como lembrete, mas também como uma forma de o exame se resguardar de eventuais ações jurídicas. Isso evidencia o modo como se dá a relação entre as diferentes instâncias do Estado, aqui representadas pelo Ministério da Educação e o aparelho jurídico do Estado.

⁴² De acordo com Neves (2000, p. 62), há verbos que se constroem com outros para modalizar os enunciados, especialmente para indicar modalidade epistêmica (ligada ao conhecimento) e deôntica (ligada ao dever). Os modalizadores deônticos são, portanto, aqueles que indicam relações de sentido ligadas ao dever.

O segundo critério, que se refere à quantidade de linhas, chama-nos a atenção a qualificação de “texto insuficiente” para aquele que não ultrapassar 7 (sete) linhas escritas. Essa denominação, apresentada entre aspas, permite-nos pensar que o sentido dessa expressão pode ser outro, embora permaneça significando como não-dito. A ideia de “texto insuficiente”, relacionada ao número de linhas escritas, vai de encontro às teorias do texto que vinculam a concepção de texto à produção de sentido e a um efeito de unidade significativa.

O uso da expressão entre aspas parece funcionar como um argumento de defesa da banca à ideia consensual de que um texto não poderia ser considerado como insuficiente pela sua quantidade de linhas. Esse mecanismo marca uma função argumentativa desempenhada pelas aspas, usadas aqui como marcador de distanciamento, de imprecisão de sentido, ainda que os efeitos de sentido por elas instituídos não sejam garantidos. Isso porque, caso sejam considerados os sentidos elididos pelas aspas, alguns questionamentos podem ser feitos em relação a essa instrução, dentre eles: como se define um texto insuficiente? O que significa ser suficiente para uma produção escrita? Assim, a formulação mostra-se afetada por outros sentidos que a qualificação “texto insuficiente” pode evocar. Daí as aspas funcionarem como outro sentido que a mesma palavra pode vir a ter, esse é um dos efeitos.

Essa análise sobre o uso das aspas nessa normativa da prova coaduna também com as reflexões de Costa e Santos (2012, p. 107) que, filiadas ao quadro teórico-metodológico Análise de Discurso, analisam o funcionamento das aspas como “[...] a tentativa de completar o incompleto ao aspar. Essa tentativa ocorre na medida em que se aspeia uma palavra elidindo outro sentido que a mesma palavra pode vir a ter, esse é um dos efeitos”. Ainda para as autoras, é preciso encarar as aspas como espaço de incompletude, opaco, de não-preenchimento e de possibilidade de dizeres, uma espécie de *negociador político* de sentido, como se fosse possível contornar tal evocação ou distanciar o texto de um comprometimento com determinados sentidos os quais a palavra aspeada pode evocar.

O terceiro critério que leva o texto à nota zero diz respeito à fuga do tema e ao possível não atendimento ao tipo textual. Aqui, novamente, se destaca a determinação por um modelo específico de escrita, frisando a estrutura textual dissertativo-argumentativa para a qual a Cartilha do Participante apresenta as características as quais devem ser obedecidas. Essa caracterização delimita um modelo de escrita, porém apresenta ainda especificidades que marcam o caráter avaliativo e seletivo dessa produção textual escrita.

Sobre a fuga ao tema, os critérios de enquadre do texto nesse aspecto são determinados, conforme já pontuamos no estudo sobre as situações que levam à nota zero, a partir da leitura e da interpretação dos textos motivadores e da frase temática. Esse enquadre é previamente

estabelecido pela banca avaliadora. Para nós, abordar o tema na redação relaciona-se, mais do que ler e interpretar os textos e a frase temática, ao modo como o candidato/autor lerá esses textos e conseguirá articulá-los de modo a atender ao recorte esperado pela banca. Ainda no que concerne à fuga ao tema, segundo dados divulgados pelo INEP, esse critério é o motivo que mais levou candidatos/autores a obterem nota zero na redação do ENEM 2017: 5,01%, das 309.157 (trezentas e nove mil cento e cinquenta e sete) redações zeradas⁴³. A nosso ver, esses dados trazem uma importante reflexão sobre a leitura e a interpretação realizada pelos candidatos/autores, tanto da frase temática presente na proposta de redação e dos textos motivadores quanto das instruções para a realização da produção textual escrita que fazem parte do regime enunciativo da prova de redação.

A última advertência para que o texto não receba nota zero, destacada nas instruções, diz respeito ao uso de parte “deliberadamente” desconectada do tema proposto. Conforme já pontuamos, quando analisamos as situações previstas para anulação da produção textual escrita do ENEM, a análise desse critério está condicionada ao modo como o avaliador/leitor lê e interpreta determinados trechos do texto produzido pelo candidato/autor.

Essas instruções normativas, que prescrevem o modo como o candidato/autor pode e deve pautar sua escrita, indiciam que o exame visaria, como atributo importante ao candidato ao ingressar no ensino superior, a sujeição (imaginária) às normas e regras, como efeito de continuidade daquilo que já está (im)posto como estrutura e funcionamento da sociedade e do conhecimento. Dito de outro modo, o exame visaria candidatos/autores que, ao menos imaginariamente, fossem capazes de “obedecer” e, assim, tomarem seus lugares na estrutura social vigente. No entanto, isso é apresentado como forma de antecipar ao candidato/autor o que ele terá que fazer para obter êxito na prova, abrindo a questão à interpretação, inclusive, para leituras neoliberais que responsabilizam o candidato/autor por seu êxito ou fracasso. Uma espécie de “oferecemos a ele todas as condições, pois antecipamos as regras do jogo; por isso, se ele perdeu, não é nossa culpa”. Assim, a “culpa” deve ser buscada em outros lugares, como na educação básica, nos professores, nos alunos, mas nunca na política educacional e nos seus mecanismos de ação e de avaliação.

Prosseguindo com o estudo da prova de redação do ENEM 2017, analisemos agora a parte denominada “Proposta de Redação”. Nessa parte, o candidato/autor é orientado a redigir

⁴³ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulgam-resultados-do-enem-2017-e-anunciam-calendario-do-exame-em-2018/21206. Acesso em: 30 mar. 2019.

um texto dissertativo-argumentativo, a partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, conforme figura 04, abaixo.

Figura 4: Proposta de redação ENEM 2017

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Desafios para a formação educacional de surdos 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.

Fonte: INEP (2017).

Pelo comando presente nessa parte, verificamos a necessidade de uma produção textual escrita que obedeça às regras da língua escrita normatizada e institucionalizada e que apresente uma proposta de intervenção ao problema tematizado. Assim como na prova do ano de 1998, a presença do verbo “redigir”, no comando da proposta, marca um posicionamento imperativo por parte da instituição promotora do exame. A presença do verbo “redigir” remete à ideia de trabalho de escrita, de elaboração, seguindo as determinações estabelecidas tanto pelas regras da língua escrita quanto pela prova de redação.

Ademais, a produção textual escrita deve ser feita “a partir da leitura dos textos motivadores” pelo candidato/autor. Essa leitura diz respeito à interpretação e à relação possível de ser estabelecida entre esses textos e os “conhecimentos construídos ao longo de sua formação”. Dessa forma, o candidato/autor deve articular uma rede de sentidos, nesse gesto de leitura, a partir da qual deve estabelecer um fio condutor da temática proposta nos e pelos textos. Ou seja, os textos motivadores, apesar de tratarem do tema por diferentes vias, intentam produzir uma direção interpretativa, a qual o candidato/autor precisa (re)estabelecer para que a argumentação textual se mostre nos limites do esperado pela banca.

Esse processo semântico decorre do funcionamento dos elementos linguísticos e não linguísticos que constituem os textos motivadores como lugares de (re)produção de sentido, o que permite que eles sejam articulados pelo gesto de leitura do candidato/autor. Pensando nesse processo de articulação, definimo-lo, com base em Guimarães (2009, p. 51), como o “[...] procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos [e não linguísticos], pelo agenciamento enunciativo, significam sua contiguidade”. Assim, a articulação entre os textos motivadores produz sentido no acontecimento da enunciação, pelo gesto de interpretação do candidato/autor.

Para “redigir” o texto, segundo o comando da prova, o candidato/autor deve “selecionar, organizar e relacionar” argumentos para a defesa de “seu” ponto de vista. Os referidos verbos aparecem no comando no modo imperativo (selecione, organize e relacione), enfatizando a ordem a respeito do que deve ser feito. Nesse caso, o “eu” institucional, por meio de um mecanismo linguístico específico, utiliza o modo imperativo dos verbos para estabelecer uma interlocução com o “tu” candidato/autor, de modo a orientá-lo sobre as ações que devem ser tomadas para a produção escrita do texto solicitado. Do ponto de vista benvenistiano, por meio desse recurso, podemos dizer que o “eu” institucional faz uso de um aparelho de funções que, na enunciação, permite que esse locutor mobilize a língua para “influenciar **de algum modo** o comportamento do alocutário” (2006, p. 86).

Para atender a essa injunção, o candidato/autor “busca”, nos textos motivadores e em seu repertório de conhecimentos sobre o tema, argumentos que possam defender o ponto de vista assumido. Pela forma como a frase ordenativa é construída, por meio de uma relação anafórica vazia, já que não há, na textualidade do comando, referentes para as ações dos verbos, ou seja, o candidato/autor é orientado a “selecionar, organizar e relacionar” argumentos, mas caberá a ele, considerando os critérios de avaliação, identificar os lugares de onde esses argumentos podem e devem ser “buscados”. Assim, muitas vezes, por não dominarem a temática, os candidatos/autores se apegam a certos sentidos evocados nos e pelos textos motivadores, para formularem um ponto de vista, autorizados pelo próprio comando da prova, que solicita a escrita de um texto “a partir da leitura dos textos motivadores”, o qual permite essa colagem.

Por essa análise, compreendemos também que a noção trazida pelo verbo “redigir” relaciona-se ao êxito no cumprimento dessas ações, que figuram como uma reescritura⁴⁴ da ação inicial, visto que podemos entender que o verbo “redigir”, por um processo de substituição, é retomado nas orientações do comando. Assim, podemos ler que, no acontecimento da produção textual escrita da redação do ENEM, selecionar, organizar e relacionar os argumentos são caminhos/formas para se “redigir” o texto esperado pela banca.

A partir da leitura do comando, há a produção de um efeito de evidência sobre o que é permitido ao candidato/autor quando se diz que ele deve escrever sobre aquele tema, a partir do “seu” ponto de vista; orientação que vai ao encontro do que é didatizado na escola sobre o texto

⁴⁴ Para essa discussão, recorremo-nos ao conceito reescrituração cunhado por Guimarães (2005, p. 28). Segundo esse autor, “[...] é uma operação que significa, na temporalidade do acontecimento, o seu presente. [...] E ao reescrever, ao fazer interpretar algo como diferente de si, este procedimento atribui (predica) algo ao reescriturado”.

dissertativo-argumentativo. Essa compreensão também é destacada, como dissemos, ao final do comando, quando é solicitado ao candidato/autor que “selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista”. Trata-se de uma formulação que, da maneira como está articulada: “defesa de seu ponto de vista”, faz parecer que se espera do candidato/autor a apropriação de um ponto de vista sobre o tema, de ordem social, proposto pela prova. Assim, embora essa formulação autorize compreender que o candidato/autor teria liberdade para se posicionar contra ou a favor do tema, a leitura dos textos motivadores e a leitura da própria frase temática, “Desafios para formação educacional de surdos no Brasil”, configuram um regime enunciativo, que, irrevogavelmente, marca, discursivamente, essa escrita para uma direção interpretativa (de)limitada e estabelecida pela prova de redação.

Considerando a frase temática, destacamos que, na orientação de que o candidato/autor deve escrever sobre os “desafios” para a formação educacional de surdos no Brasil, já está marcado um ponto de vista, que sintetiza a ideia de existência de problemática a ser enfrentada, pela sociedade, pelos surdos brasileiros e pela própria escola, aqui representada pelos agentes escolares, como professores, supervisores, professores de apoio e intérpretes, no que diz respeito à formação educacional do aluno surdo. Além disso, o jogo linguístico-argumentativo entre as palavras-chave “desafio”, “formação educacional” e “surdo” faz parecer que o candidato/autor é levado a considerar as várias dimensões desse problema, quando fizer a leitura dos textos motivadores, já que cada um deles traz uma abordagem diferenciada sobre a educação de surdos no Brasil. Nesse sentido, o direcionamento dado pelos textos motivadores forma uma espécie de dispersão de ideias com efeito de unidade, às quais o candidato/autor precisa se atentar para compreender “o” ponto de vista que deve defender.

Essa defesa está relacionada a uma orientação argumentativa já direcionada; ou seja, a injunção da proposta dita “o” ponto de vista que o candidato/autor deve defender como “seu”. Assim, a prova de redação não busca identificar “o” ponto de vista do candidato/autor, mas avaliar se ele consegue, a partir da leitura e da interpretação da prova de redação, defender “o” ponto de vista ali estabelecido. A prova visa a avaliar se o candidato/autor consegue atender a uma atividade de escrita que lhe impõe argumentar sobre “um” ponto de vista que não necessariamente seja o “seu”. Dito de outro modo, avalia-se se o candidato/autor consegue, por meio da produção textual escrita, forjar um ponto de vista e, como efeito, assumi-lo como “seu”.

Em relação aos textos motivadores da prova de redação de 2017, a Cartilha do Participante 2018 traz a seguinte descrição para o material apresentado aos candidatos/autores:

[...] o Texto I apresenta dois artigos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), que asseguram o direito ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o direito à educação dos surdos em condições de acessibilidade. O Texto II traz um gráfico com dados sobre matrículas de alunos surdos em classes inclusivas e em classes exclusivas para esse público. O Texto III traz um cartaz com a imagem de um jovem surdo que, apesar de ter qualificação acadêmica e profissional, sofre – e questiona – o preconceito contra o surdo no mercado de trabalho. O Texto IV apresenta o trecho de uma reportagem sobre a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) e sua trajetória histórica na educação de surdos no Brasil. (BRASIL, 2018, p. 14).

Ao considerarmos todos os quatro textos, verificamos que eles tratam da deficiência auditiva por diferentes perspectivas. No texto I, por exemplo, a referência ao surdo se dá a partir do grupo das pessoas com deficiência, destacando que, por lei, o direito à educação está garantido para os surdos, como também para portadores de outras deficiências. Já o texto II, por meio dos gráficos que mostram o número de matrículas dos alunos surdos em escolas de educação especial e em escolas regulares, reforça a ideia de que a educação está sendo oferecida. No texto III, a partir de um cartaz, a imagem mostra que o surdo tem acesso à educação e chega ao ensino superior, mas questiona o acesso ao mercado de trabalho. Por fim, o texto IV reforça o acontecimento da inclusão, trazendo um recorte histórico sobre as conquistas dos surdos no Brasil.

Esse entendimento sobre os textos nos leva a outro questionamento: em que medida eles estão articulados ao tema da proposta, uma vez que a intenção da prova é solicitar um texto que aborde os desafios para a formação educacional de surdos no Brasil? Enquanto os textos I e IV trazem os aspectos positivos em relação à educação de surdos, destacando a garantia por lei do acesso à educação e a instituição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua oficial do Brasil, o texto II traz dados mostrando que, mesmo sendo oferecida a educação no ensino regular e especial, o número de matrículas caiu nos últimos anos. Essa contraposição levanta reflexões sobre os motivos que levam os surdos a não efetivarem suas matrículas na rede escolar: o número de surdos diminuiu e, por isso, o número de matrículas reduziu? Ou o número de surdos não diminuiu, mas eles não estão cursando a educação básica? Ainda nessa perspectiva, o texto III, ao mostrar o preconceito que o surdo sofre no mercado de trabalho, parece dar um novo direcionamento à proposta. Além de permitir a compreensão de que esse preconceito ocorre no espaço escolar, fato que pode justificar a diminuição no número das matrículas, destaca-se nesse texto motivador a dificuldade que surge para os surdos após a conclusão dos estudos e que, por isso, pode estar relacionada a outros fatores e não apenas à formação educacional.

Esse olhar sobre os textos motivadores permite-nos pensar que haveria uma certa incoerência entre eles, embora o modo como foram articulados produza um efeito de encaixe temático/semântico. Esse efeito produz a ideia de que os textos estão articulados de tal forma que o candidato/autor possa inferir deles um caminho temático para, em seguida, produzir a escrita do texto; ou seja, as escolhas do elaborador institucional por determinados textos motivadores, de diferentes gêneros e com diferentes estruturas linguísticas e imagéticas, produzem efeitos de sentido sobre o tema, que (se) (con)figuram como “verdades” (assumidas e autorizadas no e pelo exame), as quais o candidato/autor deve assumir, na produção escrita do texto, para mantê-lo dentro do tema proposto.

Com a interpretação desses textos, consideramos que é articulada uma perspectiva sobre o tema, endossada por textos compostos por diferentes formas da linguagem (textos motivadores), cuja compreensão pelo candidato/autor deve implicar a produção escrita de um texto orientado para “o” ponto de vista ali produzido. Ainda no que se refere à “influência” dos textos motivadores na construção da argumentação na prova de redação do ENEM, consideramos importante analisar as orientações presentes na Cartilha do Participante sobre esse aspecto, com a suposta finalidade de colaborar para que o candidato/autor, a partir de certa compreensão sobre a prova de redação, obtenha êxito/nota elevada nela. Para isso, em alguns momentos, a Cartilha traz citações em relação à proposta e aos textos motivadores que pretendem dar a entender, ao candidato/autor, que a leitura da proposta de redação, sua compreensão e o bom uso dos textos motivadores são fundamentais para o êxito no exame. Especificamente, em relação à competência 02, vejamos algumas recomendações que a Cartilha traz:

[...] **Leia com atenção a proposta de redação e os textos motivadores, para compreender bem o que está sendo solicitado.** / Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentadas **apenas** para despertar uma reflexão sobre o tema e não para limitar sua criatividade. / **Não copie** trechos dos textos motivadores. **Lembre-se** de que eles foram apresentados **apenas** para despertar seus conhecimentos sobre o tema. [...] **Mantenha-se** dentro dos limites do tema proposto, tomando cuidado para não se afastar de seu foco. Esse é um dos principais problemas identificados nas redações. Nesse caso, duas situações podem ocorrer: fuga total ou tangenciamento ao tema. (BRASIL, 2017, p. 15-16, destaque nosso).

Segundo a Cartilha, a leitura da proposta e dos textos motivadores é fundamental para compreender “bem” o que está sendo solicitado. Lemos aí, mais uma vez, o foco na leitura para a construção da argumentação na produção escrita do texto. Na formulação “Leia com atenção a proposta de redação e os textos motivadores, para compreender bem o que está sendo solicitado”, faz significar que “sem atenção não há compreensão adequada”. Essa formulação

pode ser parafraseada por: “não faça uma leitura factual da proposta e dos textos motivadores; é preciso interpretar”. Como decorrência dessa compreensão, não se deve fazer uma leitura superficial dos textos ou factual cuja princípio é localizar elementos dos textos que, nesse caso, respondam à demanda por argumentos. É preciso relacionar os textos, para compreender em que medida eles se articulam e tratam do tema da produção textual escrita.

As formas verbais no imperativo “evite”, “(não) copie”, “lembre-se”, “mantenha-se” produzem um efeito de ordem e instauram um limite para a escrita do candidato/autor. Trata-se de advertências sobre o que deve ou não ser feito a partir dos textos motivadores. Esse recurso linguístico exemplifica uma ação interlocutiva em que o “eu” institucional, por meio do aparelho de funções (BENVENISTE, 2006), instaura uma relação imperativa com o “tu” (candidato/autor), convocando-o a atender a uma demanda específica. Constitui-se, nas sentenças analisadas, um processo de intimação, marcado por uma ordem em relação ao que é ou não é permitido na produção textual escrita solicitada no exame.

Ainda nesse trecho da Cartilha, a formulação “Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentadas apenas para despertar uma reflexão sobre o tema e não para limitar sua criatividade” traz à tona a discussão sobre a noção de criatividade cobrada na prova. Essa concepção, nesse exame, está relacionada à necessidade de produção de um texto inovador, diferente, em relação ao(s) sentido(s) evocado(s) nos e pelos textos motivadores, para que seja considerado “criativo”. Em outros termos, pelo que é discursivizado pela Cartilha, para não limitar a criatividade, o candidato/autor precisa transpor as ideias evocadas nos e pelos textos motivadores e, assim, atingir uma “escrita criativa”⁴⁵.

Do nosso ponto de vista teórico, a manifestação da criatividade é constitutiva da prática de escrita, já que, a escrita é sempre a escrita de um sujeito que, articulando o iterativo e o inventivo, o modo semiótico e o modo semântico, em uma situação de discurso específica, apropria-se da língua escrita, tendo em vista sua experiência de linguagem, e produz uma escrita, na qual diz de si e de sua relação com o outro, seu interlocutor. Na prova de redação do ENEM, por sua vez, o sentido de criatividade não escapa ao discurso do senso comum, embora esteja limitado pelo comando da prova, o qual orienta os candidatos/autores a escreverem “a partir dos textos motivadores”. Por isso, “ser criativo”, nessa produção textual escrita, está relacionado a um pretense ineditismo em relação aos textos motivadores.

⁴⁵ Com base na Cartilha, podemos compreender “escrita criativa” como sendo aquela escrita que produz o efeito de descolamento do(s) outro(s) texto(s) que subsidiam sua produção. Nesse caso específico, são os textos motivadores constantes da prova.

Outro aspecto constitutivo da sentença analisada é o uso do modalizador “apenas”, usado como um especificador em relação ao que o elaborador da prova pretende destacar em relação à função dos textos motivadores. Pela relação sintático-semântica construída na sentença, supõe-se que os textos motivadores estão presentes na prova “apenas” para propor uma reflexão sobre o tema. Essa suposta imposição sobre a função desses textos de apoio esbarra em outras orientações da própria Cartilha, que estabelecem limites para a discussão do tema proposto.

Nessa perspectiva, na última sentença da citação acima, a Cartilha destaca o risco de o texto fugir do tema solicitado, caso o candidato/autor não se mantenha nos limites impostos pela proposta. Sobre essa advertência, retomamos a discussão a respeito dos textos motivadores e de como a leitura deles deve afetar a construção da argumentação do texto produzido pelo candidato/autor, uma vez que o próprio comando de prova, conforme já mostramos, solicita a leitura atenta dos textos motivadores para a produção da redação. Ao atender essa demanda, os candidatos/autores, muitas vezes, produzem seus textos enganchados aos argumentos trazidos nos e pelos textos motivadores ou escrevem textos em que o pinçamento de palavras ou de expressões fundamenta sua produção textual escrita.

De nossa perspectiva, isso ocorre, predominantemente, quando o candidato/autor não consegue mobilizar seu repertório no processo de produção do texto escrito, seja porque seu repertório não é suficiente para realizar a discussão de temas muito específicos, como o tema do ano de 2017, seja porque o candidato/autor não se constitui leitor, decodificando a proposta sem compreendê-la. Dessa forma, muitas vezes, ora os candidatos/autores focam apenas na ideia mais geral abordada pelo tema, ora ficam presos a um recorte trazido por um dos textos motivadores.

Ao mesmo tempo em que se solicita ao candidato/autor para que não fique preso às ideias dos textos motivadores, limitando-se a movimentos parafrásticos, orienta-se que o candidato/autor se mantenha nos limites do tema proposto, o que mostra a necessidade de um manejo da língua escrita de tal forma que ele permaneça na mesma direção argumentativa (im)posta pela proposta e pelos textos motivadores, a fim de responder à demanda avaliativa do exame. Por consequência, a partir da instauração de um regime enunciativo, o exame determina um modo de leitura que deverá constituir “o” posicionamento do candidato/autor sobre o tema proposto.

