

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
Instituto de Letras e Linguística

**ANTERIORIDADES DISCURSIVAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS
PARA A CORREÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM: EM PAUTA AS
NOÇÕES DE LÍNGUA E TEXTO**

OLDEN HUGO SILVA FARIAS

Uberlândia – Minas Gerais

Maio de 2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
Instituto de Letras e Linguística

OLDEN HUGO SILVA FARIAS

**ANTERIORIDADES DISCURSIVAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS
PARA A CORREÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM: EM PAUTA AS
NOÇÕES DE LÍNGUA E TEXTO**

Uberlândia – Minas Gerais
2026

OLDEN HUGO SILVA FARIAS

**ANTERIORIDADES DISCURSIVAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS
PARA A CORREÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM: EM PAUTA AS
NOÇÕES DE LÍNGUA E TEXTO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, texto e discurso

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Mussalim

Apoio financeiro: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

**Uberlândia
Maio de 2026**

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

F224 Farias, Olden Hugo Silva, 1984-
2026 ANTERIORIDADES DISCURSIVAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS
PARA A CORREÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM: [recurso eletrônico] :
EM PAUTA AS NOÇÕES DE LÍNGUA E TEXTO / Olden Hugo Silva
Farias. - 2026.

Orientadora: Fernanda Mussalim.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.692>

Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Mussalim, Fernanda, 1966-, (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

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

Processo:

23117.035385/2026-61

Documento:

7355063

**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 de Doutorado - PPGEL				
Data:	Vinte e nove de maio de 2026	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	18:30
Matrícula do Discente:	12213ELI018				
Nome do Discente:	Olden Hugo Silva Farias				
Título do Trabalho:	Anterioridades discursivas nos documentos oficiais para a correção da redação do enem: em pauta as noções de língua e texto				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, sujeito e discurso				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	A cena de enunciação como locus teórico-metodológico de abordagem da relação linguagem-cognição e como embreagem discursivo-cognitiva em interações				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Breno Rafael Martins Parreira Rodrigues Rezende (SMU); Luiz Eduardo Mendes Batista (UDF); Ana Carolina Vilela-Ardenghi (UFMT); Marina Célia Mendonça (UNESP); e Fernanda Mussalim Guimarães Lemos Silveira (UFU).

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Dra. Fernanda Mussalim Guimarães Lemos Silveira, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem, sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Processo:

23117.035385/2026-61

Documento:

7355063

Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada
Linha de pesquisa:	Linguagem, sujeito e discurso
Projeto de Pesquisa de vinculação:	A cena de enunciação como locus teórico-metodológico de abordagem da relação linguagem-cognição e como embreagem discursivo-cognitiva em interações

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Breno Rafael Martins Parreira Rodrigues Rezende (SMU); Luiz Eduardo Mendes Batista (UDF); Ana Carolina Vilela-Ardenghi (UFMT); Marina Célia Mendonça (UNESP); e Fernanda Mussalim Guimarães Lemos Silveira (UFU).

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Dra. Fernanda Mussalim Guimarães Lemos Silveira, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem, sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

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

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 **Fernanda Mussalim Guimarães Lemos Silveira, Usuário Externo**, em 29/05/2026, às 18:09, 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 **Breno Rafael Martins Parreira /rodrigues Rezende, Usuário Externo**, em 29/05/2026, às 18:10, 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 **Luiz Eduardo Mendes Batista, Usuário Externo**, em 29/05/2026, às 18:12, 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 **Ana Carolina Nunes da Cunha Vilela-Ardenghi, Usuário Externo**, em 29/05/2026, às 18:12, 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 **Marina Célia Mendonça, Usuário Externo**, em 29/05/2026, às 18:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

*Dedico à minha família, que por amor me faz ter fé em meus sonhos.
Dedico a meus professores, dedicados à profissão mais trabalhosa que há.
Dedico aos pobres e aos pretos, a quem disseram que jamais seriam doutores.
Dedico a pesquisadores e cientistas, que foram desacreditados em tempos sombrios.*

AGRADECIMENTOS

Um grande mal é achar que conquistas grandiosas têm mérito só daquele que venceu. Por isso, agradeço à minha mãe, que sempre tomou meus projetos como mais importantes que os dela mesma e me dizia que nenhum sofrimento é para sempre.