Cumprindo o papel de orientação ao candidato/autor, a versão da Cartilha, publicada em 2018, traz, ainda, o que foi definido pela banca na avaliação da competência 02, em relação

à prova de 2017, considerando a leitura e a compreensão da proposta e dos textos motivadores. Vejamos:

[...] esperava-se, que, no **Enem 2017**, os textos produzidos se direcionassem para um contexto específico, como o **contexto legal**, discutindo aspectos existentes na legislação atual no que concerne ao acesso dos surdos à educação em Libras, à educação de surdos no sistema educacional formal e à preparação do próprio sistema educacional para atender às necessidades desse público; **o contexto de inclusão** por meio de políticas públicas, abordando ações afirmativas a favor da formação educacional dos surdos; **o contexto de defesa dos direitos educacionais dos surdos** com apoio da sociedade civil e/ou de entidades não governamentais; **o contexto de mudanças culturais em relação à cultura surda e à cultura ouvinte**, com a quebra de estigmas de preconceitos e de pressupostos referentes à educação de surdos; **os contextos de ações individuais** com incentivo à integração familiar na educação do surdo, estímulo à aprendizagem da Libras e ao estabelecimento de apoios governamentais ou civis. (BRASIL, 2018, p. 14, destaque nosso).

Por essas orientações, entrevemos que o exame traça os limites da direção argumentativa, já que o candidato/autor deve considerar “alguns contextos específicos”, dado que os desdobramentos para as reflexões sobre o tema também já estão definidos tão logo a prova é elaborada. Em relação à prova de redação do ENEM 2017, lemos, no trecho acima, que havia determinados caminhos argumentativos esperados pela banca avaliadora que abordassem aspectos como: ações afirmativas, direitos educacionais, integração familiar e quebra de preconceitos em relação aos surdos.

Essa definição de caminhos para o desenvolvimento do tema é resultado da articulação feita pela banca avaliadora a partir dos textos motivadores apresentados. Ao definir, como destacado na citação da Cartilha, contextos específicos para a discussão do tema, a banca estabelece e prevê as possíveis leituras que o candidato/autor poderá/deverá fazer dos textos motivadores e da frase temática, que acabam por direcionar a argumentação. Porém, essa expectativa desconsidera outros modos de leitura e de articulação possíveis para os textos, o que pode ser visto pela banca, inclusive, como fuga ao tema.

É a partir desse limite que consideramos o regime enunciativo instituído na e pela prova de redação e a influência dos textos motivadores no direcionamento argumentativo. Ao retomarmos os textos motivadores, verificamos que a leitura desses textos encaminha o candidato/autor a uma direção argumentativa que considera os desafios que os surdos enfrentam no cenário educacional, porém não descarta o fato de que eles estão tendo acesso à educação, embora, conforme mostrado no texto II, pelo gráfico de matrículas de surdos na educação básica, tenha havido uma queda nas matrículas entre os anos de 2011 e 2016. Além disso, o

texto III destaca o preconceito que o surdo pode sofrer no mercado de trabalho, mesmo com pós-graduação, ou seja, após ter tido acesso à formação educacional. Essa construção semântica instituída pela leitura dos textos, de certa forma, estabelece, como já dissemos, limites para a interpretação do tema e para a construção da argumentação. Por essa leitura, não é possível ao candidato/autor dizer, por exemplo, que o surdo não recebe educação, bem como que ele não está sendo incluído no processo educacional. Será necessário que o candidato/autor, na condição de leitor, entre nesse jogo semântico, identifique a ideia de concessão presente na temática da prova: “embora haja desafios, a educação está sendo oferecida” e, a partir dessa leitura, produza a escrita do texto, abordando que desafios são esses e como enfrentá-los (proposta de intervenção, competência 05).

Assim, considerando a produção textual escrita do ENEM como um ato enunciativo e olhando para a textualidade da prova de redação, pensamos que há um funcionamento específico para a construção da argumentação nessa prova, que vai além dos limites do texto dissertativo-argumentativo. Tal funcionamento considera as coerções textuais e discursivas, a partir de um regime enunciativo implicado nessa prática social de escrita. Dessa forma, pensamos que argumentar, nesse exame, está no mo(vi)mento do candidato/autor de se apropriar da língua escrita e mobilizar o repertório historicizado e os argumentos apre(e)ndidos pela leitura dos textos motivadores, produzindo, na e pela escrita, um efeito de unidade de sentido, que atenda às solicitações da prova.

Diante da nossa compreensão sobre o modo como ocorre a produção escrita e a avaliação do texto solicitado na prova de redação do ENEM, e da contextualização desse exame no cenário educacional, entendemos que, por se tratar de uma avaliação em larga escala, na qual é requerida uma correção técnica⁴⁶, é inevitável o estabelecimento prévio de critérios para que seja possível uma avaliação justificável⁴⁷ e, por isso, alinhada ao discurso jurídico.

Nessa perspectiva, julgamos necessário analisar também as produções textuais dos candidatos/autores, considerando alguns pontos fundamentais. De um lado, a prova de redação do ENEM faz parte de uma avaliação institucional e, assim constituída, tem, dentre outros, o objetivo de selecionar e de oferecer meios de ingresso no ensino superior. Por outro lado, o candidato/autor (no caso específico da prova de redação) almeja obter êxito na prova, por meio

⁴⁶ Com base no ENEM, “correção técnica” é aquela definida a partir de parâmetros uniformes, com o objetivo de estabelecer uma referência única para a atribuição de notas, ou seja, visa a um alinhamento entre os avaliadores, por meio de treinamentos específicos.

⁴⁷ Com base no ENEM, “avaliação justificável” é aquela estabelecida por meio de critérios que podem ser explicados linguisticamente.

da escrita de um texto que atenda aos critérios previamente estipulados pela instituição promotora do exame, já que serão considerados aptos a receberem a recompensa (acesso ao ensino superior).

A partir desse jogo instaura-se uma situação complexa de enunciação, que exige do candidato/autor uma apropriação e um manejo das formas da língua escrita, para adentrar nesse espaço de avaliação. Nesse sentido, a produção textual escrita do ENEM expõe a relação do candidato/autor com a língua escrita, separando de um lado, aqueles que constituíram um processo de escrita ao longo da sua vida escolar e, de outro, aqueles que não viveram essa trajetória de e com a língua escrita normatizada e institucionalizada cobrada no exame.

Diante desse cenário, embora haja um treinamento nas escolas de educação básica, especialmente no 3º ano do ensino médio, bem como nos cursinhos preparatórios, na tentativa preparar os candidatos/autores para escreverem um texto que possa ser avaliado com nota mil, as redações produzidas deixam flagrar uma relação frágil da maioria desses candidatos/autores com a língua escrita, mesmo quando o modelo de produção textual escrita solicitado é seguido, como apontamos nas análises que fazemos desses textos no capítulo 5.

O FUNCIONAMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DO ENEM

(...) - Professora, nesse texto a gente não pode colocar a culpa no governo, certo?
- Como assim?
- O Enem é do governo. Então não pode falar mal dele, senão a gente não passa.
- Não é isso. Use argumentos para defender seu ponto de vista. Se você tem algum argumento contra o governo, use-o. A questão não é se você concorda ou não com o governo...
- Tá... Mas eu não vou falar mal. Já pensou se eu não passo por conta disso?

Minas Gerais, 2013.
Pátio de uma escola da cidade de Itajubá.
Aula de Redação no 2º ano do ensino médio
(LUGO, 2014, p. 93)

5.1 INTRODUÇÃO

A interpretação da prova de redação do ENEM e das competências, segundo as quais essa prova é corrigida, que trouxemos nesta tese, faz-nos traçar, segundo a teorização de Benveniste (2005; 2006; 2014), uma situação enunciativa de análise. Essa situação envolve um candidato/autor que escreve um texto, em determinadas condições, estabelecidas previamente pela instituição organizadora do ENEM. Esse texto é avaliado por um avaliador/leitor, que faz parte de uma banca especializada e treinada para esse fim.

Nessa configuração, tanto a escrita quanto a avaliação do texto produzido constituem atos enunciativos complexos, uma vez que estão mutuamente implicados em um mesmo processo social de exame. Nesse processo, a relação prova-leitura-escrita-leitura-avaliação faz parte da experiência de linguagem que pressupõe repertórios historicizados na constituição dos sujeitos nele implicados. Esses repertórios historicizados são evocados na e pela formulação da prova, com suas injunções e textos motivadores. Assim constituído o exame, o candidato/autor deve colocar-se em uma certa posição na linguagem, que acione esses repertórios e que instaure

esse lugar de fala, aberto pela prova para o candidato/autor se colocar, sob o efeito da apropriação. Para que esse efeito se dê, a sintaxe, a articulação e a formulação tornam-se fundamentais, já que é preciso “costurar” argumentos em uma certa direção argumentativa do(s) sentido(s). Nesse sentido, entram em jogo as relações entre o modo semiótico e o modo semântico da língua, uma vez que o agenciamento dos elementos linguísticos seleciona possibilidades semânticas, permitindo que sejam estabelecidos alguns sentidos em detrimento de outros possíveis. A relação entre forma e sentido produz, então, a significação, e habilita o diálogo entre os participantes da relação discursiva.

Neste capítulo, constituído pelo segundo mo(vi)mento de análise proposto para esta tese, analisamos a produção escrita de textos de alguns candidatos/autores no ENEM 2017. Por meio da análise desse material, interessa-nos expor/compreender como o texto do candidato/autor se estabelece, considerando ou não o regime enunciativo, instituído na e pela prova de redação, e os critérios de avaliação dessa prova, assim como discutir sobre o modo como a avaliação lê essa consideração ou não do regime enunciativo.

Em decorrência desse objetivo de análise, quando necessário, realizamos também um batimento entre o material analisado e as publicações “Redação no ENEM 2017 – Cartilha do Participante” e “Redação no ENEM 2018 – Cartilha do Participante”, e mobilizamos, ainda, alguns aspectos da avaliação feita pela banca examinadora, na vista pedagógica, a fim de estabelecermos um contraponto de análise. Para isso, investigamos como se dá o trabalho da banca, para mostrar que o êxito no exame está relacionado com o cumprimento dos critérios preestabelecidos e analisados previamente em redações prototípicas. Assim, considerando as especificidades de cada texto, podemos pensar que as notas atribuídas a cada competência e as justificativas apresentadas deixam flagrar certas incoerências, como veremos.

Tendo em vista essa configuração, analisamos as produções textuais considerando dois aspectos: (i) o possível direcionamento da argumentação e da construção do ponto de vista do texto, a partir dos arranjos que constituem a frase temática da proposta, bem como da articulação entre os textos motivadores; e (ii) a mobilização da língua escrita pelo candidato/autor, na produção escrita do texto, para (re)formular/(re)atualizar os argumentos que se presentificam na leitura da proposta de redação e dos textos motivadores e ainda no repertório do candidato/autor sobre o tema.

Traçamos esse percurso de análise a partir do objetivo de pesquisa, que é compreender a complexa relação enunciativa estabelecida na e pela prova de redação do ENEM e, assim, analisar e expor o funcionamento da argumentação nessa prova. Para além desse objetivo, os resultados de nossa pesquisa podem ser direcionados a uma reflexão sobre a prática de produção

escrita de textos em sala de aula, especialmente, no ensino médio, uma vez que essa etapa da educação básica é fortemente afetada por esse exame, de modo que, muitas vezes, o ensino de produção textual escrita volta-se a uma preparação do aluno para a realização do ENEM.

5.2 A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2017

Para a análise da produção textual escrita do ENEM, verificamos como, no processo de escrita, o candidato/autor, em tese, interpreta a proposta e tenta produzir um texto que esteja inscrito nos limites argumentativos (im)postos pelo regime enunciativo da prova/exame. Nesse processo, ao mesmo tempo em que produz seu texto, esse candidato/autor, interpelado na e pela prova de redação e suas coerções, instaura um avaliador/leitor e tenta agir sobre ele, de algum modo, considerando sua compreensão sobre o tipo de texto exigido pelo exame e os critérios de sua avaliação.

Essa tentativa de agir sobre o outro, por meio da escrita, está, de acordo com o que Benveniste (2006) nos apresenta, em funcionamento “[...] desde o momento em que o enunciador se serve da língua para *influenciar* de algum modo o comportamento do alocutário” (BENVENISTE, 2006, p. 86, destaque nosso). Nesse processo, por derivação, podemos salientar que a palavra “influenciar” marca a relação discursiva entre candidato/autor e avaliador/leitor e, no caso específico da prova de redação do ENEM, a expressão “de algum modo” está relacionada à tentativa do candidato/autor “mostrar” ao avaliador/leitor que o texto produzido atende ao regime enunciativo da prova/exame.

Na análise, procuramos mostrar como o candidato/autor constrói “o” ponto de vista do texto baseado na leitura que faz da proposta de redação e dos textos motivadores, ou seja, como o texto produzido pelo candidato/autor atende ou não às coerções da prova, na relação entre a instituição promotora do exame, a banca avaliadora (avaliador/leitor) e a produção textual escrita do candidato/autor. Conforme nossa compreensão, entendemos que a argumentação, na redação do ENEM, compreende, para além da defesa de um ponto de vista, por meio do manejo da língua escrita e da mobilização de certo repertório, uma elaboração textual que atenda, de algum modo, ao regime enunciativo instituído na e pela prova. Esse regime está relacionado ao modo como as coerções textuais e discursivas da prova articulam-se aos textos motivadores, determinando uma orientação argumentativa para a escrita do texto a ser produzido pelo candidato/autor.

Dessa forma, analisamos, na formulação do texto dissertativo-argumentativo de alguns candidatos/autores, os mecanismos linguísticos que marcam “o” ponto de vista do texto

apresentado em relação à temática da redação. Relacionamos esse ponto de vista ao regime enunciativo instaurado na e pela prova, e averiguamos como se deu o manejo da língua escrita e a mobilização do repertório, visando à construção da argumentação. Refletimos, ainda, sobre como a organização textual se relaciona ao projeto e à macroestrutura do texto, já que a construção da argumentação está ligada ao atendimento da proposta, ou seja, à capacidade de o candidato/autor mobilizar a língua escrita em função desse regime enunciativo e, assim, colocar-se como sujeito de sua escrita, tornando o texto uma produção que atende, especificamente, a essa demanda social do exame. Dito de outro modo, o texto produzido deve atender, segundo o exame, à atividade de escrita proposta, a fim de ser bem avaliado no espaço de sua prática, socialmente instituído.

Nesse segundo tempo de análise, sempre que necessário, fazemos um contraponto com a avaliação do texto, por meio da nota atribuída a cada competência e a justificativa apresentada pela banca na vista pedagógica. Como asseveramos, no jogo enunciativo instaurado na prova de redação do ENEM, a avaliação do texto implanta uma enunciação de retorno em relação à produção escrita do texto pelo candidato/autor. Nesse processo, ao receberem as redações, os avaliadores/leitores ocupam o lugar de leitores do texto, com o objetivo de avaliá-lo, conforme critérios definidos pela instituição promotora do exame. Há, ainda, nesse jogo intersubjetivo, a instauração de uma outra enunciação de retorno, que corresponde ao envio da nota e das justificativas apresentadas na vista pedagógica, sobre a qual não nos deteremos na análise.

Considerando essas colocações, quando trazemos a vista pedagógica, intentamos mostrar, a partir da perspectiva enunciativa, como ocorre esse processo de avaliação realizado pela banca examinadora. Para tanto, refletimos sobre o modo como a banca considera o regime enunciativo instituído na e pela prova e, ainda, averiguamos se há um efeito de encaixe entre o que é proposto pelo exame e a forma como a prova de redação é avaliada. Ainda nas análises, refletimos sobre as condições que constituem a prova do ENEM no cenário educacional e as implicações decorrentes do lugar social desse exame na produção textual escrita dos candidatos/autores. Resultado de uma política pública cujo objetivo é avaliar os estudantes que já concluíram o ensino médio e selecionar aqueles aptos a uma vaga no ensino superior, o ENEM, embora discursivizado institucionalmente como uma política de democratização do ensino superior, materializa-se como um espaço de competitividade. No caso da prova de redação do exame, a busca por uma boa nota leva os candidatos/autores a restringirem esse processo de escrita ao treino de um modelo de produção textual escrita que atenda às imposições institucionais.

Antes de procedermos a análise do recorte do arquivo de pesquisa, composto, neste segundo mo(vi)mento, pelos textos produzidos pelos candidatos/autores e pelas vistas pedagógicas, apresentamos, a seguir, um quadro exemplificativo do levantamento feito sobre o modo como as redações recortam e articulam os textos motivadores. Esse levantamento considerou ainda a nota atribuída pela banca avaliadora à produção textual escrita do candidato/autor. O objetivo desse quadro é mostrar, a partir da observação de um número maior de redações, a compreensão que os candidatos/autores, em tese, tiveram dos textos motivadores e a relação estabelecida com a frase temática: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, bem como o encaminhamento tomado pelos textos para a construção da argumentação, tendo em vista o regime enunciativo da prova. Para isso, mostramos quais textos motivadores foram mobilizados pelos candidatos/autores e como foram feitas as articulações⁴⁸ entre eles para a discussão da proposta. Tendo em vista o objetivo do quadro, cabe salientar que a análise das redações na íntegra, que empreendemos neste capítulo, não contempla todas as apresentadas no quadro.

Ainda em relação às colocações presentes no quadro, discutimos sobre a relação entre os textos produzidos pelos candidatos/autores e os textos apresentados na proposta da redação, já que é possível pensar que haja, nos textos produzidos, uma colagem aos argumentos presentes nos textos motivadores. Isso produz uma recorrência de argumentos entre os textos analisados, sejam aqueles com notas mais altas, sejam aqueles com notas mais baixas, sugerindo, assim, que a diferença entre eles deverá estar no manejo da língua escrita e, por conseguinte, no modo como o texto mobiliza o repertório. Vejamos o quadro 01:

Quadro 1: Modos de recorte e articulação aos textos motivadores⁴³

Nº RED.	TEXTOS MOTIVADORES MOBILIZADOS	TEMÁTICAS ABORDADAS / DIREÇÃO ARGUMENTATIVA	ARTICULAÇÃO	NOTA
01	Textos I, III	Os deficientes auditivos encontram obstáculos na sociedade e na educação; alguns têm acesso à	Apresenta trechos dos textos motivadores. As ideias não são amarradas,	320

⁴⁸ A análise que fazemos sobre o modo como os textos motivadores são articulados nas redações apresentadas no quadro considera a operação de articulação, tal como definida por Guimarães (2005), como aquela que estabelece uma relação de contiguidade entre os enunciados e as sequências de enunciados constitutivas do texto, ou seja, procuramos identificar o percurso de significação proposto.

⁴⁹ O quadro apresenta algumas das redações que constituem o material de pesquisa. Elas estão dispostas em ordem crescente, de acordo com a nota atribuída pela banca avaliadora. A numeração dessas redações no quadro não corresponde à disposição em que algumas delas aparecem nas análises realizadas no decorrer deste capítulo.

		formação educacional, mas não conseguem se sobressair no mercado de trabalho, devido ao preconceito.	segundo às normas da língua escrita.	
02	Textos I, II, IV	Direito à educação para todo cidadão; queda no número de matrículas de surdos nas escolas; necessidade de cobrança da família para garantir educação (professores capacitados e uso de Libras) e acesso ao mercado de trabalho aos surdos.	Produz um efeito de circularidade na argumentação, não há um foco.	440
03	Textos I, III	Direito à educação para os deficientes auditivos; preconceito sofrido pelos surdos; aspectos positivos já conquistados pelos surdos; necessidade de respeito e suporte aos surdos pela sociedade.	Não há um direcionamento na argumentação; as ideias não são amarradas no desenvolvimento do texto.	480
04	Texto III	Dificuldades gerais que o surdo enfrenta na sociedade e na escola; preconceito sofrido pelos surdos na família e no mercado de trabalho, mesmo quando obtém formação educacional.	Enfatiza a questão do preconceito na construção da argumentação.	500
05	Textos III, IV	Dificuldades gerais que o surdo enfrenta na sociedade; preconceito sofrido pelos surdos na sociedade e no mercado de trabalho; necessidade do ensino de Libras nas escolas para surdos e ouvintes.	Enfatiza a necessidade de capacitação profissional e ensino de Libras.	540
06	Textos I, III, IV	Aspectos positivos em relação à inserção dos surdos na sociedade; preconceito como desafio à educação e ao mercado de trabalho para os surdos; legislação que assegura os direitos dos surdos.	Não há um direcionamento na argumentação; as ideias não são amarradas no desenvolvimento do texto.	560
07	Textos I, II, III, IV	Direito à educação para os surdos; queda no número de matrículas; preconceito em relação aos surdos na sociedade.	Apresenta as ideias de forma aleatória; não há um direcionamento na argumentação.	600
08	Textos I, III	Dificuldades gerais que o surdo enfrenta na sociedade e no mercado de	Não direciona a argumentação para a	620

		trabalho, mesmo com a oferta da educação garantida por lei; preconceito enfrentado pelos surdos na sociedade.	temática abordada na proposta.	
09	Textos I, III, IV	Dificuldades para formação educacional; falta de professores capacitados em Libras; preconceito enfrentado pelos surdos na escola e na sociedade.	Enfatiza a questão do preconceito na construção da argumentação.	640
10	Textos I, III, IV	Direito à educação aos deficientes auditivos; falta de profissionais capacitados; preconceito aos surdos no ambiente escolar e na sociedade.	Enfatiza o problema da falta de profissionais capacitados em Libras.	660
11	Textos I, III, IV	Direito à educação aos deficientes auditivos; falta de profissionais capacitados; preconceito e exclusão aos surdos no ambiente escolar e no mercado de trabalho.	Enfatiza o problema da falta de profissionais capacitados em Libras.	700
12	Textos I, II, III, IV	Direito à educação aos deficientes auditivos; queda no número de matrículas de surdos nas escolas; falta de profissionais capacitados; preconceito e exclusão aos surdos no mercado de trabalho.	Enfatiza o problema da falta de profissionais capacitados em Libras e o preconceito sofrido pelos surdos na sociedade e no mercado de trabalho.	820
13	Textos I, II, III, IV	Direito à educação aos deficientes auditivos; abandono escolar pelos surdos; falta de profissionais capacitados e de modernização tecnológica no ambiente escolar; exclusão aos surdos no ambiente escolar.	Enfatiza a necessidade de modernização tecnológica do ambiente escolar e a capacitação dos professores.	840
14	Textos I, III, IV	Direito à educação aos deficientes auditivos; exclusão no ambiente escolar devido ao preconceito; falta de profissionais capacitados e de modernização tecnológica nas escolas.	Enfatiza a necessidade de inclusão dos deficientes auditivos no ambiente escolar.	900
15	Textos I, II, III	Direito à educação aos deficientes auditivos; queda no número de matrículas de surdos nas escolas;	Enfatiza a necessidade de inclusão dos deficientes	940

		exclusão dos surdos no ambiente escolar.	auditivos no ambiente escolar.	
16	Texto III	Direito à educação aos deficientes auditivos; preconceito sofrido pelos surdos na sociedade e no ambiente escolar.	Enfatiza a questão do preconceito na sociedade e no ambiente escolar.	960
17	Textos I e IV	Direito à educação aos deficientes auditivos; falta de profissionais capacitados no ambiente escolar.	Enfatiza a necessidade de capacitação dos profissionais no ambiente escolar para inclusão dos deficientes auditivos.	1000

Fonte: Material compilado pelas pesquisadoras.

Apresentamos, no quadro 01, 17 (dezesete) redações que fazem parte do arquivo de pesquisa desta tese. Seleccionamos, para essa amostra, redações cujas notas estão no intervalo entre 320 (trezentos e vinte) – menor nota atribuída às redações contidas no arquivo – e 1000 (mil) pontos – nota máxima do exame.

De acordo com o objetivo que apresentamos para a elaboração desse quadro, fizemos uma leitura das redações selecionadas, procurando identificar nelas a presença ou não das ideias ou, até mesmo, de cópias de trechos dos textos motivadores, o modo como esses textos foram usados e articulados, bem como a direção argumentativa apontada por cada redação. Esse gesto de análise se relaciona com a interpretação-análise que fizemos da prova de redação do ENEM 2017, no capítulo 4, já que o próprio comando de prova instrui os candidatos/autores a redigirem um texto “a partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação”, mas alerta sobre a punição de terem o número de linhas copiadas descontado, caso copiem trechos dos textos motivadores.

Em relação à mobilização de ideias evocadas nos e pelos textos motivadores, verificamos que, em todas as redações apresentadas, há a presença de ideias evocadas em e por esses textos. Em alguns deles, especialmente na redação número 01 (um), esse procedimento, ocorre, inclusive, com a cópia de trechos. Nessa e nas outras redações do quadro, observamos que a “influência” dos textos motivadores está presente desde a elaboração da tese até a escrita da proposta de intervenção. Essa recorrência indica que, como leitor dessa coletânea, o candidato/autor “recebe” sentidos para produzir o seu texto. Mesmo que haja, em algumas redações, sentidos que parecem vir de outros lugares que não da prova, como citações, referências históricas ou dados numéricos, o foco da discussão gira em torno da interpretação que o candidato/autor faz da proposta e dos textos motivadores nela contidos. A nosso ver, essa

manutenção do campo semântico, indica que, embora sejam usados argumentos, considerados pelos critérios de avaliação do ENEM, como legitimados, por outras áreas do conhecimento, esses sentidos, que parecem vir de outros lugares, estão relacionados ao campo associativo das redes de significação presentes na leitura dos textos motivadores e da frase temática que constituem a prova de redação.

Assim, ao tentar articular essas ideias para produzir sentido em seu texto, o candidato/autor, muitas vezes, apega-se aos sentidos evocados nos e pelos textos motivadores que foram, por ele, mais bem compreendidos. Além disso, no processo de articulação dessas ideias, em alguns casos, como as redações 01, 03 e 06, nas quais consideramos que as ideias não foram bem “amarradas”, os candidatos/autores, pela colagem nos textos motivadores, tendem a reproduzir trechos da coletânea (por cópias ou por paráfrases), sem questionamento e sem articulá-los às suas próprias ideias. Isso gera uma escrita fragmentada, na qual as palavras isoladas estão em curto-circuito, ou seja, não é possível “ligar os pontos”, e, por isso, não são estabelecidas as relações semânticas necessárias, para que a redação se constitua como um todo significativo. Outra situação presente nas redações é o efeito de circularidade, marcadamente presente na redação 02, decorrente da dificuldade na articulação linguística e da falta de repertório sobre o tema proposto para a redação, o que prejudica o avanço da argumentação, provoca a repetição de informações e impede a progressão temática exigida no modelo de produção textual escrita cobrado no exame.

Das redações apresentadas no quadro, houve uma maior mobilização dos textos motivadores I e III, que tratam, respectivamente, da legislação que garante a oferta de educação aos deficientes auditivos e do preconceito sofrido por esse grupo no mercado de trabalho. Em relação ao texto III, é possível que, por tratar de um tema bastante presente na sociedade, possibilitou a expansão do sentido de preconceito no mercado de trabalho para outros setores da sociedade, inclusive, no espaço escolar. Além disso, houve o aparecimento, na formulação dos textos, de palavras ou de expressões que reescreveram o sentido de preconceito, como exclusão e discriminação. O modo como esses candidatos/autores leem, interpretam e mobilizam os textos motivadores na produção das redações mostra o cruzamento de sentidos provenientes de algo que é social, estabilizado, e de algo que é subjetivo, ou seja, nesse processo, o semantismo (social) é determinado pelas experiências de linguagem desses sujeitos.

O texto motivador IV, embora tenha aparecido com menor frequência, esteve presente em algumas redações enfocando a necessidade de capacitação profissional para o trabalho com deficientes auditivos e a instituição do ensino de Libras em escolas e universidades. O texto II, que trata da queda do número de matrículas de deficientes auditivos na educação básica e na

educação especial, foi mobilizado em 06 redações do nosso arquivo de pesquisa. Essa menor utilização pode estar relacionada, inclusive, com a dificuldade de interpretação pelo leitor/candidato/autor do gênero textual gráfico. Esse dado chama a atenção, uma vez que as ideias evocadas no e pelo gráfico apontam para um desafio na formação educacional dos surdos que foi poucas vezes mencionado nas redações catalogadas no quadro. Novamente, a menor mobilização dos textos motivadores II e IV revelam uma relação desses candidatos/autores tanto com o gênero quanto com o foco temático dos textos lidos. Nesses casos, os sentidos (com)partilhados nesses textos, embora façam parte, de forma geral, do imaginário social, não se constituem-se como experiências de linguagem da maior parte desses candidatos.

A análise da mobilização dos textos motivadores leva-nos a pensar que, ao serem selecionados/recortados textos de distintas formas da linguagem para compor a coletânea de textos motivadores da proposta de redação do ENEM, formula-se um outro texto, com outro(s) limite(s), que é entregue ao leitor/candidato/autor no momento da prova. Sobre essa questão, Simões (2014) nos traz a seguinte reflexão:

[...] esse leitor [...] recebe uma coletânea, que pode ser lida ou não, mas que é sustentada pelos sentidos de “motivação” (*os textos apenas motivarão sua redação*) e de “base” (*o [...] [leitor/candidato/autor] deve escrever com base nessa leitura*), sentidos que atravessam o escrever, prendendo o [...] [leitor/candidato/autor], que espera “não fugir ao tema” e teme o “erro”. Assim, o sujeito, antes de ser chamado à autoria, faz-se leitor da coletânea de palavras (ou seria de silêncio?) que lhe servirá de “inspiração” (ou seria de interdição?) para sua escrita, já que o temor à fuga, o curto tempo e as condições psicológicas quase sempre levam-no a “buscar ideias” nos textos oferecidos. (SIMÕES, 2014, p. 49, destaque nosso).

A discussão feita por Simões (2014) aponta a escrita da redação do ENEM como resultado de uma leitura dos textos motivadores, na qual a paráfrase é apresentada como fundamental, isso porque, com receio de não atender à proposta ou incorrer na fuga ao tema, os candidatos/autores recaem no que consideram ser um discurso parafrástico do tema abordado, desconsiderando que o gesto de leitura abre, constitutivamente, espaço à interpretação, ao equívoco e à incompletude. Essa atitude enfatiza a influência do regime enunciativo na produção textual escrita da redação do ENEM, uma vez que, a confluência das coerções textuais e discursivas, que constituem esse regime, orienta os candidatos/autores a uma escrita esquemática, que (im)põe limites estruturais e semânticos.

É nesse sentido que, para Simões (2014), a escrita da redação do ENEM pode (re)velar silenciamentos e/ou interdições sobre o ponto de vista do sujeito/autor. Nessa mesma direção, nosso gesto de leitura, a respeito dos recortes temáticos estabelecidos nos textos analisados,

mostra que, mesmo havendo diferentes discursos circulando em cada texto motivador, a redação produzida pelos candidatos/autores (re)vela o desejo de estabelecer o efeito de unidade semântica, de (re)produzir o ponto de vista esperado, a fim de obter êxito no exame.

As temáticas abordadas, assim como os argumentos mobilizados nas redações analisadas, estão relacionadas aos sentidos evocados nos e pelos textos motivadores. Assim, tanto nas redações que receberam notas mais baixas quanto naquelas medianas e/ou com notas mais altas, podemos identificar a reiteração de um já-dito, uma transmutação dos signos em vista da leitura que os candidatos/autores fazem desses textos de apoio. Na maioria das redações, destacam-se enunciados sobre “o direito garantido por lei de acesso à educação aos deficientes auditivos” e “o preconceito e a exclusão sofridos pelos deficientes na sociedade, no ambiente escolar e no mercado de trabalho”. Em menor proporção, verificamos a presença de sentidos sobre “a necessidade de capacitação dos profissionais da educação para atender à demanda dos deficientes auditivos, por meio do ensino e do uso de Libras” e “a queda no número de matrículas de alunos surdos nas escolas da educação básica e da educação especial”.


Ainda nessa perspectiva, observamos que os encaminhamentos argumentativos propostos nas redações analisadas refletem também um gesto de leitura em relação à frase temática, isso porque, conforme destaca Simões (2014, p. 56), “[...] o tema de uma redação é, portanto, uma formulação, um enunciado que atualiza e faz circular sentidos”, os quais estabelecem os limites do dizer. Assim, na redação do ENEM 2017, a construção linguística declarativa da frase temática “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” permite que o núcleo nominal “desafios” seja identificado, e os sentidos do tema passam a circular em torno desse vocábulo. Nessa construção, o complemento “para formação educacional” acrescenta a natureza do “desafio”, e o adjunto adverbial “no Brasil” marca o limite espacial para a declaração. Além disso, o ponto final, que encerra a frase, cria o sentido de valor inquestionável da afirmação, não sendo possível, por exemplo, questionar a existência de tais desafios. Pensamos, assim, não apenas no valor gramatical do ponto final que encerra o período, mas no sentido de impedimento construído por essa formulação assertiva. Para Benveniste (2006), a asserção pertence ao repertório do aparelho de funções que o locutor lança mão ao apropriar-se da língua para “influenciar” o outro. Isso porque, tanto em “[...] seu rodeio sintático, como em sua entonação, a asserção visa a comunicar uma certeza, ela é a manifestação mais comum da presença do locutor na enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 86). Dito de outro modo, o candidato/autor não está autorizado pela proposta de redação a produzir um texto sobre essa existência ou não.

Com isso, nas redações analisadas, percebemos que os candidatos/autores veem a necessidade de articular os sentidos dos textos motivadores ao núcleo “desafios”, para construir a argumentação. Isso faz com que, em alguns textos, sejam apresentados como argumentos desafios relacionados a questões já cristalizadas no imaginário brasileiro, quanto à estrutura educacional, como a falta de capacitação profissional. Outra recorrência nos argumentos foi a expansão de sentido da palavra “desafio”, como nos textos que destacaram o preconceito e a exclusão como dificuldades enfrentadas pelos surdos na comunidade, na família e no mercado de trabalho.

A partir do que apontamos, é importante entender os textos motivadores apresentados na prova de redação do ENEM como a junção de recortes sobre “um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2017, p. 7), conforme textualizado na Cartilha do Participante, bem como considerar as coordenadas referenciais nas quais essa coletânea é formulada e os sentidos que a atravessam. Assim, pensamos no gesto de leitura e de escrita na redação ENEM como um ato enunciativo marcado pela “[...] interpretação significada na e pela historicidade” (SIMÕES, 2014, p. 74), visto que, nesse processo, entendemos que a produção do texto deve ser, constitutivamente, afetada pelos textos motivadores e pela frase temática. Na tentativa de atender às exigências do exame e obter êxito na prova de redação, o texto produzido pelo candidato/autor deve (re)produzir “o” ponto de vista instaurado na e pela proposta.

Após o estudo do quadro 01 e a apresentação da sua relevância para a problematização a respeito da construção da argumentação na prova de redação do ENEM, passamos às redações que compõem o recorte estabelecido para análise em função do arquivo de pesquisa montado nesta tese. Considerando que a forma e o sentido são noções integradas em todas as unidades da língua, analisamos as redações dos candidatos/autores no ENEM 2017, recortadas para este trabalho, a partir da perspectiva enunciativa benvenistiana, e buscamos, pelo nosso gesto de leitura-análise, identificar, nas marcas linguísticas, os modos como forma e sentido são integrados em cada texto.

Figura 5: Redação “A” – Nota 320

FOLHA DE REDAÇÃO		029	
1	Em dias atuais, apesar de estarmos em		
2	Pleno século XXI, deficientes ainda encon-		
3	tra muitos obstáculos. Por poucas funda-		
4	ções de ensino, são devidamente instrui-		
5	das a instruir pessoas com esses tipos		
6	de deficiências auditivas. Por Matrículas		
7	nas educacões especiais só tem a cair dia		
8	após dia. É poucos que conseguem uma		
9	Bom formação acadêmica, não conseguem		
10	se sobressair no mercado de trabalho, de-		
11	vido ao grande índice de preconceito vi-		
12	vido no dia-dia.		
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

Fonte: Material compilado pelas pesquisadoras.

A redação “A”, avaliada em 320 (trezentos e vinte) pontos pela banca, chama-nos a atenção, inicialmente, pela sua estrutura. Ela é constituída por um único parágrafo, o que nos permite começar a análise trazendo a questão, já apontada em outros trabalhos que tratam da redação do ENEM, sobre o tipo textual cobrado no exame. Embora os documentos oficiais, conforme assinalamos, tomem os gêneros como modelos norteadores para o ensino de escrita na escola, a proposta de redação do ENEM apresenta como exigência “a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2017, p. 7). Assim, exige-se a obediência a uma estrutura, que acaba por definir um modelo de produção textual escrita.

Sobre essa questão, Agustini e Borges (2013, p. 11) salientam que, no ENEM, “[...] nas orientações aos candidatos para a produção escrita, há [...] uma questão terminológica sobre a

oscilação entre as noções de tipo e estrutura, produzindo um efeito análogo entre essas noções”. Esse efeito poderia permitir uma flexibilidade de escrita, porém, quando são apresentados os critérios a partir dos quais a redação será avaliada, cria-se um esquema prototípico de produção textual escrita. Nesse sentido, a redação do ENEM pode ser compreendida como um gênero específico do espaço escolar, no qual o exame está inscrito.

A maneira como foi estruturada a redação “A” aponta o texto como uma produção que escapa à estrutura prototípica da redação do ENEM. Esse texto exemplifica uma configuração do “gênero textual, composto, ao mesmo tempo, de um modelo e uma transgressão⁵⁰, visto que a transgressão é um aspecto constitutivo do gênero textual, enquanto resultante de uma experiência de linguagem” (AGUSTINI; BORGES, 2013, p. 1). Assim, o gesto de leitura da proposta e a forma como o texto é redigido significam aspectos relativos à experiência de escrita do candidato/autor. Vejamos como isso ocorre no recorte a seguir:

Recorte 01⁵¹:

Em dias atuais, apesar de estarmos em Pleno século XXI, deficientes ainda encontram muitos obstáculos. Pois poucas fundações de ensino são devidamente instruídas a instruir pessoas com esses tipos de deficiências auditivas. Pois Matrículas nas educacões especiais só tem a cair dia apos dia. E poucos que conseguem uma boa formação academica, não conseguem se sobressair no mercado de trabalho, devido ao grande indice de preconceito vivido no dia-dia (Redação “A”).

Na redação “A”, o texto é afetado, sobremaneira, por uma relação com a fala cotidiana, constituindo-se como uma espécie de fluxo de fala, um texto produzido de uma vez, sem as pausas cabíveis da (re)elaboração textual escrita. Esse aspecto sugere uma experiência fragilizada do candidato/autor com a língua escrita e com a escrita normatizada e institucionalizada.

Em relação à organização textual, é possível percebermos que as ideias presentificadas no texto produzido pelo candidato/autor foram mobilizadas a partir dos textos motivadores.

⁵⁰ Segundo Agustini e Borges (2013), o gênero comporta um modelo e uma transgressão, porque os limites de um gênero são estabelecidos na base de um arquivo de textos reconhecidos como desse gênero. Assim, se o arquivo é alterado, os limites do gênero também podem ser alterados. Ademais, como a escrita de um gênero é o resultado da experiência de linguagem, ela envolve o cumprimento desse modelo textual, mas também é marcada pela necessidade discursiva das condições nas quais é produzido. Assim, por um lado, como ato enunciativo, a escrita demanda a apropriação da língua escrita e o seu manejo a fim de torná-la apta a um uso social específico. Por outro, ao apropriar-se da língua escrita, o escritor produz o texto tentando atender aos limites do gênero; no entanto, por qual arquivo está determinado? A qual arquivo terá tido acesso? Daí compreendermos o gênero como modelo e transgressão.

⁵¹ Os recortes analisados comportam a transcrição diplomática do texto produzido pelo candidato no ENEM.

Observamos que há uma colagem de ideias, embora elas não estejam bem costuradas/arrematadas na construção argumentativa do texto. No nosso gesto de leitura, essas suturas afetam a assunção do escrito à condição de texto, concebido como resultado da mobilização do aparelho formal da língua, por meio de caracteres linguísticos específicos, que marcam a relação do locutor com a sua enunciação, e os efeitos de sentidos constituídos pelo modo como as formas se diversificam e se engendram no texto. Além disso, há problemas de ortografia, como na forma “encontrão” por “encontram”, que constitui, inclusive, um problema de alfabetização. No entanto, por “pinçar” as ideias dos textos motivadores, o texto produzido pelo candidato/autor acaba recebendo certa nota, circunscrevendo-se, de algum modo, ao tema.

O primeiro período do texto, “Em dias atuais, apesar de estarmos em Pleno século XXI, deficientes ainda encontram muitos obstáculos”, retoma a frase temática, em certo sentido, mas, de modo genérico, uma vez que não circunscribe o dizer ao espaço escolar. O termo “desafios” é reescrito sinonimicamente e metaforicamente por “obstáculos”. Esse período é elaborado como introdução, com a produção de um efeito de expansão temática.

Na sequência do texto, o próximo período, “Pois poucas fundações de ensino são devidamente instruídas a instruir pessoas com esses tipos de deficiências auditivas”, marca uma explicação em relação à concessão criada no primeiro período, além de tentar reestabelecer, com a adjetivação do termo “deficiências” por “auditivas”, a ligação com o tema, especificando-o. No entanto, a presença do pronome demonstrativo “esses”, em “esses tipos de deficiências auditivas”, desorganiza a frágil textualidade, uma vez que deveria reportar-se a algum termo ou expressão anterior, o que, de fato, não ocorre. Esse fato leva-nos, inclusive, a questionar a quais tipos de deficiência auditiva o texto estaria se reportando.

Ademais, o candidato/autor inicia o terceiro período usando novamente a conjunção coordenativa explicativa, “pois”: “Pois Matrículas nas educacões especiais só tem a cair dia apos dia”, provocando, no nosso gesto de leitura, um efeito de orações justapostas sintaticamente e semanticamente relacionadas, apontando uma segunda explicação para o fato de os deficientes ainda encontrarem obstáculos no século XXI. O emprego dessa conjunção sinaliza uma segunda relação explicativa sobre quais seriam os “obstáculos” enfrentados pelos “deficientes”. Para isso, o candidato/autor recorre a uma informação do texto motivador II (o baixo número de matrículas de surdos na educação especial), intentando resgatar o tema central da proposta e delimitar a generalização evocada por “deficientes” no primeiro período do texto. De nosso ponto de vista, essa tentativa de articular as frases sugere uma relação frágil do candidato/autor, no que concerne ao manejo das formas da língua escrita. Essa relação, conforme pondera Benveniste (2006, p. 69), marca-se na língua por meio do uso de formas

linguísticas, que, quando mobilizadas no discurso “introduz[em] a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível”, ou seja, são reflexos da vivência desse candidato/autor com a língua escrita.

O último período do texto é introduzido pela conjunção coordenativa aditiva “e”: “E poucos que conseguem uma boa formação acadêmica, não conseguem se sobressair no mercado de trabalho”. Esse período é finalizado com o acréscimo de uma explicação: “devido ao grande índice de preconceito vivido no dia-dia”. Ao ser assim introduzido, o último período funciona como mais um exemplo de “obstáculo”. Por conseguinte, o texto não apresenta um período conclusivo. Esse jogo linguístico com orações coordenadas, recorrente no texto, cria uma sequência enumerativa que se reporta ao sentido de “obstáculo” presente no primeiro período do texto. Assim, o que ocorre é uma apresentação de justificativas para o fato citado na introdução do texto de que os deficientes encontram muitos “obstáculos”.

O modo como a redação “A” é redigida ilustra também aquilo que Pécora (2011) analisa como “problemas de coesão”. Podemos verificar, pelos recortes apresentados, que houve uma repetição de conectivos, que prejudicou a progressão temática e semântica do texto. O modo como as orações estão conectadas no texto afeta, inclusive, o modelo textual cobrado no ENEM, conforme apontamos no início da análise. A estrutura estabelecida no texto está próxima de uma enumeração, característica não prototípica do texto dissertativo-argumentativo.

Nesse sentido, Pécora (2011, p. 72) afirma que “[...] é importante pensar a coesão no interior de um quadro argumentativo, como um caminho para a obtenção do reconhecimento do sentido do discurso”, por isso é necessário pensar sobre o efeito esperado com o uso de determinado conectivo, já que ele “[...] anuncia um prosseguimento que não é uma simples continuação no sentido de um acréscimo espacial, no caso da escrita” (PÉCORA, 2011, p. 72), ao contrário, supõe uma progressão semântica. Na redação “A”, a progressão enumerativa prejudica a argumentação, uma vez que as ideias (evocadas nos e pelos textos motivadores) são elencadas, sem que visem a uma construção semântica específica cuja função seja o estabelecimento de uma conclusão sobre os “obstáculos” enfrentados pelos “deficientes”. Essa produção escrita deixa flagrar, assim, uma compreensão de texto como fluxo de ideias, e não como a produção de um efeito de uni(ci)dade semântica.

Nessa perspectiva, percebemos na redação analisada, uma certa fragilidade no manejo da língua escrita, tanto no que se refere à língua escrita normatizada e institucionalizada (desvios de ortografia, acentuação, conexão frasal e uso dos recursos coesivos, por exemplo), quanto à estrutura dissertativo-argumentativo, nos moldes como é solicitada no exame (haja vista a apresentação de um único parágrafo), comprometendo, assim, o estabelecimento da

relação intersubjetiva entre os participantes dessa situação enunciativa, condição “que torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 2006, p. 78), já que essas são habilidades esperadas pela banca avaliadora. O conceito intersubjetividade, nessa teorização, compreende uma “experiência de relação primordial, constante, indefinidamente reversível, entre o falante e seu parceiro” (BENVENISTE, 2006, p. 80), que, a nosso ver, considerando o funcionamento da prova de redação do ENEM, também se torna essencial para a construção da argumentação, a qual compreendemos como um mecanismo de gerência de sentidos com o intuito de estabelecer uma única direção argumentativa, tendo em vista o desejo por um pretense efeito de encaixe entre os pontos de vista do candidato/autor e do avaliador/leitor.

Além disso, a relação parafrástica com os textos motivadores, no desenvolvimento da redação, indicia uma fragilidade no repertório do candidato/autor a respeito do tema abordado. Os argumentos apresentados não vão além daquilo que já fora dito pela frase temática e pelos textos motivadores: os deficientes auditivos enfrentam obstáculos (desafios); as instituições educacionais não estão preparadas para receber os deficientes auditivos; houve queda no número de matrículas de deficientes auditivos na educação especial; alguns deficientes auditivos têm uma boa formação educacional, mas enfrentam preconceito no mercado de trabalho.

Na redação “A”, a articulação “falada” dos argumentos na produção do texto e a fragilidade na mobilização do repertório sugerem uma relação com a vivência linguística, história e social do candidato/autor, o que enfatiza a escrita como uma experiência de linguagem necessária e contínua. Assim, embora o texto produza uma direção argumentativa, há o efeito de suspensão textual, porque a conclusão permanece na ordem do não-escrito. O ENEM, por sua vez, requer que essa experiência de linguagem se concretize em um texto dissertativo-argumentativo, estruturado de um modo específico, a ser avaliado por uma banca avaliadora, cuja função é atribuir-lhe uma nota. A inobservância de tal estrutura implica penalidade na atribuição dessa nota.

Na avaliação da redação “A”, foram atribuídos 100 pontos para a competência 01, ou seja, 50% da nota máxima, sendo o “domínio” da escrita institucionalizada e normatizada avaliado como mediano, em consequência dos desvios gramaticais e da inobservância às convenções de escrita. De acordo com a banca, o texto apresenta ainda uma “estrutura sintática mediana para o grau de escolaridade exigido”. Vejamos o que a Cartilha do Participante traz como exigência para a competência 01:

[...] A Competência 1 avalia se o participante **domina** a modalidade escrita formal da língua portuguesa [...], observada na adequação do seu texto em relação tanto às **regras** gramaticais quanto à fluidez da leitura, que pode ser prejudicada ou beneficiada pela construção sintática [...]. Assim, você será **alertado** sobre a **obrigatoriedade** de usar a modalidade formal já na proposta de redação. (BRASIL, 2017, p. 13-14).

Sobre essa descrição, observamos a presença do verbo “dominar” articulado à noção de regras gramaticais. Essa exigência deixa flagrar, na avaliação da redação do ENEM, uma concepção de língua como instrumento que o candidato/autor deve “dominar” para ser considerado “competente” em seu manejo. Para o ENEM, o candidato/autor não exitoso nessa competência demonstra desconhecimento da própria língua, não sendo, por isso, considerado “competente”. Chama-nos a atenção ainda uma possível incoerência entre a exigência da competência 1 e a nota atribuída à redação “A”, tendo em vista que o “domínio” mediano considerado pela banca não condiz com a avaliação da produção textual escrita nas demais competências, reflexo da dificuldade no manejo da língua escrita.

Em relação às competências 02 e 03, que tratam mais especificamente da argumentação, a pontuação de 80 e 60 pontos, respectivamente atribuída, corresponde à análise da banca em relação ao modo como o candidato/autor desenvolveu o tema. De acordo com a justificativa apresentada:

[...] 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 [...] 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 (vista pedagógica da redação “A”).

Para refletirmos sobre essa justificativa, retornamos ao comando da prova de redação, presente na Cartilha do Participante e na proposta: “A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo [...]” (BRASIL, 2017, p. 14). No lugar de quem escreve para alguém que o avalia, o candidato/autor procura, nos textos motivadores, o(s) sentido(s) que julga ser aquele(s) esperado(s) pelo avaliador/leitor, na tentativa de ancorar sua argumentação no ponto de vista instaurado na e pela proposta de redação. Conforme ponderamos, a redação “A” mostra-se enganchada nos sentidos evocados nos e pelos textos motivadores na sua construção argumentativa. Dessa maneira, o candidato/autor, ao tentar responder à demanda do exame, tem

a impressão de que está defendendo o “seu” ponto de vista, porém apenas joga com os argumentos dos textos motivadores.

A competência 04, que trata do uso dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, foi avaliada em 80 pontos. Segundo a banca, o texto “[...] apresenta repertório limitado de recursos coesivos e articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações, o que compromete a organização das ideias” (vista pedagógica da redação “A”). Nas exigências impostas nessa competência, a noção de texto encontra-se reescriturado por “organização textual”. Vejamos:


[...] A **organização textual exige** que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do **texto** e a interdependência entre as ideias. Essa articulação é feita mobilizando-se recursos coesivos que são responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto [...]. Cada parágrafo será composto por um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores. (BRASIL, 2017, p. 22, destaque nosso).

Vemos, então, que a organização de um texto dissertativo-argumentativo, para a banca avaliadora do ENEM, está relacionada ao processo de ligação de ideias por meio de elementos coesivos, que “garantam” uma sequenciação de ideias, uma ideia após a outra, gerando uma conclusão. Dessa maneira, “texto” é entendido, pela Cartilha, como “[...] algo que está em um processo constante de determinação de sentido único, de unicidade” (LUGO, 2014, p. 87).

A utilização do verbo “exigir” determina um modo de escrita ao qual o texto precisa se adequar para ser bem avaliado. Por isso, na tentativa de produzir um texto com ideias interdependentes, o candidato/autor usa elementos coesivos, mas não consegue estabelecer relações coerentes entre eles. Nessa medida, na redação “A”, essa tentativa de sequenciação por meio do uso de elementos coesivos deixa flagrantemente uma dificuldade do candidato/autor no manejo da língua escrita. Notamos, pela tentativa de progressão textual, uma repetição das ideias dos textos motivadores, além disso o uso da conjunção “pois” acaba por funcionar como uma estratégia de preenchimento (PÉCORA, 2011).

Em relação à competência 05, em que o candidato/autor deve elaborar uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos, verificamos, na vista pedagógica, que a redação “A” não atendeu a esse requisito, recebendo a nota zero. Na atribuição dessa nota, confirmamos o caráter normativo da prova de redação do ENEM, a qual instaura uma estrutura textual que deve ser obedecida para que se obtenha êxito no exame.

Figura 6: Redação “B” – Nota 500

FOLHA DE REDAÇÃO		029	
1	As dificuldades que os deficientes auditivos enfrentam todos os dias não		
2	são na vida escolar mas também diante a sociedade está cada		
3	vez mais comum. No Brasil ainda que fosse o país com índice		
4	altíssimo de surdos é possível ver o quanto sofrem para se co-		
5	municar.		
6	Porém, muitos estão conseguindo cada vez mais gan-		
7	har lugar em universidades de grande concorrência,		
8	pois diante a curso com a quota de professores de libras		
9	eles conseguem concluir o curso. Diante da indiferença		
10	eles conseguem muitas vezes mostrar que são melhores		
11	e mostram que pode ser como os outros. Já no mercado		
12	de trabalho com muita preconceito, a procura de em-		
13	prego eles são céticos. Infelizmente o preconceito muitas		
14	vezes vem de casa e não se preocupam em saber se existe		
15	uma beneficiação para os surdos.		
16	Para que diminua esses seg des cri os o ministério públi-		
17	co deveria implantar em faculdades um projeto que po-		
18	deia beneficiar os surdos e muitas fazer propagandas		
19	para conscientizar de as pessoas sobre a surdez.		
20	Talvez uma grande parte de pessoas não sabem o porque		
21	da surdez mais com os enunciadores, em revistas,		
22	jornais e na internet as pessoas iram se consci-		
23	entizar para fazer com que saia de vez com o		
24	preconceito com o surdo.		
25			
26			
27			
28			
29			
30			

Fonte: Material compilado pelas pesquisadoras.

A redação “B” situa-se em um grupo de textos com nota entre 401 e 500 pontos. Esse grupo, considerado mediano, corresponde a 21,2% do total de 4.725.330 redações corrigidas em 2017, de acordo as informações do gráfico presente na vista pedagógica, e atende, ainda, segundo o documento, parcialmente, aos critérios. Essa visão geral dos resultados das redações em 2017 mostra que muitos textos receberam notas entre 400 e 700 pontos. Nas análises, esses dados são importantes para pensar na maneira como os critérios de avaliação são praticados

pela banca avaliadora na atribuição das notas a esses textos, tendo em vista o jogo enunciativo instaurado entre o candidato/autor e o avaliador/leitor.

A redação “B” foi avaliada em 500 (quinhentos) pontos pela banca, conforme a vista pedagógica. Essa nota corresponde ao somatório dos pontos atribuídos pelos examinadores às cinco competências avaliadas na redação. Com essa pontuação em mente, analisemos a construção argumentativa do texto, e questionamos, em momentos específicos a atribuição da referida nota.

Em relação à estrutura do texto, ele é formado por três parágrafos, sendo o último destinado à proposta de intervenção, característica peculiar da redação do ENEM, a qual cobra esse item entre seus critérios de avaliação. Sobre essa estrutura, é possível dizer que esse texto não segue a recomendação padrão de um parágrafo para a introdução, dois para o desenvolvimento e um outro parágrafo para a conclusão, conforme comumente visto nos textos prototípicos que receberam nota mil, divulgados na Cartilha do Participante. Isso pode ainda (de)enunciar uma fragilidade no modo tradicional de ensino da produção textual focado em modelos e estruturas tipificadas.

Ainda sobre o texto, é possível dizer que ele apresenta um primeiro parágrafo introdutório, um segundo parágrafo de desenvolvimento e um último parágrafo de intervenção. Vejamos como isso ocorre, por meio de análise.

Recorte 02:

As dificuldades que os deficientes auditivos enfrentam todos os dias não só na vida escolar mas também diante a sociedade está cada vez mais comum. No Brasil ainda que fosse o país com índice altíssimo de surdos é possível ver o quanto sofrem para se comunicar. (Redação “B”).

Nesse primeiro parágrafo, o candidato/autor apresenta a referência ao tema proposto por meio da afirmativa: “As dificuldades que os deficientes auditivos enfrentam todos os dias não só na vida escolar mas também diante a sociedade está cada vez mais comum”. Com essa afirmativa, considerando as instruções da Cartilha do Participante de que é preciso compreender o tema e apresentar uma tese em defesa de um ponto de vista, verificamos, no texto, uma expansão temática, de acordo com o esperado pela proposta, a qual explicitamos na sequência.

Nessa formulação inicial, há a tese do texto: “as dificuldades que os deficientes auditivos enfrentam todos os dias não só na vida escolar mas também diante a sociedade está cada vez mais comum” e, por ela, compreendemos que há outras dificuldades enfrentadas pelos deficientes auditivos na sociedade, além daquelas relacionadas à vida escolar. O jogo linguístico

instaurado pelo uso do operador argumentativo conjugado “não só” / “mas também”, altera a direção argumentativa esperada pela proposta de redação e promove uma extensão/expansão de significado, conforme Guimarães (2009). Por essa formulação, é possível compreender que há destaque para os problemas enfrentados pelos deficientes auditivos na sociedade em detrimento daqueles enfrentados na vida escolar. Dessa forma, ocorre no texto, uma reescritura⁵² da frase temática (desafios na formação escolar), que tem seu sentido ampliado pelo sintagma “dificuldades da vida cotidiana”.

Ainda no primeiro parágrafo, com o enunciado “No Brasil ainda que fosse o país com índice altíssimo de surdos é possível ver o quanto sofrem para se comunicar”, o texto se direciona para uma abordagem mais geral em relação à dificuldade de comunicação dos surdos no Brasil, gerando um deslocamento do tema. Há, portanto, um desencaixe semântico no modo como é feita a articulação entre os textos motivadores e a temática proposta.

Ao deslocar o tema para o problema da comunicação, enfrentado pelos surdos no Brasil, o texto abre espaço para uma outra discussão. No sintagma “o quanto sofrem para se comunicar Ø”, há um complemento-zero. Esse complemento-zero pode ser preenchido tanto por “entre si” quanto por “com os ouvintes” ou ainda por ambos. De qualquer forma, esse outro caminho argumentativo estabelece uma possível fuga ao tema. Esse encaminhamento é consequência de uma articulação que não evoca o problema da comunicação como um desafio educacional, mas como um problema cotidiano e, por isso, social. Assim, é estabelecida uma quebra no fluxo argumentativo do texto, deslocando-o para um tema distinto daquele proposto/esperado pela banca avaliadora do ENEM.

Na tentativa de retornar à temática “desafios na formação educacional de surdos”, o texto opera com mecanismos linguísticos e, com isso, verificamos, no início do segundo parágrafo, o uso do operador argumentativo “porém”, por meio do qual o candidato/autor tenta marcar uma mudança na direção da argumentação em relação ao que se apresenta no primeiro parágrafo. Aqui, conforme mostrado no trecho a seguir, o candidato/autor destaca o fato de que os surdos conseguem estudar, têm acesso ao mercado de trabalho, mas enfrentam preconceito na própria família.

Recorte 03:

Porém, muitos estão conseguindo cada vez mais ganhar lugar em universidades de grande concorrência, pois durante o curso com a ajuda de professores de libras eles conseguem concluir o curso. Diante da

⁵² Conforme Guimarães (2009, p. 53-54), “[...] o procedimento de reescritura consiste em se redizer o que já foi dito [...] uma expressão reescrita de outros modos. [...] ela pode se dar por repetição, substituição, elipse, expansão, condensação e definição”.

indiferença eles conseguem muitas vezes mostrarem que são melhores e mostram que pode ser como os outros. Já no mercado de trabalho com muito preconceito, a procura de emprego eles são aceitos. **Infelizmente o preconceito muitas vezes vêm de casa e não se preocupam em saber se existe uma beneficiação para os surdos** (Redação “B”).

O uso do operador argumentativo “porém”, no início do parágrafo, provoca uma quebra de continuidade do texto, que havia destacado o problema na comunicação como o maior desafio dos surdos, no primeiro parágrafo. Essa mudança ocorre em decorrência da tentativa de retorno à temática da prova, já que a leitura da frase temática e dos textos motivadores tinha encaminhado o texto para uma perspectiva diferente, quando destaca os problemas dos surdos na sociedade, mais especificamente, em relação à comunicação.

Considerando ainda a leitura feita da proposta de redação e dos textos motivadores, no trecho anterior, percebemos também que, para a construção da argumentação, houve uma colagem no ponto de vista presente no texto motivador III, uma vez que destaca a ideia de que o preconceito é o desafio encontrado pelos surdos na sociedade brasileira. Nesse sentido, a construção linguístico-discursiva do segundo parágrafo discute o preconceito de modo genérico e não o relaciona à formação educacional do surdo. Não são discutidos, por exemplo, os entraves que o preconceito poderia trazer à educação dos surdos ou em que medida ele afeta o espaço escolar, considerando o relacionamento entre alunos e professores, que poderia gerar a exclusão dos surdos, seja em salas regulares, seja na educação especial (no caso de escolas exclusivas ou inclusivas). Ao contrário, são destacados aspectos positivos como o acesso às “universidades de grande concorrência” e a “ajuda de professores de libras” para a conclusão do curso. Em relação aos fatores negativos, o texto destaca apenas situações de preconceito no mercado de trabalho (os surdos são aceitos apesar de encontrarem muito preconceito) e no ambiente familiar (o preconceito vem de casa).

Nesse sentido, entendemos que o texto argumenta, a partir de palavras da frase temática e/ou de seus possíveis sinônimos, apresentando esse léxico como forma de expor certa compreensão do tema. Esse jogo associativo entre certas palavras presentes na proposta não produziu uma articulação entre os argumentos mobilizados que validasse a demanda temática, uma vez que a orientação argumentativa do texto se mostra invertida, conforme o mo(vi)mento adversativo: X, porém Y, onde X equivale “às dificuldades enfrentadas pelos surdos” e Y ao fato de “surdos estarem conseguindo ganhar espaço nas universidades e no mercado de trabalho”. Essa inversão provoca o efeito de que a leitura realizada pelo candidato/autor dos textos motivadores e da proposta em si não esteja adequada ao regime enunciativo da prova.

Assim, procurando atendê-la, ele “capta” o preconceito (ponto nevrálgico do texto III) como desafio e constrói a argumentação a partir desse direcionamento, sem explicitar uma relação entre “o preconceito vivido pelo surdo” e “a educação dos surdos no Brasil”.

A avaliação executada pela banca avaliadora sobre o atendimento ao tema e à construção da argumentação está presente nas considerações apresentadas na vista pedagógica para as competências 02 e 03. Em relação à competência 02, a redação recebeu 120 pontos em 200, que corresponde a 60% da pontuação prevista. Segundo a vista pedagógica, o texto atende parcialmente aos critérios definidos na competência, já que “desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo”. A vista pedagógica ainda explica, com mais detalhes, o que é considerada uma “argumentação previsível”, justificando que o texto apresenta “pouco avanço em relação ao senso comum”; bem como o que seria o “domínio mediano” da tipologia, referindo-se a um problema de progressão textual.

Embora para o ENEM, o simples fato de apresentar as palavras da frase temática já seja suficiente para o atendimento ao tema, a nosso ver, para além da justificativa apresentada pela banca, é necessário pensar se, de fato, ocorreu a compreensão da proposta, como solicita a competência, já que, conforme já mostramos, a articulação realizada pelo candidato/autor é diferente daquela esperada pelo regime enunciativo da prova, dado que a palavra “preconceito”, presente no texto III, funcionou como gancho para a produção escrita do texto. Assim, a argumentação está centrada na ideia do preconceito em relação aos surdos na sociedade e na família e a referência aos desafios enfrentados pelos surdos no contexto educacional foi excluída. Nesse sentido, podemos dizer que a argumentação está colada a uma palavra presente no texto motivador III, o que mostra que o candidato/autor não fez as associações necessárias à compreensão requerida/esperada pela proposta de redação: a de que, embora o acesso à formação educacional seja viabilizado aos surdos pela legislação e pela oferta de vagas na rede escolar regular e especial, ainda há desafios a serem enfrentados.

Na competência 03, a redação “B” foi avaliada em 100 pontos, dos 200 possíveis. Na vista pedagógica, a justificativa da nota advém do fato de que o texto apresenta fatos, opiniões e argumentos que a banca avaliadora julga limitados aos textos motivadores e pouco organizados, além de pouco consistentes. Os argumentos da redação são evocados dos textos motivadores; no entanto, sua organização textual imprime uma outra direção argumentativa para eles, de modo que é sustentada a ideia de que, a despeito de o surdo sofrer preconceito, ele consegue ter uma formação educacional melhor e ingressar no mercado de trabalho, relegando a problemática do preconceito ao espaço familiar. Um aspecto acertado da vista pedagógica

refere-se ao fato de os argumentos serem pouco consistentes e pouco organizados, já que estão espalhados, ao modo da oralidade cotidiana.

Com a análise feita, observamos que o texto “perdeu-se” na questão do preconceito, tornando-o seu ponto central e fio condutor do fluxo argumentativo. A leitura realizada pelo candidato/autor da proposta e dos textos motivadores foi articulada de tal maneira que a argumentação está centrada no tema preconceito. Além disso, a escrita do texto sugere que a relação do candidato/autor com a língua escrita normatizada e institucionalizada está marcada por uma fragilidade significativa. Essa fragilidade indicia-se por diversas vias, haja vista a dificuldade com o manejo das formas linguísticas, como os desvios de ortografia/acentuação em: “índice”, “altíssimo”, “estam”, “concorrencia”, “vêm”, “ministerio”, “concientizar”, “iram”. Notamos, ainda, questões relacionadas à concordância verbal em “As dificuldades [...] está cada vez mais comum” e à adequação vocabular em “beneficiação”.

A coesão textual também é um fator que interfere na construção de sentido do texto e, por dois momentos, o uso dos elementos coesivos mostrou-se inconsistente no texto. O uso do conectivo “porém”, no início do segundo parágrafo, em vez de direcionar a discussão para a temática proposta, altera a orientação argumentativa do texto, já que destaca os aspectos positivos em relação à formação educacional dos surdos. Além disso, o pronome relativo “esses”, no terceiro parágrafo, intenta fazer a retomada dos desafios referentes à formação educacional, propondo ações do Poder Público para tal resolução, porém o que aparece no parágrafo anterior são desafios relacionados ao preconceito sofrido pelos surdos na vida cotidiana e no mercado de trabalho.

Esses apontamentos sobre as questões relativas ao manejo da língua institucionalizada e normatizada foram avaliados no texto por meio das competências 01 e 04. Nelas a pontuação atribuída pela banca à redação “B” foi de 120 e 80 pontos, respectivamente. Na competência 01, mesmo não se tratando de um critério relativo à argumentação, destacamos a dificuldade apresentada em relação ao manejo e ao agenciamento sintagmático da língua escrita, evidenciada nos desvios morfossintáticos, de pontuação e de ortografia.

Especificamente em relação à competência 04, na qual o texto foi avaliado como apresentando um repertório limitado de recursos coesivos, com muitas inadequações, chama a atenção o fato de esses conectivos terem sido usados na tentativa de organizar textualmente a escrita para atender ao regime enunciativo da prova. No início do segundo parágrafo, por exemplo, o conectivo “porém” é usado com o objetivo de estabelecer uma articulação com o primeiro parágrafo, para recuperar o foco de discussão e atender à temática da proposta: “desafios para formação educacional de surdos”, já que, no primeiro parágrafo, o texto faz

referência apenas às dificuldades enfrentadas pelos surdos para se comunicar. Embora haja essa tentativa, o que ocorre é uma alteração na orientação argumentativa, tendo em vista o valor adversativo desse conectivo e a inserção de aspectos positivos sobre o acesso dos surdos às universidades de grande concorrência e a conclusão do curso superior com a ajuda de professores de Libras. Algo semelhante ocorre com o uso da expressão locativa “já no mercado de trabalho”, também no segundo parágrafo (linha 11), em que o texto compara a dificuldade dos surdos na escola e no mercado de trabalho, enfatizando que, no campo profissional, o surdo já é aceito, mas ainda sofre preconceito na família.

O último parágrafo do texto tenta atender à demanda específica da prova de redação do ENEM, em relação à competência 05, que solicita a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Em relação a essa demanda, a Cartilha do Participante destaca a necessidade de o candidato/autor mobilizar a língua escrita em função de um objetivo específico, já que o texto deve apresentar proposta de intervenção na qual estejam presentes: ação, agente, modo/meio, efeito e detalhamento (BRASIL, 2017). Essa determinação para a produção da proposta de intervenção padroniza um modo de escrita e direciona a reflexão sobre o tema abordado na redação. Na tentativa de atender também a essa demanda, as propostas projetam quase sempre as mesmas ações e agentes sociais, independente da temática abordada.

Com esse objetivo, a redação “B” apresenta uma proposta que também se relaciona à argumentação intentada no texto: “o preconceito é uma dificuldade para os surdos”. Vejamos:

Recorte 04:

Para que diminua esses desafios o ministério público deveria implantar em faculdades um projeto que poderia beneficiar os surdos e a mídia fazer propaganda para conscientizar as pessoas sobre a surdez. Talvez uma parte de pessoas não sabem o porque da surdez mais com os enunciados, em revistas, jornais e na internet as pessoas iram se conscientizar para fazer com que acabe de vez com o preconceito com o surdo (Redação “B”).

O candidato/autor inicia a proposta de intervenção apresentando uma retomada aos desafios por meio do uso do anafórico “esses” e propõe uma ação relativa à educação dos surdos. Essa construção linguística produz uma inconsistência semântica na coesão referencial do texto, já que, no parágrafo anterior, como vimos, são destacados os desafios relacionados ao mercado de trabalho e à vida familiar, e não em relação à formação educacional. Dessa forma, há uma outra quebra na sequência do texto, devido a uma tentativa improdutiva de retornar ao

tema proposto. Embora destaque as dificuldades em relação ao preconceito na família e no trabalho no parágrafo anterior, o texto traz uma proposta de intervenção relativa à educação superior do surdo. Assim, de modo vago, a primeira “proposta” apresenta o Ministério Público como agente para solucionar um problema nas faculdades: “[...] o ministério público deveria implantar em faculdades um projeto que poderia beneficiar os surdos”. No entanto, esse projeto não é definido: projeto de quê? Para quê? Em que consistiria esse projeto?

Já na segunda proposta de intervenção, a mídia aparece como possível agente para diminuir o preconceito. Também, de modo vago, é estabelecido que a mídia conscientize “sobre como as pessoas lidam com a surdez na sociedade”. Assim, ao propor “concientizar para fazer com que acabe de vez com o preconceito com o surdo”, o texto não atende à temática da prova. Embora isso aconteça, a avaliação da proposta de intervenção, que ocorre na competência 05, rendeu a esse texto a pontuação de 80 pontos, em 200. Essa pontuação indica que, para ser atribuída essa nota, basta ao texto sugerir algo, mesmo de modo vago e genérico, relacionado ao tema; especificamente, empregar, na sintagmatização da língua escrita, palavras e/ou expressões capazes que “remeter” ao tema proposto. Nesse caso, basta o uso palavras e/ou expressões como “surdo”, “preconceito”, “faculdades”, mesmo que, na semantização da escrita, isto é, na conversão da língua em discurso escrito, não seja possível ler os sentidos preestabelecidos e esperados pela banca avaliadora a partir do regime enunciativo. Essas ações por parte do candidato/autor mostram-se como efeitos das coerções textuais do regime enunciativo da prova, uma vez que o modo como são textualizados os critérios de avaliação e atribuição de notas permitem essa compreensão sobre o que se espera do texto solicitado.

A análise dos pontos destinados a cada competência, dos critérios de avaliação pré-determinados e das justificativas apresentadas na vista pedagógica permitem-nos pensar numa certa incoerência na nota final atribuída à redação “B”. Especialmente nas competências 02 e 03, que cobram aspectos específicos para a construção da argumentação, às quais foram atribuídos 120 dos 200 pontos possíveis (60%), vemos que o direcionamento argumentativo para uma temática secundária (preconceito sofrido pelo surdo na família e no cotidiano), em decorrência de um gesto de leitura dos textos motivadores pelo candidato/autor, sobrepõe-se ao sentido da frase temática e produz um efeito argumentativo de desencaixe com a proposta de redação.

A atribuição de notas para textos como esse é justificada, muitas vezes, com discursividades que apregoam que a temática já está contemplada em outra competência e que cada competência deve ser avaliada de modo independente, para não penalizar o texto por um mesmo problema reiteradamente. Assim, há textos que, embora tendam a receber notas baixas,


são “salvos” na avaliação, por meramente comportarem palavras presentes na frase temática ou nos textos motivadores, sem que haja uma articulação textual que atenda à temática da prova. Essas ocorrências (de)enunciam efeitos contrários do processo de avaliação, uma vez que, a despeito de uma análise do texto, a qual consideraria os aspectos intersubjetivos, a banca opera com o protocolo de avaliação já estipulado e determinado pela instituição promotora do exame e centra o diálogo na validação de uma matriz cuja demanda é reduzida a uma avaliação por checagem da presença ou ausência de determinados itens. De nossa perspectiva, esse modo de avaliação indicia um mo(vi)mento de minorar a quantidade de anulações. Essa prática está subsidiada por discursividades que atestam a necessidade de “melhorar” o quadro de notas do exame, a fim de cancelar as políticas públicas da educação brasileira, das quais faz parte o ENEM, como políticas acertadas e produtivas.

A despeito desses mo(vi)mentos de avaliação, enfatizamos que a leitura da proposta de redação e a sua vinculação com os sentidos presentes nos textos motivadores é fundamental para a compreensão do tema a ser explorado na redação do ENEM e, dessa leitura, pode ou não resultar o êxito na avaliação da produção textual escrita, o que, nos termos benvenistianos, está relacionado com a correferenciação esperada. Além disso, os mecanismos linguísticos usados na construção do texto são também avaliados em função dessa compreensão. Nesse sentido, ainda com base no entendimento que estamos fazendo dessa produção textual escrita cobrada na prova do ENEM, pensamos no ato enunciativo instaurado nesse processo de escrita e na relação candidato/autor-avaliador/leitor aí implantada. Nesse jogo intersubjetivo, embora em algumas situações a correferenciação não ocorra do modo esperado, isso não significa que não houve compreensão, uma vez que o candidato/autor se apropriou da língua e a manejou de forma a (re)produzir sentido. Assim, o entrave para o não êxito pode estar relacionado ao gesto de leitura dos textos motivadores e da proposta de redação para elaboração da produção textual escrita, o que pode inibir/barrar o processo de correferenciação.

Com base no exposto e na análise realizada, reiteramos que a argumentação, na prova de redação do ENEM, está marcada por injunções que imprimem diretrizes a serem observadas no texto produzido, a fim de que este seja bem avaliado. Com isso, o exame acaba por ditar o modo como candidato/autor deve se posicionar como autor do texto e sobre o tema abordado. Assim, o regime enunciativo da prova de redação (im)põe um gesto de leitura específico em detrimento de outros possíveis. Dessa forma, compreendemos que argumentar na prova de redação do ENEM não é “defender seu ponto de vista”, mas fazer parecer, por meio da escrita, que seja “seu” o ponto de vista implicado no regime enunciativo estabelecido na e pela prova.

Figura 7: Redação “C” – Nota 700

FOLHA DE REDAÇÃO 029



1	O sistema educacional do Brasil é falho em muitos aspectos,
2	um desses é a educação para deficientes. Como
3	por exemplo, uma pessoa surda tem a sua forma-
4	ção escolar prejudicada, devido à (maioria) maioria das
5	instituições de ensino não possuem profissionais capa-
6	citados para garantir acessibilidade. Nesse sentido, deve-se
7	oferecer cursos de capacitação profissional para erradicar
8	esse problema.
9	Os deficientes auditivos têm sua educação prejudica-
10	da, em consequência das suas condições físicas. Isso
11	acaba sendo uma forma de preconceito internali-
12	cada na sociedade, que não possui (estruturas) estrutu-
13	ra para lidar com isso. Medidas devem ser toma-
14	das devido à educação de deficientes ser garanti-
15	da pelo artigo 27 da Constituição Brasileira.
16	Esse déficit da educação (de deficientes) de pessoa
17	com deficiência acarreta muitas consequências, sendo
18	uma delas, a desigualdade das oportunidades,
19	como: a inserção em empresas ou até mesmo
20	em instituições de ensino. Assim, a população defi-
21	ciente fica desamparada, já que não possuem seus di-
22	reitos conferidos e exercidos.
23	A educação da população deficiente auditiva é um as-
24	pecto que deve ser revisado no Brasil. Nesse viés, ca-
25	be ao Ministério da Educação fornecer a capacitação
26	profissional de professores, através de cursos de línguas
27	durante ou após a graduação dos mesmos. Visan-
28	do aumentar a acessibilidade dos deficiente a edu-
29	cação e diminuir o preconceito internalizado
30	na sociedade.

Fonte: Material compilado pelas pesquisadoras.

A análise que empreendemos, nesta tese, considera o sentido que se produz na e pela enunciação, por isso, entendemos que, na redação do ENEM, o candidato/autor, ao redigir o seu texto, apropria-se da língua escrita, enuncia da/na sua posição e projeta o seu leitor, lugar ocupado pelo avaliador/leitor do texto. Nesse sentido, o candidato/autor busca atender às demandas dessa prática social de uso da língua escrita, com o objetivo de ter o seu texto bem avaliado. A partir disso, analisamos a redação “C”, avaliada em 700 (setecentos pontos), no ENEM 2017.

O texto, composto por quatro parágrafos, está organizado estruturalmente dentro dos limites do texto dissertativo-argumentativo, nos moldes previstos no exame. O primeiro

parágrafo é iniciado pela assertiva “O sistema educacional do Brasil é falho em muitos aspectos, **um desses** é a educação para deficientes”, que tenta reescrever a frase temática, com o objetivo de marcar a tese do texto, num posicionamento enfático de afirmação. No entanto, ao textualizar sobre as falhas no sistema educacional do Brasil, o que ocorre é uma expansão de sentido em relação à frase temática, já que é afirmado que há falhas no sistema educacional em diversos aspectos. Ao apresentar, por meio de uma anáfora, a educação para deficientes como “um desses” aspectos, a tese do texto se baseia nas falhas do sistema educacional para todos os deficientes, não especificamente aos surdos. Isso coloca em segundo plano o que deveria ser o foco da tese, não atendendo ao que está textualizado na frase temática da proposta de redação. Vejamos como isso ocorre no recorte 05:

Recorte 05:

O sistema educacional do Brasil é falho em muitos aspectos, **um desses** é a educação para deficientes. Como **por exemplo**, uma pessoa surda tem a sua formação escolar prejudicada, devido à maioria das instituições de ensino não possuírem profissionais capacitados para garantir acessibilidade. Nesse sentido, deve-se oferecer cursos de capacitação profissional para erradicar esse problema (Redação “C”, destaque nosso).

Na tentativa de inscrever-se no tema proposto, o segundo período do primeiro parágrafo traz como “exemplo” um problema que prejudica a formação educacional dos surdos: “instituições de ensino não possuírem profissionais capacitados para garantir acessibilidade”. Nessa formulação, a incompletude do termo nominal “acessibilidade” (a quê?) causa uma interrupção no fluxo argumentativo, decorrente de uma possível dificuldade no manejo das formas linguísticas (relações sintático-semânticas) ou por falta de repertório em relação ao tema abordado. Ao usar o termo “acessibilidade”, sem o complemento que o vocábulo exige, o candidato/autor deixa flagrar uma certa dificuldade em organizar linguisticamente o texto, não se atentando à relação indissociável entre forma e sentido na língua. Dito de outro modo, vemos que não são estabelecidas na formulação as relações entre os termos da língua escrita, fundamentais para a constituição do sentido, visto que a palavra adquire seu valor semântico no exercício da língua, por meio da convivência com outras palavras dentro da frase.

Em seguida, é a partir desse problema que o texto traz a sua proposta de intervenção, apresentando um “dever” não direcionado a um agente específico de oferecer cursos de capacitação profissional, os quais também não são especificados, fazendo com que o texto permaneça no terreno da vagueza semântica. A dificuldade em organizar linguisticamente o

texto mostra que o candidato/autor não se atentou à relação indissociável entre forma e sentido na língua.

O segundo parágrafo, recorte 06, continua a discussão sobre os problemas enfrentados pelos surdos, porém sem dar progressão temática aos fatos apresentados no parágrafo anterior.

Recorte 06:

Os deficientes auditivos têm sua educação prejudicada, em consequência das suas condições físicas. **Isso** acaba sendo uma forma de preconceito internalizada na sociedade, que não possui estrutura para lidar com **isso**. Medidas devem ser tomadas devido à educação de deficientes ser garantida pelo artigo 27 da Constituição Brasileira (Redação “C”, destaque nosso).

Pelo recorte, vemos que ocorre uma repetição do argumento presente no parágrafo anterior de que os surdos têm a educação prejudicada por conta da deficiência (de suas condições físicas). Além disso, a formulação retoma os sentidos do senso comum, sobre a formação educacional dos surdos, uma vez que também não considera que tal dificuldade ou prejuízo poderia ser atribuído não à condição irreversível do surdo, mas à indisposição do sistema a transformar-se de modo a acolher o surdo. Não há uma discussão sobre qual seja esse prejuízo e/ou de que modo ele acontece, o que gera um efeito de circularidade na argumentação. Esse efeito de circularidade sugere falta de repertório e/ou de compreensão do tema proposto. Diante dessa situação, o texto apresenta-se sob o efeito da estratégia de preenchimento, “em que o problema é ganhar espaço e não estabelecer relações de fato, em que, quando muito, se procura provocar uma certa imagem de desenvolvimento ordenado do texto, e não ordená-lo segundo as suas exigências próprias de coesão e argumentação” (PÉCORRA, 2011, p. 71). De nossa perspectiva teórica, essa argumentação circular se sustenta num procedimento de repetição constante de várias palavras e expressões decorrente também de uma certa dificuldade de manejar as formas da língua escrita de modo a produzir uma progressão textual e semântica.

Os aspectos relacionados à construção da argumentação analisados nos recortes 05 e 06 são avaliados na redação do ENEM, por meio das competências 02 e 03. Na redação “C” foram atribuídos a essas competências 140 e 120 pontos, respectivamente. As justificativas trazidas pela vista pedagógica para essas competências são elaboradas de forma genérica e deixam de pontuar algumas questões importantes para a construção da argumentação.

Em relação à competência 02, considera-se que o candidato/autor desenvolve o tema por meio de uma argumentação “consistente” e que, embora apresente “alguns” problemas no desenvolvimento das ideias, o tema é bem desenvolvido. A nosso ver, o uso do adjetivo

“consistente”, cujo significado remete a ideia de algo “sólido”, “fundamentado”, não funcionou adequadamente para qualificar a argumentação produzida na redação, tendo em vista que, na maior parte do texto, os argumentos não são desenvolvidos; ao contrário, ocorre uma enumeração de informações “pinçadas” dos textos motivadores, sem que haja uma continuidade na discussão. Além disso, podemos dizer que a avaliação dessa competência priorizou a análise de uma estrutura prototípica, e não do conteúdo do texto. Vemos também na avaliação dessa competência e na justificativa para a atribuição dos pontos que há um desencaixe entre a posição avaliadora institucional e, relativamente, às próprias métricas institucionais que deveriam ser aplicadas.

Na competência 03, verificamos uma contradição em relação ao que foi dito na competência 02, já que ambas tratam do funcionamento da argumentação, mesmo que seja a partir de aspectos distintos. Por isso, é incoerente dizer, na competência 02, que a redação apresenta uma argumentação consistente e que o tema é bem desenvolvido, e dizer que os argumentos estão pouco articulados, pouco organizados e limitados aos textos motivadores, na competência 03. Essa inconsistência na avaliação pode ser analisada também como decorrente da heterogeneidade dos avaliadores, que, embora controlada, deixa marcas nesse processo de avaliação em grande escala, já que se trata de um exame de grande abrangência, em termos de extensão geográfica. Nesse sentido, vemos que a justificativa da banca vai de encontro, inclusive, à materialidade da Cartilha do Participante, conforme se pode verificar nas orientações apresentadas sobre o texto dissertativo-argumentativo:

[...] na organização do texto dissertativo-argumentativo, você deve procurar atender às seguintes exigências: • Apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam. • Encadeamento das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos. • Desenvolvimento dessas ideias por meio da explicitação, explicação ou exemplificação das informações, fatos e opiniões, de modo a justificar, para o leitor, o ponto de vista escolhido. (BRASIL, 2017, p. 21).

Ainda no segundo parágrafo, recorte 06, a presença do pronome demonstrativo “isso”, como operador da relação entre as dificuldades enfrentadas pelos surdos e o preconceito social internalizado, mostra outro problema na construção da argumentação da redação “C”, a partir da maneira como a sentença está organizada textualmente. Nesse caso, ocorre o que Pécora (2011) apresenta como um dos principais problemas de coesão presentes nas redações, quando, diante da dificuldade de denominar um referente, em vez de apresentar um mecanismo linguístico adequado à relação semântica, o texto traz um anafórico neutro, que produz

equivocidade no potencial de retomada: a que se reporta o anafórico “isso”? Notamos também que, semanticamente, a referência à questão do preconceito, assunto abordado no texto motivador III, foi feita de maneira superficial, apenas como um argumento coringa, já que se trata de um assunto historicamente discutido na sociedade brasileira.

O uso dos elementos coesivos é avaliado na redação do ENEM na competência 04, a qual foi avaliada em 120 pontos. A justificativa apresentada pela banca tematiza que “o participante articula de forma mediana as partes do texto com inadequações ou alguns desvios e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos” (vista pedagógica da redação “C”).

Essa justificativa, elaborada de forma genérica (mediana, alguns, pouco), não esclarece os motivos para a atribuição da referida nota. Ademais, a análise do uso dos elementos coesivos na redação, especialmente nos recortes 05 e 06, mostra fragilidade no repertório e uma certa dificuldade do candidato/autor em lidar com essas formas linguísticas, considerando a totalidade semântica do texto, o que não condiz com a nota recebida. Além disso, há uma inconsistência entre a nota atribuída e as seguintes instruções da Cartilha para a competência 04: “[...] você deve, na construção de seu texto, demonstrar conhecimento sobre os mecanismos linguísticos necessários para um adequado encadeamento textual, considerando os recursos coesivos que garantem a conexão de ideias tanto entre os parágrafos quanto dentro deles” (BRASIL, 2017, p. 22).

Como vemos na análise, a formulação que finaliza o segundo parágrafo traz novamente uma referência genérica à temática da prova, ao textualizar que medidas devem ser tomadas para garantir a educação aos deficientes, conforme legislação do país. Sem especificar essas medidas e a que grupo elas se direcionam, o que ocorre é uma reescritura por repetição das colocações presentes no texto motivador I, que garantem aos deficientes o acesso à educação: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência”; “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência”; “oferta de educação bilíngue [...] em escolas inclusivas”; “oferta do ensino de Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva”.

No terceiro parágrafo, a presença do pronome demonstrativo “esse”, na expressão “esse déficit da educação da pessoa com deficiência”, como mecanismo anafórico, que intenta estabelecer uma relação semântica entre as partes do texto, retoma, de certa forma, sentidos evocáveis na e pela formulação: “Os deficientes auditivos têm sua educação prejudicada, em consequência das suas condições físicas”, como é possível observar no recorte 07 a seguir:

Recorte 07:

Esse déficit da educação da pessoa com deficiência acarreta muitas consequências. Sendo uma delas, a desigualdade das oportunidades, como: a inserção em empresas ou até mesmo em instituições de ensino. Assim, a população deficiente fica desamparada, já que não possuem seus direitos conferidos e exercidos (Redação “C”, destaque nosso).

Como é possível ver, na formulação do recorte 07, há uma generalização no “déficit da educação”, uma vez que se refere à educação da pessoa com deficiência e não ao surdo, como deveria fazê-lo. Do particular evocado pela formulação “Os deficientes auditivos têm sua educação prejudicada, em consequência das suas condições físicas” retorna à generalização com a expressão “esse déficit da educação da pessoa com deficiência”. Nesse sentido, o texto projeta um jogo de vai-e-vem entre o genérico e o particular, o que afeta, sobremaneira, a progressão temática.

Assim, o terceiro parágrafo da redação “C” é marcado por uma circularidade na argumentação. Mantém-se o que já foi discutido nos parágrafos anteriores e não se dá uma decorrência na discussão proposta na introdução. As formulações permanecem pouco desenvolvidas e/ou desconectadas, mesmo que textualmente tenham sido utilizados elementos de coesão. Cada parágrafo funciona como um bloco novo de colocações, cuja função é tentar cumprir o estabelecido pelo exame.

No último parágrafo, a redação “C” apresenta a proposta de intervenção, vinculada à capacitação profissional dos professores, por meio de cursos de Libras. Vejamos como foi construída essa proposta no recorte 08.

Recorte 08:

A educação da população deficiente auditiva é um aspecto que deve ser revisado no Brasil. Nesse viés, cabe ao Ministério da Educação fornecer a capacitação profissional de professores, através de cursos de Libras durante ou após a graduação dos mesmos. Visando aumentar a acessibilidade dos deficiente a educação e diminuir o preconceito internalizado na sociedade (Redação “C”).

A proposta de intervenção é elaborada nos moldes determinados pela Cartilha do Participante. Argumentativamente, retoma o particular, voltando-se para a educação dos surdos. No último período do texto, volta ao genérico com a expressão “a acessibilidade dos deficiente a educação”.

Dessa forma, na redação “C”, a influência dos textos motivadores é materializada nos elementos que constituem a proposta de intervenção. Assim como verificamos no recorte 08,

propõe-se que o “Ministério da Educação” ofereça “capacitação profissional de professores, através de cursos de Libras” (texto IV), “visando aumentar a acessibilidade dos deficiente a educação” (texto I) e “diminuir o preconceito internalizado na sociedade” (texto III).

A elaboração dessa proposta de intervenção foi avaliada na competência 05, para a qual foram atribuídos 160 pontos. Verificamos que a avaliação dessa competência está vinculada ao atendimento das exigências da Cartilha do Participante, segundo as quais a proposta de intervenção “deve conter não apenas a exposição da ação interventiva sugerida, mas também o ator social competente para executá-la, [...] o meio de execução da ação e o seu possível efeito, bem como algum outro detalhamento” (BRASIL, 2017, p. 24).

A avaliação feita pela banca em relação à competência 05 relaciona-se, assim, com a exigência de elaboração de uma proposta de intervenção social, que não desrespeite os direitos humanos. Assim, pelo que é discursivizado pelo ENEM, é esperado que o candidato/autor se posicione como um sujeito comprometido socialmente, transformador e capaz de apresentar caminhos para a problemática apresentada na proposta de redação. Embora essa tarefa pareça conceder um novo espaço para o posicionamento do autor, as propostas de intervenção fazem circular os sentidos filiados ao ponto de vista já determinado na frase temática e nos textos motivadores.

A análise linguística dos recortes 07 e 08 permite que façamos um contraponto com a avaliação feita pela banca na vista pedagógica na competência 01. Essa competência a qual foram atribuídos 160 pontos avalia o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa que, segundo a Cartilha, envolve “os possíveis problemas de construção sintática e a presença de desvios” (BRASIL, 2017, p. 14).


Nos recortes 07 e 08, verificamos que há uma ruptura na estrutura sintática dos períodos, ocasionada pelo uso indevido do ponto final (que está no lugar de uma vírgula). As orações subordinadas iniciadas por gerúndio, “sendo uma delas, a desigualdade das oportunidades, como: a inserção em empresas ou até mesmo em instituições de ensino” (recorte 07) e “visando aumentar a acessibilidade dos deficiente a educação e diminuir o preconceito internalizado na sociedade” (recorte 08), encontram-se isoladas, constituindo um único período, sem vincular-se à sua respectiva oração principal. Nos dois casos, cria-se uma relação de dependência entre a estrutura sintática e a estrutura semântica, que não está considerada no texto, o que sinaliza problemas no manejo dos mecanismos da língua escrita.

Ao justificar a nota atribuída, a banca tematiza que o candidato/autor “[...] apresenta um texto com poucos desvios gramaticais, boa estrutura sintática, com poucos desvios de pontuação, de grafia e de emprego do registro exigido” (vista pedagógica). Chamamos a

atenção para o fato de que, embora tenham sido poucos desvios de pontuação, por exemplo, vimos que eles comprometem a estrutura sintático-semântica, gerando problemas na construção da argumentação.

A análise que fazemos constitui um modo de olhar para a língua escrita em emprego e ação, como prática social, por isso, analisamos como as formas e os mecanismos da língua escrita constituem o discurso escrito para se enunciar e se constituir, intersubjetivamente, o locutor e o outro. Enunciativamente, consideramos que a redação “C” foi elaborada, a partir da retomada de uma sucessão de enunciados já ditos nos textos motivadores I, III e IV, com o objetivo de atender às expectativas do avaliador/leitor e cumprir às exigências das condições coercitivas textuais e discursivas do exame. Para isso, tenta seguir as orientações da Cartilha do Participante ou, ainda, as discursividades que circulam por outrem sobre essa cartilha, com dizeres sobre a necessidade de apresentação de uma “tese”, a tentativa de desenvolvimento dos “argumentos” e a formulação de uma “proposta”. Não há, porém, uma relação semântica (progressão temática) entre os parágrafos; cada um enuncia de maneira diferente do mesmo argumento e/ou quando traz outro caminho argumentativo, também não o desenvolve. Verifica-se que há uma preocupação do candidato/autor em atender a uma estrutura textual, colocar o texto em um padrão, um modelo.

Figura 8: Redação “D” – Nota 960

FOLHA DE REDAÇÃO		029	
1	É mais fácil quebrar um átomo do que um preconceito. A declaração, feita pelo em		
2	made científico Albert Einstein no século XX, em meio à experiência da Segunda Guerra		
3	Mundial, ressoa o quão difícil é lidar com os preconceitos que permeiam a soci-		
4	dade contemporânea; tal como a formação educacional dos surdos, que ainda		
5	repercuta um desafio a ser enfrentado de forma mais aprofundada no Brasil.		
6	Nagy, portanto, a mobilização do Estado para o efetivo combate dessa problemática		
7	É necessário pontuar que na Segunda Grande Guerra foram espalhados os		
8	mais diversos tipos de preconceitos, que seguem sendo requeridos até os dias de		
9	hoje, como é o caso dos deficientes auditivos. Na procura desenvolvida por uma		
10	nova tida como pura representante dos regimes ditatoriais nazifascistas eliminou		
11	com milhares de pessoas que se distinguem do padrão que era exigido, além de		
12	torturarem e mataram outros milhares que conseguiram sobreviver. Em decorrência		
13	de muitos desses crimes foram uma vez marcados desde cedo os indivíduos excluídos		
14	têm-se aí um fator que contribuiu para sua persistência ainda nos dias de hoje,		
15	principalmente contra os minorias, que nem sempre têm seus direitos, que são		
16	declamados no Di, assegurados de forma integral.		
17	É necessário pontuar ainda, que diante de como os ambientes escolares		
18	promovem obstáculos para desenvolver ideologias preconceituosas deve-se utilizar o		
19	Di para que haja a inserção social dos surdos. Além da formação edu-		
20	cacional dos surdos, além de quebrar os antigos paradigmas quanto à restrição		
21	ção de suas capacidades cognitivas, podem encontrar nos estudos a possibili-		
22	dade de uma formação também profissional, visando uma vida de independen-		
23	tência. Dessa forma, diante da relevância da formação educacional dos surdos,		
24	torna-se imprescindível que o Estado atenda os desafios que ocorrem		
25	em prol disso. Isso pode ser realizado por meio da capacitação de profes-		
26	soriais que trabalham no ambiente escolar a fim de atender a esse		
27	público com as especificidades pré-estabelecidas no Di.		
28			
29			
30			

Fonte: Material compilado pelas pesquisadoras.

A redação “D” apresenta quatro parágrafos, o que a enquadra nos modelos tradicionais trabalhados no ensino médio, para os quais a redação dissertativo-argumentativa está mais bem estruturada, quando dividida em: parágrafo de introdução, dois parágrafos de desenvolvimento e parágrafo de conclusão. No primeiro parágrafo, recorte 09, temos:

Recorte 09:

É mais fácil quebrar um átomo do que um preconceito. A declaração feita pelo renomado cientista Albert Einstein, no século XX, em meio à efervescência da Segunda Guerra Mundial, reforça o **quão difícil é lidar com os preconceitos que permeiam a sociedade contemporânea; tal como a formação educacional dos surdos, que ainda representa um desafio a ser enfrentado de forma mais organizada no Brasil.** Urge, portanto, a mobilização do Estado para o efetivo combate **dessa problemática** (Redação “D”, destaque nosso).

O texto apresenta algumas asserções, com o objetivo de chegar à tese sobre o tema trabalhado. Para a contextualização de seu posicionamento, o candidato/autor inicia o parágrafo com uma citação de Albert Einstein, que é elaborada de forma indireta, e a incorpora ao tema proposto, alçando-a à condição de tese do texto. Com esse recurso, segundo a normatização do ENEM, além de marcar um ponto de vista presente na proposta, esse é reforçado por uma citação que traz autoridade científica ao posicionamento assumido. O tema proposto pelo ENEM, “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, torna-se, na introdução, um exemplo da tese: “o quão difícil é lidar com o preconceito”. Assim, é observável que o tema, que deveria tomar posição central no texto, aparece em posição secundária, uma vez que constitui um exemplo na formulação: “tal como a formação educacional dos surdos, que ainda representa um desafio a ser enfrentado de forma mais organizada no Brasil”, na qual o uso da expressão “tal como” marca semanticamente essa posição.

Embora na condição de exemplo, o trecho considera que a formação educacional de surdos ainda é um desafio em decorrência do preconceito. Por isso, torna-se esperado que, no próximo parágrafo, o texto aborde como esse desafio se configura na sociedade brasileira. Verificamos que, no texto, o preconceito é o maior desafio para a formação educacional dos surdos no Brasil, ou seja, dentre os caminhos apontados pelos textos motivadores da proposta, a redação “D” mobiliza o texto motivador III e foca a sua argumentação a partir dele. Por conseguinte, o tema não é trabalhado de forma a produzir uma unidade de sentido a partir dos diferentes contextos aos quais ele faz referência, mediante a leitura dos textos motivadores. Apesar disso, como podemos ver, a partir da nota atribuída à competência 02, na vista pedagógica, o texto foi avaliado com 100%, assumindo, assim, que o candidato/autor teria compreendido a proposta e a teria desenvolvido de modo consistente.

Essa argumentação avaliada pela banca como “consistente”, baseada em um “repertório sociocultural produtivo”, respalda-se em uma citação “solta” de Einstein, que funcionaria como tese e que, por isso, deveria aplicar-se a um contexto específico: o tema da redação e o ponto de vista defendido nos textos motivadores e na frase temática, mais especificamente, no texto

motivador III. Pensamos, então, que a mobilização dessa citação não garante o uso adequado do suposto repertório sociocultural no texto. Essa citação está, no texto, relacionada, superficialmente, ao texto motivador III. A repetição do argumento sobre o preconceito mostra um problema de progressão textual, nesse caso, não contemplado na avaliação empreendida pela banca, já que o texto alcançou o nível mais alto dessa competência. O recurso de usar a citação de um teórico renomado é uma tentativa de atender ao que já é textualizado no material de apoio e faz parte do projeto do candidato/autor de “influenciar de algum modo” (BENVENISTE, 2005, p. 267) o avaliador/leitor, de “mostrar”, nesse caso específico, a “consistência” do argumento utilizado, a fim de obter êxito na avaliação.

Ainda em relação ao primeiro parágrafo (recorte 09), é importante destacarmos que o sintagma preposicional “dessa problemática” mostra uma equivocidade anafórica pelo uso do pronome demonstrativo “dessa”, que indicia uma retomada, cuja referência concorre entre “o quão difícil é lidar com os preconceitos” e “a formação educacional dos surdos”. A tese circunscreve o preconceito e o fato de o sintagma preposicional em análise estar na conclusão do parágrafo, torna-se lógico/esperado que “dessa problemática” reescreva “o quão é difícil lidar com os preconceitos”, embora esse não seja o tema da proposta de redação do ENEM 2017. No uso feito pelo candidato/autor do pronome “dessa”, vemos que o domínio intralinguístico está relacionado com a constituição semântica. Assim, a identificação vazia do elemento anafórico gera um comprometimento que põe em xeque a relação argumentativa intentada pelo produtor do texto, uma vez que o sentido está ligado à integração dos termos da língua.

Por essa análise, refletimos sobre a avaliação da competência 04, também relacionada com a argumentação, para a qual a vista pedagógica traz o seguinte comentário sobre a redação “D”:

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 (vista pedagógica da redação “D”).

Nesse critério, é avaliado o uso dos elementos coesivos, para a construção da argumentação do texto. No caso da redação do ENEM, o candidato/autor precisa mostrar que articula bem as ideias no texto, usando corretamente os recursos linguísticos, o que será verificado de modo bem restrito, uma vez que será avaliada a presença desses elementos, a ausência e o uso adequado ou inadequado. Isso mostra, mais uma vez, que o que está em jogo é o manejo da língua escrita, de forma que consiga organizar as ideias, os argumentos, tanto

dos textos motivadores, quanto aqueles que fazem parte do seu repertório para defender o ponto de vista.

Em um contraponto entre a análise que fizemos do recorte 09 e a avaliação realizada pela banca sobre a competência 04 (100% - 200 pontos), verificamos uma certa inconsistência nos critérios de avaliação, uma vez que o uso do pronome “dessa” gerou uma equívocidade anafórica que interfere na (re)construção dos sentidos passíveis de serem evocados no e pelo texto. Assim sendo, a avaliação em 200 pontos ignora um dos aspectos presentes na descrição da competência 04: articular bem as ideias no texto, por meio de recursos linguísticos adequados.

No segundo parágrafo, recorte 10, o candidato/autor do texto centra a argumentação na citação que constitui a tese do texto: “é mais fácil quebrar um átomo que um preconceito”. Vejamos como isso acontece:

Recorte 10:

É necessário pontuar que **na Segunda Grande Guerra foram espalhadas as mais diversas formas de preconceito, que seguem sendo repassadas até os dias de hoje, como é o caso dos deficientes auditivos.** Na procura desenfreada por uma raça tida como pura, representantes dos regimes ditatoriais nazifascistas exterminaram milhares de pessoas que se distinguiram do padrão que era pregado, além de torturarem e mutilarem outras milhares que conseguiram sobreviver. Em decorrência de muitos desses preceitos terem sido ensinados desde cedo às crianças nas escolas, têm-se aí um fator que contribui para essa **persistência ainda nos dias de hoje, principalmente contra as minorias, que nem sempre tem seus direitos, que são declarados na lei, assegurados de forma integral** (Redação “D”, destaque nosso).

O texto faz uma comparação entre dois períodos: Segunda Guerra e dias atuais. Para o candidato/autor, o preconceito, que atingiu e prejudicou tantas pessoas no passado, ainda está presente na sociedade atual e é o responsável pelas dificuldades enfrentadas pelas minorias, contrariando o que é previsto nas leis do país. Ademais, no posicionamento assumido no texto, essa formação preconceituosa é ensinada, desde cedo, às crianças, na escola, fator preponderante para a permanência desse sentimento.

Ainda no segundo parágrafo, o texto mantém o foco na questão do preconceito, trazendo a Segunda Grande Guerra como epicentro de propagação de preconceitos diversos. Em relação à frase temática proposta pela prova de redação do ENEM 2017, “desafios para formação de surdos no Brasil”, o que vemos é apenas um índice desse tema, na condição de exemplo,

presente em “como é o caso dos deficientes auditivos”. Nesse trecho, o sintagma nominal “deficientes auditivos” funciona como sinônimo de “surdos”, acionando uma menção indireta a uma das palavras-chave da frase temática: “surdos”. Esse é o único indício do tema da proposta presente no segundo parágrafo. Essa relação sinonímica, no entanto, deixa entrever que a tomada da surdez como deficiência, configurando-se como um ponto de dispersão do sentido.

No terceiro parágrafo, o candidato/autor tenta abordar a formação educacional dos surdos, o que promove um efeito de “quebra textual”, embora reescreva a ideia já posta de que “ambientes escolares foram utilizados para disseminar ideologias preconceituosas”. Na sequência do parágrafo, o texto apresenta o seguinte argumento: “deve-se utilizá-los hoje para que haja a reinserção social dos surdos”, como é possível observar no recorte 11 a seguir:

Recorte 11:

É necessário pontuar, ainda, que **diferente de como os ambientes escolares foram utilizados para disseminar ideologias preconceituosas, deve-se utilizá-los hoje para que haja a reinserção social dos surdos**. Através da formação educacional, os surdos, além de quebrarem antigos paradigmas quanto à restrição de suas capacidades sensoriais, podem encontrar nos estudos a possibilidade de uma formação também profissional, visando uma vaga de emprego (Redação “D”, destaque nosso).

Aqui, na tentativa de se chegar ao tema da proposta de redação do ENEM 2017, “ambiente escolar” é destacado como o principal lugar para que haja uma mudança de pensamento e de paradigma em relação ao tratamento dos surdos no país. Porém, com esse argumento, tem-se uma referência ao lugar do surdo na sociedade, não necessariamente ao ambiente escolar. Além disso, o modo como o argumento está construído faz significar que, no passado, os ambientes escolares disseminavam ideologias preconceituosas contra os surdos. No final desse parágrafo, o texto mostra-se “colado” aos argumentos do texto motivador III, o que provoca certa aproximação com a frase temática, considerando a formação educacional do surdo. Assim, o argumento apresentado tematiza que, se o surdo obtiver formação, poderá quebrar preconceitos e conseguir um lugar no mercado de trabalho.

Esses aspectos relacionados à construção da argumentação que destacamos nos recortes 10 e 11 foram avaliados pela banca na competência 03. A justificativa apresentada na vista pedagógica assume, incoerentemente, que o texto teria atendido a todos os critérios já determinados e divulgados na Cartilha do Participante, quando isto não se dá. Segundo a vista pedagógica, 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 (vista pedagógica da redação “D”).

Observamos, mais uma vez, que esse relatório, proposto pela banca para fornecer subsídios pedagógicos quanto à atuação do candidato/autor em cada uma das competências, mostra-se muito próximo de uma colagem daquilo que prega a Cartilha do Participante, quando são apresentados os níveis de nota: “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” (BRASIL, 2017, p. 21).

Como dissemos, a vista pedagógica, apresentada como um relatório individual das notas da redação, funciona, a nosso ver, como uma justificativa para a nota atribuída ao texto pelos avaliadores/leitores. A elaboração textual dessas vistas evidencia a necessidade de deixar explícito que foram atendidas pelo candidato/autor todas as exigências, apresentadas na Cartilha para a obtenção da referida nota. Trata-se de uma justificativa geral e bastante abrangente, que nessa enunciação de retorno, marca o desencaixe entre o feito/produzido pelo candidato/autor e o dito/retornado pela banca. A situação de diálogo aqui é severamente prejudicada, porque esse retorno não é para o texto produzido, mas para o nível que algum avaliador atribuiu à redação naquela competência. Não vemos, exatamente, como ela se processa na redação “D” em análise e ainda nos questionamos sobre o modo como esses critérios estão avaliando a capacidade de manejo da língua escrita e o repertório do candidato/autor. O posicionamento defendido pelo candidato/autor está, nitidamente, relacionado com o ponto de vista já presente nos textos motivadores e o que está em jogo na avaliação da competência é a maneira como o candidato/autor articula a ideia presente nos textos motivadores com a ideia “supostamente” defendida por ele.

Dessa forma, quando o candidato/autor executa essa atividade, sem copiar trechos dos textos motivadores, e traz alguma referência externa que coaduna com aquela ideia, mesmo de forma superficial, chegará ao nível mais alto da competência. Tal fato é observado na redação “D” a partir de uma comparação histórica forçada entre as ações racistas na Segunda Guerra Mundial e as dificuldades dos deficientes auditivos nos ambientes escolares. Afinal, em relação à Segunda Guerra Mundial, o texto foca a questão racial, enquanto, no caso dos surdos, a questão seria física.

No último parágrafo da redação “D”, recorte 12, dado o gênero em questão, é esperado que seja produzida uma conclusão ao tema argumentado. No texto, é observável que isso não ocorre. O que se verifica é que, em vez de produzir uma conclusão acerca dos dois movimentos argumentativos feitos anteriormente, o candidato/autor tenta dar conta da temática abordada na proposta, apresentando os supostos responsáveis pela resolução do problema em relação à formação educacional de surdos no Brasil, bem como as ações que podem ser realizadas para esse fim.

Recorte 12:

Dessa forma, ciente da relevância da formação educacional dos surdos, torna-se imprescindível que o Estado atenuem os desafios que [incompreensível] esse problema. Isso pode ser realizado por meio da **capacitação de profissionais que trabalham no ambiente escolar**, a fim de atender a esse público com as especificidades pré-estabelecidas na lei (Redação “D”, destaque nosso).

Esse retorno à temática da prova de redação do ENEM 2017 deve-se ao fato de que esse exame exige, junto à conclusão do texto, a apresentação de uma proposta de intervenção que vise à solução do problema circunscrito pela frase temática. Para cumprir essa determinação, a formulação do último parágrafo apresenta um agente (Estado), uma ação (atenuem os desafios que [incompreensível] esse problema), um modo/meio (por meio da capacitação de profissionais que trabalham no ambiente escolar) e um efeito (atender a esse público com as especificidades pré-estabelecidas na lei). O uso desses elementos garante à redação “D” 100% - 200 pontos possíveis na competência 05, conforme justificativa da vista pedagógica: “O participante elabora excelente proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto” (vista pedagógica da redação “D”), ao cumprir o que é determinado pela Cartilha do Participante: “a proposta de intervenção [...] deve conter não apenas a exposição da ação interventiva, mas também o ator social [...] o meio de execução da ação e seu possível efeito, bem como o detalhamento da ação ou do meio para realizá-la” (BRASIL, 2017, p. 24). Não obstante a essa avaliação, pela análise do texto, destacamos o caráter inconsistente tanto da atribuição da nota quanto da justificativa apresentada. A leitura que fizemos mostra que a elaboração da proposta de intervenção cumpre, de modo automatizado, a exigência da banca de apresentar os cinco elementos estipulados, porém, a dificuldade no atendimento à temática e a flutuação no desenvolvimento do texto mostram-se incoerentes com a explicação da banca para a atribuição da nota de que a proposta foi “articulada à discussão desenvolvida no texto”.

Analisada pela banca de avaliadores com nota de 960 (novecentos e sessenta), a redação “D” só não atingiu 100% na competência 01, que trata do domínio da língua escrita normatizada e institucionalizada da Língua Portuguesa, por apresentar, segundo a vista pedagógica, “poucos desvios de pontuação, de grafia e de emprego do registro adequado ao tipo textual” (vista pedagógica). Em todas as outras competências, como vimos, o texto atingiu o que foi esperado pela banca. Cabe-nos, diante da análise aqui realizada, refletirmos sobre o modo como essa avaliação foi feita, considerando o que levou a banca a atribuir a nota 960 a esse texto, e ainda pensar sobre o que, de fato, essa avaliação avalia e se é possível aferir as habilidades e as competências do candidato/autor postas pela grade do ENEM com esse texto e, para além dele, uma vez que o texto sugere que o candidato/autor não tinha o que dizer sobre a temática da prova. As reflexões que fazemos têm em vista, ainda, o impacto da prova de redação do ENEM no cenário educacional, uma vez que o modo como a avaliação é feita nessas provas é visto como um direcionador das práticas de escrita, ou seja, ao considerar as justificativas apresentadas pela banca, os candidatos/autores procuram se preparar para atender às exigências. Dessa forma, as redações que analisamos representam um contínuo mais amplo de textos que, em busca de notas mais altas, seguem o mesmo modelo de produção textual escrita.

Conforme verificamos nas justificativas da vista pedagógica, o êxito no exame pode revelar o modo como o candidato/autor se relaciona com a língua escrita e com as imposições do gênero, isso porque “[...] o manejo adequado da proposta e a leitura que o candidato/autor faz dela são aspectos relativos à sua experiência de linguagem” (AGUSTINI; BORGES, 2013, p. 16). A produção escrita desse candidato/autor expõe um sujeito que, ao colocar em funcionamento a língua escrita por um ato individual de utilização, apresenta saberes necessários àquela situação enunciativa e acata as instruções preestabelecidas, mesmo que a análise, por outro olhar, revele fragilidades e inconsistências. A discussão que apresentamos, com o batimento entre a produção textual escrita e a vista pedagógica, está calcada na hipótese de que o funcionamento da argumentação na prova de redação do ENEM está relacionado ao atendimento às coerções textuais e discursivas que constituem o regime enunciativo dela.

Problematizando essa questão, mobilizamos, a seguir, o quadro 02, relativo às redações “B” e “D”:

Quadro 2: Modos de recorte e articulação dos textos motivadores nas redações “B” e “D”.

Nº RED.	TEXTOS MOTIVADORES MOBILIZADOS	TEMÁTICAS ABORDADAS/ DIREÇÃO ARGUMENTATIVA	ARTICULAÇÃO	NOTA
04 Red. “B”	Texto III	Dificuldades gerais que o surdo enfrenta na sociedade e na escola; preconceito sofrido pelos surdos na família e no mercado de trabalho, mesmo quando obtém formação educacional.	Enfatiza a questão do preconceito na sociedade e no mercado de trabalho.	500
16 Red. “D”	Texto III	Direito à educação aos deficientes auditivos; preconceito sofrido pelos surdos na sociedade e no ambiente escolar.	Enfatiza a questão do preconceito na sociedade e no ambiente escolar.	960

Fonte: Material compilado pelas pesquisadoras.

Conforme defendemos, nesta pesquisa, o gesto de leitura dos textos motivadores exerce “influência” sobre a direção argumentativa das produções textuais escritas no ENEM. Nesse sentido, observamos que essa mobilização está presente em textos aos quais foram atribuídas notas distintas, como no caso das redações “B” e “D”. Após as análises já realizadas e em conformidade com o quadro 02, verificamos que o modo como foram articuladas as ideias dos textos motivadores e a forma como elas foram agenciadas linguisticamente determinaram a nota recebida por cada candidato/autor.

Na redação “B”, ao se deter no texto motivador III, o candidato/autor se distancia do tema central da proposta e foca sua discussão no preconceito sofrido pelos surdos na sociedade, de forma geral, e no mercado de trabalho. Já a redação “D”, ainda que também se filie ao texto motivador III como base para a discussão, consegue, em alguns momentos, por meio do manejo da língua escrita, relacionar essa questão ao espaço escolar.

Na avaliação feita pela banca dos aspectos que envolvem, mais especificamente, a construção da argumentação (competências 02, 03 e 04), notamos que há uma discrepância entre as notas recebidas pela redação “B” e pela redação “D”. As justificativas para essas notas, conforme já discutido, são dadas de forma genérica e inconsistente, bem como se referem a padrões previamente estabelecidos. Isso pode ocorrer devido ao fato de que, mesmo se tratando de um grupo numeroso de avaliadores por todo o país, os quais participam de capacitações oferecidas pela instituição promotora do exame, os comentários são padronizados, como vemos

nos trechos das vistas pedagógicas das redações que trazemos nesta tese. Pela análise realizada, vemos ainda que essas avaliações estão relacionadas com o modo como os textos atendem ou não aos critérios estabelecidos pela banca, os quais envolvem o manejo da língua e a mobilização do repertório referente à temática abordada. No caso das redações analisadas, identificamos uma relação frágil do candidato/autor com a língua escrita normatizada e institucionalizada, a qual não produz o efeito de progressão esperado para a construção da argumentação, gerando uma desconexão entre as ideias do texto.

Sendo assim, embora, supostamente, na preparação para a prova do ENEM, ambos candidatos/autores, como tenham tido contato com o material de apoio e com as informações sobre a prova e os critérios de avaliação e se preparado para essa produção textual escrita, o candidato/autor da redação “D” consegue, por um lado, argumentar de maneira a responder o que a prova pede, mostrando-se, por meio da elaboração escrita do seu texto, apto a driblar o esquema e adentrar no jogo intersubjetivo aí instaurado, obtendo uma nota maior no exame. Por outro lado, a dificuldade do candidato/autor da redação “B” em atender a essas mesmas exigências pode decorrer do fato de que ele não tenha vivido uma trajetória de constituição na e pela escrita normatizada e institucionaliza. Esse manejo revela a experiência de linguagem do candidato/autor naquela dada situação enunciativa e, no caso da redação do ENEM funciona na ordem de uma tentativa, uma aposta, que se deseja ser "bem-sucedida" na relação com o ponto de vista do interlocutor (o “tu” avaliador/leitor).

Situações como essa indiciam questões relativas ao trabalho com a escrita no espaço escolar e mostram que não é por acaso que no ensino médio e mais ainda nos cursinhos preparatórios para o ENEM, os professores se ocupam em dar as dicas e apresentar argumentos gerais para todo e qualquer tema, tentando suprir as questões de repertório e de manejo da língua escrita, visivelmente problemáticas, em um tempo humanamente impossível, dada uma vivência da e com a língua escrita e com a escrita que não ocorreu, como processo, para que esses alunos chegassem a essa escrita normatizada e institucionalizada exigida pelo exame.

Figura 9: Redação “E” – Nota 1000*Educação inclusiva*

Durante o século XIX, a vinda da Família Real ao Brasil trouxe consigo a modernização do país, com a construção de escolas e universidades. Também, na época, foi inaugurada a primeira escola voltada para a inclusão social de surdos. Não se vê, entretanto, na sociedade atual, tal valorização educacional relacionada à comunidade surda, posto que os embates que impedem sua evolução tornam-se cada vez mais evidentes. Desse modo, os entraves para a educação de deficientes auditivos denotam um país desestruturado e uma sociedade desinformada sobre sua composição bilingue.

A princípio, a falta de profissionais qualificados dificulta o contato do portador de surdez com a base educacional necessária para a evolução social. O Estado e a sociedade hodierna têm negligenciado os direitos da comunidade surda, pois a falta de intérpretes capacitados para a tradução educativa e a inexistência de vagas em escolas inclusivas perpetuam a disparidade entre surdos e ouvintes, condenando os detentores da surdez aos menores cargos da hierarquia social. Vê-se, pois, o paradoxo que, em um Estado Democrático, ainda haja o ferimento de um direito previsto constitucionalmente: o direito à educação de qualidade.

Além disso, a ignorância social frente à conjuntura bilingue do país é uma barreira para a capacitação pedagógica do surdo. Helen Keller – primeira mulher surdo-cega a se formar e tornar-se escritora – definia a tolerância como o maior presente de uma boa educação. O pensamento de Helen não tem se aplicado à sociedade brasileira, haja vista que não se tem utilizado a educação para que se torne comum ao cidadão a proximidade com portadores de deficiência auditiva, como aulas de LIBRAS, segunda língua oficial do Brasil. Dessa forma, torna-se evidente o distanciamento causado pela inexperiência dos indivíduos em lidar com a mescla que forma o corpo social a que possuem.

Infer-se, portanto, que é imprescindível a mitigação dos desafios para a capacitação educacional dos surdos. Para que isso ocorra, o Ministério da Educação e Cultura deve viabilizar a inserção de deficientes auditivos nas escolas, por meio da contratação de intérpretes e disponibilização de vagas em instituições inclusivas, com o objetivo de efetivar a inclusão social dos indivíduos surdos, haja vista que a escola é a máquina socializadora do Estado. Ademais, a escola deve preparar surdos e ouvintes para uma convivência harmoniosa, com a introdução de aulas de LIBRAS na grade curricular, a fim de uniformizar o corpo social e, também, cumprir com a máxima de Nelson Mandela que constitui a educação como o segredo para transformar o mundo. Poder-se-á, assim, visar a uma educação, de fato, inclusiva no Brasil.

Fonte: Material compilado pelas pesquisadoras (BRASIL, 2018, p. 43).

A redação “E”, avaliada pela banca com nota mil, está disponibilizada na Cartilha do Participante 2018, e faz parte, conforme aponta o próprio material, de uma amostra de redações que receberam nota máxima “por terem cumprido todas as exigências relativas às cinco competências” (BRASIL, 2018, p. 27). A Cartilha destaca ainda que a seleção e a disponibilização das redações que obtiveram nota máxima cumprem o objetivo de “tornar o

mais transparente possível a metodologia de avaliação da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas (BRASIL, 2018, p. 3). Esse dizer institucional a respeito da avaliação da redação visa a afirmar o caráter democrático discursivizado pelo exame, a partir da ideia de que os critérios utilizados foram deixados “claros” e exemplificados a todos os candidatos/autores. Pelo nosso gesto de leitura, compreendemos que essa ação instrucional marca um modelo de produção textual escrita desejado pelo exame, tendo em vista o seu caráter seletivo e avaliador. Sendo assim, pelo processo de avaliação estabelecido, excluem-se aqueles candidatos/autores que não enquadrarem sua produção textual escrita nos moldes preestabelecidos.

Seguindo essa premissa, analisamos a redação “E”, um exemplo de redação nota mil, no ENEM 2017, e intentamos expor o modo como ocorre o processo de produção escrita nesse texto que, pela avaliação da banca, atendeu às demandas solicitadas. Considerando o regime enunciativo instaurado na e pela prova e a leitura que fazemos do texto em análise, vemos que o candidato/autor procura atender às exigências do exame, desde as orientações gerais sobre a estrutura textual até o recorte sobre a temática abordada e a elaboração dos argumentos. Nessa perspectiva, o texto é organizado em quatro parágrafos, conforme normalmente é orientado pelos manuais escolares de redação, com o objetivo de contemplar as etapas de introdução, de desenvolvimento e de conclusão e, com essa estratégia, adequa-se ao modelo esperado também pelo ENEM, que propõe o seguinte esquema: “TEMA - TESE - ARGUMENTOS - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO” (BRASIL, 2017, p. 7).

No primeiro parágrafo, recorte 13, a introdução da redação já aponta um conhecimento do candidato/autor sobre a estrutura de texto cobrada no ENEM, bem como sobre os critérios de avaliação desse exame. Vejamos:

Recorte 13:

Durante o século XIX, a vinda da Família Real ao Brasil trouxe consigo a modernização do país, com a construção de escolas e universidades. Também, na época, **foi inaugurada a primeira escola voltada para a inclusão social de surdos**. Não se vê, entretanto, na sociedade atual, tal valorização educacional relacionada à comunidade surda, posto que **os embates que impedem sua evolução tornam-se cada vez mais evidentes**. Desse modo, os entraves para a educação de deficientes auditivos denotam um país desestruturado e uma sociedade desinformada sobre sua composição bilíngue (Redação “E”, destaque nosso).

Ao iniciar a redação com uma alusão histórica, o candidato/autor traz para seu texto a referência apresentada pelo texto motivador IV em relação ao momento de criação da primeira escola para educação de surdos no Brasil. Essa estratégia denota um modo de escrita vinculado às instruções da Cartilha do Participante, as quais orientam a leitura dos textos motivadores para a compreensão da proposta, mas alertam sobre o uso de cópias desses textos. Vemos que o candidato/autor, embora aparentemente influenciado pelo texto motivador IV, elabora seu texto de modo que não seja penalizado. Ainda no primeiro parágrafo, outro critério é atendido, quando, orientado pela frase temática: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, o candidato/autor estabelece o “seu” ponto de vista ao afirmar que “não se vê, entretanto, na sociedade atual, tal valorização educacional relacionada à comunidade surda” e ainda que “os entraves para a educação de deficientes auditivos denotam um país desestruturado e uma sociedade desinformada sobre sua composição bilíngue”. Essa estratégia de introdução permite que a banca identifique, já no início da redação, esse alinhamento com o tema apresentado e com a estrutura textual solicitada, o que pode contribuir para uma avaliação positiva na competência 02. Instaura-se, assim, nessa enunciação escrita, uma relação discursiva em que o candidato/autor organiza seu texto, de tal maneira que atenda ao esperado pelo avaliador/leitor do texto, mediante os critérios usados na avaliação.

No segundo e no terceiro parágrafos, também de acordo com as orientações da Cartilha do Participante, identificamos na elaboração escrita da redação “E” um jogo textual cujo objetivo parece ser atender a uma condição da competência 03: projeto de texto. O candidato/autor finaliza o primeiro parágrafo apontando dois entraves para a educação de surdos no Brasil: país desestruturado e sociedade desinformada, e, numa espécie de esquema, tenta, no segundo parágrafo, discutir sobre a inoperância do Estado frente às dificuldades enfrentadas pelos surdos e, no terceiro, apontar a ignorância social sobre o tema. Esse recurso vai ao encontro do que é textualizado na Cartilha sobre a competência 03: “trata da inteligibilidade do seu texto [...] o que é garantido pelo planejamento prévio à escrita, pela elaboração de um projeto de texto, [...] o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto” (BRASIL, 2017, p. 19-20). Para atender a esse critério do exame, há no segundo parágrafo a seguinte formulação:

Recorte 14:

A princípio, a falta de profissionais qualificados dificulta o contato do portador de surdez com a base educacional necessária para a evolução social. O Estado e a sociedade hodierna têm negligenciado os direitos da comunidade surda, pois **a falta de intérpretes capacitados**

para a tradução educativa e a **inexistência de vagas em escolas inclusivas** perpetuam a disparidade entre surdos e ouvintes, condenando os detentores da surdez aos menores cargos da hierarquia social. Vê-se, pois, o paradoxo que, em um Estado Democrático, ainda haja o ferimento de um **direito previsto constitucionalmente: o direito à educação de qualidade** (Redação “E”, destaque nosso).

O uso da locução adverbial “a princípio” cumpre a função de iniciar a argumentação sobre um dos aspectos apontados na introdução como entraves para a educação de surdos no Brasil: país desestruturado. Numa espécie de encadeamento argumentativo, são apresentados alguns obstáculos que permitem essa qualificação, como “a falta de profissionais qualificados”, “a falta de intérpretes capacitados” e “a inexistência de vagas em escolas inclusivas”. Chamamos atenção na construção desse parágrafo que, tanto na produção do texto quanto na avaliação, há uma valorização da estrutura textual em detrimento do conteúdo dos argumentos. Nossa reflexão pauta-se no fato de que o argumento apontado no texto sobre a negligência do Estado e da sociedade frente aos direitos da comunidade surda não se fundamenta em dados comprováveis; e pode, inclusive, ser refutado pelas informações do gráfico presente no texto motivador II, pelo qual se verifica a existência de vagas em escolas inclusivas, embora o número de matrículas tenha caído nos últimos anos. Tendo em vista que a redação foi avaliada com nota mil, entendemos que esse aspecto não foi considerado na avaliação. Após apontar esses desafios, ao finalizar o parágrafo, lemos uma referência ao texto motivador I, quando o candidato/autor explora o contexto legal presente na coletânea e afirma que o direito constitucional a uma educação de qualidade é ferido.

Ainda na perspectiva de atendimento ao modelo de produção textual escrita cobrado no ENEM, o terceiro parágrafo, recorte 15, é iniciado com a locução conjuntiva “além disso”, dando continuidade, como já apontamos, a um desenho já delineado na introdução. Com essa expressão, o candidato/autor apresenta aquilo que ele considera como mais um entrave para a formação educacional de surdos no Brasil: “desinformação da sociedade sobre sua composição bilíngue”. Vejamos:

Recorte 15:

Além disso, a ignorância social frente à conjuntura bilíngue do país é uma barreira para a capacitação pedagógica do surdo. **Helen Keller – primeira mulher surdo-cega a se formar e tornar-se escritora – definia a tolerância como o maior presente de uma boa educação.** O pensamento de Helen não tem se aplicado à sociedade brasileira, haja vista que não se tem utilizado a educação para que se torne comum ao cidadão a proximidade com portadores de deficiência auditiva, como

aulas de LIBRAS, segunda língua oficial do Brasil. **Dessa forma, torna-se evidente o distanciamento causado pela inexperiência dos indivíduos em lidar com a mescla que forma o corpo social a que possuem** (Redação “E”, destaque nosso).

O modo como o candidato/autor usou as expressões “a princípio” e “além disso” no início do segundo e do terceiro parágrafos exemplifica uma forma de manejo da língua escrita, nos dizeres benvenistianos, visando a uma adesão do avaliador/leitor, uma vez que o candidato/autor intenta produzir sua escrita dentro daquilo que é esperado pela banca, conforme textualizado na Cartilha, especificamente, sobre a competência 03: “encadeamento das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos” (BRASIL, 2017, p. 21).

Outro aspecto da avaliação contemplado no terceiro parágrafo é o atendimento a um critério da competência 02: uso de repertório sociocultural produtivo. A referência à escritora Helen Keller, analisada pela banca como articulada à frase temática e à discussão proposta pelo tema da redação, é responsável, dentre outros aspectos, pela atribuição 200 pontos à referida competência.

Nesse sentido, a avaliação da redação “E”, cuja justificativa também é apresentada na Cartilha do Participante 2018, na seção de amostras de redações nota 1000, funciona como uma resposta à interlocução implantada entre o candidato/autor e o avaliador/leitor, por meio da produção textual escrita. Nessa justificativa, considerou-se que, em relação à competência 02, além de mostrar “domínio do texto dissertativo-argumentativo” e “uma leitura atenta da proposta ao abordar o tema de forma completa”, o candidato/autor utilizou “de forma produtiva, repertório sociocultural articulado à sua discussão ao trazer a voz de Helen Keller para seu texto, a fim de embasar seu argumento [...]” (BRASIL, 2018, p. 44). Já em relação à competência 03, também avaliada em 200 pontos, o encadeamento pretendido pelo candidato/autor, marcado pelo uso das expressões “a princípio”, no segundo parágrafo, e “além disso”, no terceiro, contribuiu para que a redação fosse avaliada pela banca como resultado de um “projeto de texto estratégico e bem executado”, cujos problemas relacionados à formação de surdos no Brasil são apresentadas no primeiro parágrafo e “desenvolvidos em cada um dos parágrafos seguintes” (BRASIL, 2018, p. 44).

Além do uso desses mecanismos, que asseguraram a pontuação máxima nas competências 02 e 03, no terceiro parágrafo, identificamos outro gancho entre a argumentação desenvolvida na redação “E” e as colocações apresentadas nos textos motivadores. Na finalização do referido parágrafo, ao falar do “distanciamento causado pela inexperiência dos

indivíduos em lidar com a mescla que forma o corpo social a que possuem”, é possível identificar uma reescrita da noção de preconceito tratada no texto de apoio número III. Por meio desse recurso linguístico, o candidato/autor insere sua argumentação no regime enunciativo da prova, ao se referir a um assunto apontado pelo texto motivador, sem o uso de cópia, atendendo a uma das imposições do exame.

O último parágrafo da redação “E” cumpre o esquema proposto na Cartilha para a competência 05 e apresenta uma proposta de intervenção para o problema discutido no texto. Vejamos como a proposta de intervenção foi construída pelo candidato/autor:

Recorte 16:

Infere-se, **portanto**, que é imprescindível a mitigação dos desafios para a capacitação educacional dos surdos. Para que isso ocorra, o Ministério da Educação e Cultura deve viabilizar a inserção de deficientes auditivos nas escolas, por meio da contratação de intérpretes e disponibilização de vagas em instituições inclusivas, com o objetivo de efetivar a inclusão social dos indivíduos surdos, haja vista que a escola é a máquina socializadora do Estado. **Ademais, a escola deve preparar surdos e ouvintes para uma convivência harmoniosa, com a introdução de aulas de LIBRAS na grade curricular**, a fim de uniformizar o corpo social e, também, cumprir com a máxima de Nelson Mandela que constitui a educação como o segredo para transformar o mundo. Poder-se-á, **assim**, visar a uma educação, de fato, inclusiva no Brasil (Redação “E”, destaque nosso).

Ainda na expectativa de cumprir às determinações (im)postas pela prova, o candidato/autor inicia o último parágrafo da redação com a conjunção conclusiva “portanto”, a fim de mostrar que foi construída uma relação de conclusão coerente com a tese desenvolvida e com os argumentos utilizados. Em seguida, expõe uma série de elementos solicitados pela competência 05, responsáveis pela composição e pelo detalhamento da proposta de intervenção, conforme previsto na Cartilha do Participante: ação interventiva, ator social meio de execução da ação e seu possível efeito, bem como o detalhamento da ação ou do meio para realizá-la (BRASIL, 2017, p. 24).

Esses constituintes da proposta de intervenção são avaliados positivamente pela banca ao atribuir 200 pontos à referida competência e afirmar, pela justificativa, que foi apresentada “uma proposta concreta e detalhada, [...] respeitando os direitos humanos [...]” (BRASIL, 2018, p. 44). A nosso ver, a escrita do último parágrafo e a avaliação feita pela banca expõem, mais uma vez, um modelo engessado, que (im)põe limites à escrita na prova de redação do ENEM e que valoriza a forma em detrimento do conteúdo, como podemos pensar, quando lemos que o

candidato/autor atribui à escola a inserção de aulas de Libras na grade escolar, quando se sabe que essa é uma ação que só pode ser executada pelo Estado, na forma de lei.

Em relação à competência 04, segundo a explicação presente na Cartilha, a presença de articuladores tanto entre os parágrafos: “A princípio”, “Além disso”, “portanto”, quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo: “Também”, “Desse modo”, “pois”, “haja vista que”, “Ademais” (BRASIL, 2018, p. 44) garantiu uma avaliação positiva do uso de recursos coesivos. Por nosso gesto de leitura e de análise da redação e dos materiais que orientam a produção textual escrita no ENEM, o uso desses mecanismos de coesão, embora cumpra, formalmente, as regras estabelecidas pela banca, uso diversificado de recursos coesivos, deixa flagrar uma inconsistência semântica.

No último parágrafo, diferente do que é dito nos comentários da avaliação, podemos identificar uma quebra na progressão temática do texto e a não reafirmação da tese defendida na introdução, visto que o foco passa a ser a necessidade de uma educação inclusiva. Essa mudança de foco exemplifica que a simples inserção de determinados operadores não assegura o funcionamento semântico pretendido. Ademais, nos permite pensar sobre a atribuição de 200 pontos à redação “E” na competência 01, o que a qualifica como um exemplo de “excelente domínio da modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2018, p. 44).

Diante da análise realizada, verificamos que, na redação “E”, o candidato/autor, pelo manejo da língua escrita, empregou recursos textuais que o permitiram elaborar um texto que atende às demandas pela prova de redação do ENEM. No que diz respeito ao funcionamento da argumentação, identificamos o uso de mecanismos linguísticos que possibilitaram a implantação de um ponto de vista sobre o tema solicitado coerente com o regime enunciativo. Assim, compreendemos que a atribuição da nota mil está atrelada ao atendimento a essas coerções instauradas na e pelo regime enunciativo da prova.

A partir dessa compreensão consideramos que as regras e as imposições da prova de redação do ENEM são constitutivas dessa escrita avaliativa e seletiva, uma vez que a lógica do exame é recompensar aqueles que, por meio da (re)produção de um texto escrito, conseguem se mostrar aptos a adentrarem no ensino superior, considerando o cenário educacional que não dá a todos as mesmas condições escolares. Assim sendo, a avaliação exitosa parece ser resultado de uma vivência constituída do candidato/autor de e com a língua escrita normatizada e institucionalizada que o permita entrar no jogo proposto pela prova. Nos casos em que não houve êxito, ou seja, naqueles em que os candidatos/autores não atenderam ao que é exigido, ou em que não há condições para esse reconhecimento por parte da banca avaliadora, essa vivência parece não ter sido constituída.

Nesse sentido, o processo de produção textual escrita na prova de redação do ENEM está, conforme mostramos nas análises realizadas, atrelado a um modelo de escrita preestabelecido institucionalmente, ao qual os candidatos/autores devem procurar atender. Para tal feito, dedicam-se a um treinamento, visando a habilitá-los a fazer algo, cumprir uma tarefa, e, com isso, a escrita do texto solicitado acaba sendo marcada por um discurso utilitário que vincula o ensino de escrita ao objetivo de capacitar, treinar para uma prova. Essa vinculação reflete ainda a determinação que as políticas educacionais de educação que privilegiam a quantidade/nota em detrimento da qualidade/formação têm sobre as avaliações sistêmicas, como o ENEM. Nesse ponto, cabe-nos também refletir sobre o fato de que talvez precisemos não mais autorizar ou nos satisfazer com a pergunta: o que vamos colocar no lugar, ou de que forma esse tipo de exame pode avaliar o ensino de escrita, mas sim, como podemos coletivamente construir uma proposta noutra direção, como viabilizar essa construção coletiva e como, em decorrência, pensar na implementação de outra/nova proposta de avaliação e de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira [...]*

(BARROS, 1999).

A trajetória de escrita desta tese fez-nos, por muitas vezes, sentirmos como um menino que carrega água na peneira, cujas perdas pelo caminho foram fundamentais para a constituição deste estudo. Nessa travessia, que se tornou um desafio nos últimos anos, os encontros teóricos permitiram-nos um outro olhar sobre o lugar de onde partimos: a sala de aula e o ensino de produção textual escrita. Às nossas inquietações sobre o trabalho docente foi agregado um ponto de vista que nos permitiu pensar a escrita como um ato enunciativo a partir das teorizações benvenistianas. Embora Benveniste (2005; 2006; 2014) não tenha produzido textos específicos sobre o ensino de produção textual escrita na escola, mobilizamos suas reflexões linguísticas para pensar sobre a escrita praticada na prova de redação do ENEM, mais especificamente sobre o modo como se dá o funcionamento argumentativo no texto produzido/cobrado no exame.

Do nosso gesto de leitura, estudar a escrita por essa abordagem torna-se possível, ao pensarmos no desdobramento proposto por Benveniste no final de *O aparelho formal da enunciação*, quando o teórico destaca a enunciação falada e a enunciação escrita como formas complexas de discurso que podem ser analisadas partindo do esboço de um quadro formal da enunciação, no qual o locutor, no e pelo ato enunciativo, apropria-se da língua, constitui-se como sujeito e implanta o outro diante de si, atualizando a relação intersubjetiva.

Nessa dimensão do diálogo é que podemos conceber a escrita em uma perspectiva enunciativa da linguagem, atentando-nos para o próprio ato de enunciação escrita, a situação de realização deste ato e os mecanismos linguístico-discursivos utilizados. Por isso, compreendemos que, para proceder à análise enunciativa da escrita, é necessário partir do ato, examinar a situação em que ele se dá e, finalmente, descrever os instrumentos (os recursos linguísticos) que tornaram possível o ato. Desse modo, é preciso considerar ainda a subjetividade implicada na escrita, já que, como argumenta Benveniste (2014), a escrita é sempre a escrita de um sujeito, portanto é da ordem do singular, do irrepitível. Assim entendida, consideramos que aquele que escreve se enuncia naquilo que escreve, e, por isso, o modo como

o sujeito coloca a língua escrita em funcionamento se traduz por meio das marcas linguísticas presentes em um enunciado, uma vez que, embora os candidatos/autores possam (re)conhecer as coerções (im)postas pelas condições dessa produção textual escrita, as operações linguísticas por eles realizadas ao redigir permanecem na ordem do inconsciente e são resultados das experiências de linguagem desse candidato/autor.

Nesse sentido, os conceitos de intersubjetividade e de enunciação na perspectiva benvenistiana são fundamentais para compreensão que fazemos do processo de produção textual escrita da prova de redação do ENEM. Sobre a intersubjetividade, Benveniste (2006) postula que, “em última análise, é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (BENVENISTE, 2006, p. 80). Por essa teorização, compreendemos que o conceito intersubjetividade está ligado à noção enunciativa da linguagem, pois implica uma relação entre um “eu” e um “tu”, como duas figuras protagonistas da enunciação. Nessa estrutura, ficam reiteradas a presença da subjetividade na língua e a intersubjetividade como princípio da constituição do sujeito na linguagem. Com base nesse aporte teórico, permitimo-nos dizer que, na prova de redação do ENEM, há uma relação de diálogo entre o candidato/autor e o avaliador/leitor, por meio da qual aquele que escreve o texto (candidato/autor) intenta atender às expectativas do seu leitor (avaliador) para obter o êxito desejado no exame. Instaura-se uma complexa relação, a qual envolve ainda a categoria de espaço (o aqui), que corresponde às condições da enunciação, sempre irrepetíveis, e a categoria do tempo (o agora), que diz respeito ao tempo da enunciação e ao próprio modo como a língua escrita (re)atualiza a língua em discurso.

Partindo desse ponto de vista teórico que fundamenta a nossa compreensão sobre escrita, objetivamos, nesta tese, expor o funcionamento da argumentação na prova de redação do ENEM e nos indagamos sobre como esse processo se materializa no texto produzido pelo candidato/autor. Diante dessa problematização e a partir das análises realizadas, compreendemos que há um funcionamento específico na escrita da produção textual cobrada na prova de redação do ENEM. Esse funcionamento está atrelado ao atendimento a coerções textuais e discursivas instauradas no e pelo regime enunciativo da prova. Para atender às exigências de tal regime, o candidato/autor apropria-se da língua escrita e tenta manejá-la de modo a construir sua argumentação, de acordo com a direção de uma leitura da prova de redação, (im)posta por esse regime.

A argumentação, nessa produção textual escrita, funciona, assim, como um mecanismo de gerência, cujo objetivo é administrar a dispersão de sentidos e produzir uma direção de tal forma que o texto escrito produza um efeito de encaixe entre o ponto de vista do candidato/autor

e o ponto de vista determinado pela banca avaliadora. Desse modo, argumentar na prova de redação do ENEM não é “defender seu ponto de vista”, mas o ponto de vista implicado no regime enunciativo estabelecido na e pela prova. Isso condiciona a escrita ao atendimento a uma demanda e faz com que o êxito na argumentação esteja condicionado ao fato de o candidato conseguir demonstrar que “aprendeu”, “apropriou-se” dos esquemas supostamente lógicos necessários para fazer parecer “seu”, o ponto já demarcado na e pela prova.

Como o manejo da língua escrita pode ou não produzir esse efeito, nessa tentativa, o candidato/autor deixa flagrar a relação que ele mantém com a língua escrita normatizada e institucionalizada da Língua Portuguesa. E, com isso, aquele que possui uma vivência constituída de/com essa escrita, de modo a manter com ela uma certa relação de familiaridade, consegue entrar no jogo enunciativo da prova e ter mais chance de ser bem avaliado pela banca. Aquele que não tem essa vivência constituída pode não conseguir entrar no jogo e estabelecer uma relação que lhe permita ser bem avaliado, embora se prepare, por meio do treino, para esse modelo de produção textual escrita. Nesse sentido, o que o exame realiza é identificar e separar aqueles que conseguiram estabelecer essa vivência imaginária, supostamente necessária e suficiente para o exercício acadêmico-profissional e/ou da cidadania, daqueles que supostamente não teriam logrado tal feito.

Os estudos que empreendemos sobre os materiais que compuseram o arquivo de pesquisa, bem como as análises que fizemos das redações do ENEM 2017 permitem-nos ter a percepção de que a prova de redação do ENEM constitui-se, enunciativamente, como um espaço de intersubjetividade, que impõe um jogo de identificação - seleção - separação, o jogo da luta de classes, por meio do qual o candidato/autor tenta se inscrever em um determinado modo de dizer, a fim de obter êxito em uma avaliação que pode lhe proporcionar o acesso a um novo/outro nível de ensino. Tal objetivo afeta a relação desse candidato/autor com a língua escrita e influencia as práticas pedagógicas de ensino de escrita. Nesse sentido, a problematização que fazemos nesta tese, sobre a constituição política e educacional do ENEM, e mais especificamente sobre o funcionamento argumentativo da prova de redação desse exame, mostra-nos que a avaliação à qual são submetidos os textos e os sujeitos que se apresentam como seus autores cumpre o escopo de selecionar aqueles candidatos que atenderem às expectativas da prova quanto aos conhecimentos considerados essenciais ao final da educação básica, ou seja, aqueles que conseguem entrar no jogo intersubjetivo instaurado na e pela prova.

Verificamos, pelo material analisado, que a produção textual escrita cobrada na prova de redação do ENEM é marcada por uma espécie de modelo de escrita institucionalizada para a qual o candidato/autor se prepara por meio de um treinamento específico e orientado. A nosso

ver, isso ocorre em atendimento a uma demanda que cobra o êxito na prova, a fim de que o candidato/autor seja recompensado com a oportunidade de uma vaga no ensino superior. Para atender a essa expectativa e preparar os seus alunos/candidatos, as escolas de educação básica, assim como os cursinhos preparatórios, focam o ensino de produção textual escrita no treinamento para a prova de redação no modelo cobrado pelo ENEM, seguindo as orientações da Cartilha do Participante como um manual capaz de ensinar o aluno/candidato a escrever.

Fundamentados nessa hipótese e determinados pelas políticas públicas da educação, que se fundamentam, via de regra, numa perspectiva tecnicista de educação, escolas e professores não têm como oportunizar aos alunos condições necessárias à sua constituição no complexo processo de vivência com a língua escrita, tendo em vista que a relação do sujeito com a escrita é complexa e não acontece apenas pela preparação para uma prova específica. Por isso, quando, no ensino médio, o aluno, que não tem uma vivência na e com a língua escrita, tenta aprender as técnicas de um modelo específico de produção textual escrita, ele o faz para cumprir o que a prova (im)põe e esse gesto pode produzir uma relação objetual, isto é, técnica com a língua escrita. Do nosso ponto de vista, essa prática traz uma série de reflexões, uma vez que, ao considerarmos o processo de produção textual escrita como decorrente de um manejo da língua escrita e de uma implicação subjetiva naquilo que escreve, é preciso pensar na decalagem entre o que a prova pede e a formação do candidato e, ainda, no efeito dessa avaliação como determinante da inscrição desse candidato no mundo do trabalho.

Com efeito, vimos que o percurso de pesquisa e escrita desta tese permitiu-nos pensar em alguns desdobramentos, tendo em vista o sentido implicado ao conceito argumentação na produção textual escrita cobrada no ENEM e a contextualização política desse exame. A compreensão de uma escrita argumentativa, cujo objetivo é “influenciar” a leitura do outro, por meio da mobilização da língua escrita e seus recursos linguísticos, organizados de modo a intentar imprimir uma direção de sentidos e um efeito de unidade na/para a dispersão dos sentidos evocáveis na e pela produção textual escrita, produz reflexões para todo o campo educacional e pode afetar o trabalho docente, na medida em que os professores veem a necessidade de adequarem suas práticas para atenderem às demandas do exame, bem como o processo de ensino de escrita, baseado na produção textual, no espaço escolar. Além disso, a contextualização do ENEM como uma política pública de avaliação pode afetar o modo como a escrita é concebida na prova de redação do exame, porque ela se torna uma etapa de um processo que avalia e seleciona candidatos ao ensino superior.

É significativo, nessa conjuntura política, trabalhar com competências e com habilidades, uma vez que esses conceitos estão, semanticamente, relacionados ao conceito de

indivíduo como cidadão responsável por suas ações e imputável no e pelo discurso jurídico. Assim, o deslizar dos sentidos para questões individuais naturaliza-se e, se o candidato/autor não obtém êxito na prova de redação do ENEM, a “culpa” recai sobre ele, que não adquiriu as competências e as habilidades necessárias durante a sua trajetória escolar. Pode-se culpabilizar também o professor, como indivíduo responsável por desenvolver tais competências e habilidades dos alunos, ou mesmo os agentes do sistema educacional, mas não se culpabiliza o sistema capitalista e os seus mecanismos de funcionamento, já que esses estão revestidos de discursos técnicos cuja função é (re)produzir o efeito de naturalização dessa sociedade e de suas práticas constitutivas. No caso específico do ENEM, a naturalização (im)põe a questão: e como poderia ser então?! O tom exclamativo de surpresa que essa evidência (re)produz faz significar como absurdo tentar conceber outros modos de existência/resistência. É assim que o ENEM cumpre sua função social, visto que, instituído como um processo de avaliação e de seleção, assim como os demais vigentes na estrutura educacional, organiza-se e é executado de tal forma que acarreta a inclusão daqueles que atendem ao que é solicitado e na exclusão daqueles que, por determinados motivos, não adentram nesse jogo político-avaliativo.

Embora não seja objetivo desta tese explorar todos esses campos de reflexão abertos, consideramos importante apresentar algumas colocações. No que diz respeito à relação entre o modo como a argumentação se efetiva na prova de redação do ENEM e o ensino de escrita nas aulas de Língua Portuguesa na educação básica, conforme pontuamos anteriormente, sabemos que, inevitavelmente, esse modelo de produção textual escrita torna-se o foco das aulas, e o treinamento constitui a metodologia adotada na maioria das escolas, especialmente no ensino médio. Essa atitude, tanto das instituições quanto dos professores, atende a uma demanda social, cujo objetivo é preparar os alunos/candidatos para obterem uma boa nota na prova a fim pleitearem uma vaga no ensino superior. Diante disso, mesmo sendo identificadas em grande parte dos alunos do ensino médio dificuldades de manejo da língua escrita, provenientes, possivelmente, de uma relação fragilizada que se perpetua desde o ensino fundamental, essas ficam em segundo plano, já que prevalece a necessidade de treinar para um modo específico de produção textual escrita. Essa situação se mostra como um círculo vicioso, já que o professor está sempre tendo que treinar o aluno para alguma prova, para “passar” por alguma etapa, seja uma etapa relativa à trajetória do aluno, seja uma etapa relativa à condição (financeira) da escola no sistema educacional.

Nesse processo de preparação, pode-se pensar que essas técnicas sejam a garantia de que os alunos/candidatos possam se constituir como escritores e, assim, redigirem textos com êxito, em diversas situações. Porém, em muitos casos, o que se deixa flagrar nesse processo é

uma impossibilidade de constituírem-se como escritores, por meio do manejo da língua escrita. Assim, a forma como o aluno/candidato lida com a escrita no final do ensino médio e/ou nos cursos preparatórios pode refletir na sua relação com a escrita em outras práticas sociais, como no ensino superior, por exemplo, quando aprovados. Isso porque há casos em que é possível observar que o aluno/candidato, devido ao fato de ter passado por uma preparação baseada no treino, mediante a necessidade de escrita, cuja estrutura é previamente estabelecida, limita a produzir textos na mesma estrutura. Dito isso, pensamos que a escrita da redação dissertativo-argumentativa, no modelo ENEM, produzida no ensino médio, embora seja uma experiência de linguagem, pode (re)velar-se como estofa de conflito no processo de inscrição do aluno/candidato em outras espaços e práticas de escrita.

As considerações que aqui fazemos sobre a relação entre a prova de redação do ENEM e o ensino de escrita no espaço escolar pode reverberar ainda numa discussão sobre a adoção, no referido exame, de uma política de língua que prioriza o discurso da competência e textualiza a relação sujeito/língua escrita na obediência a regras e a esquemas. Do nosso ponto de vista, ao contrário, o ensino de escrita na escola deve ser pautado em um entendimento sobre escrita como um sistema que requer uma experiência de linguagem, a qual não se limita a uma atividade preparatória para atingir um fim específico, como a aprovação em um processo seletivo e/ou o acesso à educação superior.

Conforme salientamos, os resultados desta tese apontam, ainda, para uma reflexão sobre o ENEM, à luz de uma perspectiva que o situa numa conjuntura política, na medida em que ele se consolidou como o maior exame de avaliação e seleção de candidatos ao ensino superior no Brasil. Em decorrência dessa contextualização, pensamos nos sentidos que estão em jogo quando se considera, pelo discurso institucional, o ENEM como um mecanismo de democratização do ensino superior e, ainda, quando o analisamos como uma política educacional que funciona num processo de retroalimentação dos currículos do ensino médio.

Implementado como um exame unificado para o acesso à educação superior no país, por meio de programas específicos do Governo Federal, o ENEM se constrói como um caminho de oportunidades. Assim constituído, avalia os candidatos e seleciona aqueles que obtiveram uma boa nota, ao passo que aqueles cujos pontos estiverem abaixo da média estipulada são excluídos. Com essa perspectiva, são desconsideradas todas as condições desiguais de acesso a uma educação de boa qualidade, e o ENEM evidencia-se como uma política meritocrática em que se individualiza o sujeito para responsabilizá-lo pelo alcance ou não de uma vaga no ensino superior, isto é, pelo seu fracasso ou sucesso, minimizando a responsabilidade por mais investimento na qualificação de professores e na infraestrutura das escolas (BARBOSA, 2013).

Retomando a prova de redação do ENEM 2017, as análises dos textos dos candidatos/autores nos mostraram que, nessa escrita, elaborada para o fim específico de aprovação, prevalece a tentativa de domínio da língua escrita para atendimento às regras (im)postas pelo exame e textualizadas nos documentos norteadores, como a Cartilha do Participante, que, a despeito de significada institucionalmente como um material de apoio ao candidato/autor, funciona como um guia disciplinador sobre um modo de escrita.

Dessa forma, os candidatos/autores, com o objetivo de obterem uma boa nota, acreditam que, ao se prepararem para o exame, por meio de técnicas, de dicas e de macetes, cumprirão as exigências da prova. Em decorrência desse processo de preparação, tanto nas redações que obtiveram notas mais altas quanto naquelas com notas mais baixas, a estrutura textual e o encaminhamento argumentativo são bem semelhantes, visto que se mantêm presos ao regime enunciativo instaurado na prova. Nessa perspectiva, candidatos/autores que, pelo manejo da língua escrita e a partir do repertório já constituído, conseguem escrever da maneira como prevê o exame, obtêm notas altas e são tidos como qualificados para terem acesso às oportunidades viabilizadas pelo exame. Em contrapartida, aqueles que demonstram, pelo texto produzido, uma (im)possibilidade de se constituir como escritor no modelo textual exigido, são avaliados com notas mais baixas e, conseqüentemente, ficam de fora das possibilidades abertas por essa política educacional de avaliação.

Diante desse cenário, especificamente em relação à construção da argumentação na produção textual escrita do ENEM, podemos dizer que, mediante a concepção adotada no exame, a avaliação dos textos analisados demonstra que a defesa do ponto de vista está relacionada a uma projeção previamente estabelecida pela banca examinadora a respeito dos caminhos argumentativos aos quais os candidatos/autores podem/devem direcionar a produção dos seus textos. Essa projeção está marcada pelas coerções textuais e discursivas que constituem a prova.

Com essa reflexão, chegamos ao final desta tese, mas, ao mesmo tempo, pensamos em o quanto ainda é possível discutir sobre a problematização que propusemos nesta pesquisa, já que a nossa reflexão não se esgota aqui; ao contrário, abre-nos outros caminhos... E, assim como água que escapa da peneira, chega a cada leitor de uma maneira, para a qual é possível um outro olhar.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; LEITE, João de Deus. Benveniste e a teoria saussuriana do signo linguístico: o binômio contingência-necessidade. *In: Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos*, v. 30, p. 113-129, 2012. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao30/artigo7.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; BORGES, Selma Zago da Silva. Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. *In: Letras & Letras*, v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25987>. Acesso em: 10 ago. 2019.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; RODRIGUES, Eduardo Alves. O processo de (re)escrita de textos no espaço político-simbólico escolar: rasura, subjetividade, (neo)liberalismo. *In: Letras & Letras*, v. 32, n. 3, 2016, p. 105-134. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33629>. Acesso em: 31 ago. 2020. <https://doi.org/10.14393/LL65-v32n3a2016-7>

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; MARINHO, Mariana da Silva. A escrita acadêmica em provas. A descontinuidade na mobilização teórica. *In: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto (Org.). Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação.* Uberlândia: EDUFU, 2017. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_incursoes_da_escrita_2017_0.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; LEITE, João de Deus. Dos relatos reflexivos do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: a questão do regime enunciativo. *In: Signum: Estudos da Linguagem, Londrina*, v. 21, n. 3, p. 346-366, dez. 2018. Acesso em: 10 ago. 2019. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2018v21n3p346>

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes. Émile Benveniste: o duplo funcionamento da língua no discurso. *In: AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; RODRIGUES, Eduardo Alves. Uma vida pela linguagem. Homenagem a Émile Benveniste.* Campinas: Pontes, 2018, p.69-94.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; ARAÚJO, Érica Daniela de. **A (re)escrita no espaço escolar: a relação professor-saber-aluno.** 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

ALVES, Paulo Afonso da Cunha. **ENEM como política pública de avaliação.** Orientador: Zacarias Jaegger Gama. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ARAÚJO, Érica Daniela de. **A Linguística Geral de Émile Benveniste como um acontecimento no espaço político-simbólico da Linguística: Língua, Cultura e Personalidade.** Orientadora: Cármen Lúcia Hernandes Agustini. 2019. 242 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikail. **A estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BARBOSA, Renilce Miranda Cebalho. **O Discurso do ENEM de democratização do acesso ao ensino superior: repetição ou deslocamentos?** Orientadora: Ana Maria Di Renzo. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999. 48 p.

BARRIGA, Angel Diaz. D. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 51-82.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. ed. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. Tradução Daniel Costa da Silva *et al.* São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BORGES, Selma Zago da Silva. **A escrita da escrita em (d)enunciação no espaço sócio-escolar: um espaço (em vão) para a (cri)atividade escrita**. Orientadora: Cármen Lúcia Hernandez Agustini. 2015. 312 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, 28 mai. 2009. Seção 1, p. 56.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1 jun. 1998. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 144, de 24 de maio de 2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 mai. 2012. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital nº 14, de 7 de abril de 2017 - EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM 2017 **Diário Oficial da União**. Brasília, 10. abr. 2017. Seção 3, p. 47.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25. fev. 1977. Seção 1, p. 2228.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e suas alterações.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redação no ENEM 2017:** Cartilha do Participante. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redação no ENEM 2018:** Cartilha do Participante. Brasília: INEP, 2018. http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: 03 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** v. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM - Documento Básico.** Brasília: INEP, 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+documento+b%C3%A1sico+2002/193b6522-cd52-4ed2-a30f-24c582ae941d?version=1.2>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **A redação no ENEM 2013:** Guia do Participante. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias -** Brasília: MEC/SEB, 2000.

COQUET, Jean-Claude; FENOGLIO, Irène. Introdução. *In*: BENVENISTE, Émile. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. Tradução Daniel Costa da Silva *et al.* São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 67-86.

DESSONS, Gérard. **Émile Benveniste: l'invention du discours**. Éditions in Press, Paris, 2006.

DUCROT, Oswald. Argumentação e 'topoi' argumentativos. *In*: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e Sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 5. ed., rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FLORES, Valdir do Nascimento. Apresentação à edição brasileira. *In*: BENVENISTE, Émile. **Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969**. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 9-19.

FREITAS, Priscilla Felipe Borges de. **A manifestação de criatividade no espaço escolar: o gesto de apropriação da língua escrita**. Orientadora: Cármen Lúcia Hernandes Agustini. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

GUIMARÃES, José Roberto Silva. **Os procedimentos de reescrituração e articulação na construção dos sentidos de textos de redação do ENEM/2013**. Orientadora: Neuza Benedita da Silva Zattar. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT, 2016.

GUIMARÃES, Eduardo. Argumentatividade e argumentação. *In*: **Revista Desenredo**, v.9, n.2, 2013, p. 271-283. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/3847>. Acesso em: 09 set. 2020. <https://doi.org/10.5335/rdes.v9i2.3847>

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. *In*: **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, 51(1), p. 49-68, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/issue/view/460>. Acesso em: 10 ago. 2019. <https://doi.org/10.20396/cel.v51i1.8637219>

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *In*: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/604/0>. Acesso em: 05 ago. 2020. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i227.604>

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRISTEVA, Julia. Prefácio: Émile Benveniste, um linguista que não diz nem oculta, mas significa. In: BENVENISTE, Émile. **Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969**. São Paulo: Editora Unesp, 2014 [2012]. p. 29-66.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Amilton Flávio Coleta. **A Formulação da proposta de redação do ENEM: a projeção imaginária do sujeito-escriptor ideal**. Orientadora: Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

LOIOLA, Léia de Melo. Breve histórico do termo competência. In: **Revista HELB**. Vol. 7, 01/2013. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/212-breve-historico-do-termo-competencia>. Acesso em: 12 ago. 2020.

LUGO, Samella Matias. **Provocações em torno do(s) sentido(s) de “texto” no Guia de Redação do ENEM**. Orientadora: Débora Raquel Hettwer Massmann. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

MAGGIO, Isabel Placida. **As políticas públicas de avaliação: o ENEM, expectativas e ações dos professores**. Orientadora: Isabel Franchi Cappelleiti. 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARINHO, Mariana da Silva. **A (im)postura professoral no espaço da sala de aula: seus efeitos no ensino e na aprendizagem de escrita em Língua Portuguesa**. Orientadora: Cármen Lúcia Hernandez Agustini. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MELLO, Vera Helena Dentee de. **A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto**. Orientador: Valdir do Nascimento Flores. 2012. 145 f. Tese. (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MELLO, Hivy Damásio Araújo. O Banco Mundial e a reforma educacional no Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde

Joaquim Venâncio, 2014. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/demolicao-de-direitos-um-exame-das-politicas-do-banco-mundial-para-educacao-e-saude>

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NETO, João Cabral de Melo. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2020.

PARREIRA, Míriam Silveira. **Da leitura-interpretação da proposta à avaliação da argumentação na redação do ENEM: a apropriação da língua (escrita) e o repertório do participante**. Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo. 2017. 211 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017

PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAVITCH, Diane. “Nota mais alta não é educação melhor”. **O Estado de São Paulo**, 02 de agosto de 2010, p. 16. Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143>. Acesso em: 15 jun. 2020.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

ROJO, Roxane. **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo**. Campinas: UNICAMP, 1999.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. Alfragide: Editorial Caminho, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *In: Roteiro*, v. 45, p. 1-18, 3 jun. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 15 jun. 2020. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>

SIÉCOLA, Márcia. A concepção de competência: reflexões sobre o conceito. *In: Revista das Faculdades Santa Cruz*, Curitiba, v. 7, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/34882193-A-concepcao-de-competencia-refexoes-sobre-o-conceito.html>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SILVA, Emanuel Cordeiro. Da composição à produção textual: onde se situa o ENEM? *In: Revista do GELNE*, Natal/RN, Vol. 18 - Número 2: 116-139, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Lua/Downloads/11205-Texto%20do%20artigo-32334-3-10-20170327.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Simone Gonçalves da. **Governamentalidade neoliberal, educação e modos de subjetivação: o discurso do ENEM**. Orientador: Álvaro Moreira Hypolito. 2018. 218 f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVA, Flávia Santos da. **A correção de textos escolares em uma perspectiva enunciativa**. Orientadora: Cármen Lúcia Hernandes Agustini. 2020. 222 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-39.

SIMÕES, Stella Maris Rodrigues. **A redação no (e do) ENEM: o dizer e o silenciar**. Orientadora: Eni Puccinelli Orlandi. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

STEIN, Jorama de Quadros. **“Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita não é minha!”: por uma problematização enunciativa benvenistiana para o ensino de escrita**. Orientadora: Dorotea Frank Kersch. 2016. 176 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

TFOUNI, Leda. Verdiani. A escrita – remédio ou veneno? *In*: AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia (Org.). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros**. *In*: 4o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (IV SIGET), 2007, Tubarão - SC. Anais [do] 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (4º SIGET). Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, 2007. v. 1. p. 1297-1306.