À minha esposa, que sempre me dava o último beijo, me entregando o lanche para a viagem e me assegurando que estaríamos juntos novamente em breve.

Ao meu filho Valentín, que, nesse percurso custoso, me restabelecia toda força e anulava todo mal ao me dizer “Te amo, papai”.

Às minhas irmãs, que tantas vezes se “esqueceram” de suas próprias atribulações para me ampararem em minhas dificuldades.

À professora Fernanda Mussalim, que me recebeu entre seus discípulos, me serviu café e biscoitos na mesa de seu lar sagrado e partilhou generosamente comigo seu conhecimento.

Aos meus colegas em Uberlândia, em Januária e em Montes Claros, aos meus amigos, aos meus alunos, que, das mais variadas formas, contribuíram para que eu avançasse para além das adversidades.

À Universidade Federal de Uberlândia, que pôs à minha disposição excelentes professores, ótimas salas de aula, livros, água, comida, árvores, frutas e flores, além de sabedoria que me acompanhará por toda a vida.

Ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, que me apoiou enormemente em meu projeto de ser um profissional melhor.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, desde março de 2024, me resguardou, dizendo que eu já poderia parar de me desfazer de todos os meus bens para custear os estudos.

Em especial, ao meu amigo Alfredo Costa que me incentivou a tentar o processo seletivo do doutorado e, em um altruísmo extraordinário, leu criticamente meu projeto de pesquisa.

Ao meu velho carro, que me acolheu nas noites de sono solitário, me abrigou do sol e da chuva e transportou comigo meu alimento, minhas roupas, minhas dores, alegrias e anseios.

A todos agradeço.

Não existe separação entre discurso e ação, pois o discurso é uma maneira de agir e ser na vida.

Marie-Anne Paveau (2015, p. 51)

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo analisar as concepções de língua e texto que subjazem aos documentos oficiais do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), direcionados aos cursistas-revisores da redação no Enem, a fim de compreender o grau de alinhamento desses documentos oficiais à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), verificando as anterioridades discursivas de ambos os documentos. Em 2020, em meio à pandemia de Covid 19, ocorreu a divulgação inédita dos manuais sigilosos de correção pelo Inep, autarquia responsável pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), no intuito de prestar auxílio ao ensino de produção textual. Entretanto, essa divulgação também se configurou como um risco: o de que tais orientações fossem tomadas como material didático principal, único ou exclusivo, o que claramente não constitui seu fim, tampouco satisfaz os objetivos de uma educação linguística, que deveria visar fundamentalmente, a meu ver, ao desenvolvimento da competência (inter)discursiva. A noção de pré-discurso (Paveau, 2013) – e sua articulação com o conceito de interdiscurso, como o faz Mussalim (2020) – será assumida como fundamentação teórica da pesquisa, uma vez que, com base nela, será possível reconhecer, por meio de análises, a presença de quadros pré-discursivos de saberes e crenças que alimentam as propostas dos referidos documentos – especialmente em relação às concepções de língua e texto. Além disso, mobilizo as noções de estereótipo formal e estereótipo de conteúdo (Lemos, 1988) e de *escrita e reescrita como processos recursivos* (Fiad e Sabinson, 1989), além de outras teorias convergentes. Os resultados preliminares apontam para a direção de que estereótipos, como o formal e o de conteúdo, verificados em estudos da década de 1970 no Brasil, são reproduzidos na atualidade pelo modelo de prova estabelecido no Enem, o qual gerou outros estereótipos com considerável ingerência na Educação Básica, como o estereótipo de gênero do discurso (Mussalim, 2024). Como se não bastasse, tal ingerência extrapola os muros da escola, ganhando uma perturbadora força destrutiva com a *midiatização* (Mendonça, 2014), que divulga “truques”, “dicas” e modelos prontos de “redação nota mil”, algumas vezes formulados por estudantes recém-saídos do Ensino Médio. Tal conjuntura autoriza pessoas sem formação na área de Letras a atuarem como “professores” (ou *profetubers*) de produção de textos. Assim sendo, e considerando fortemente a hipótese de que o alinhamento dos documentos oficiais do Inep à BNCC seja mínimo e insuficiente, uma vez que vinculados a anterioridades discursivas divergentes, e que, além disso, a estereotipagem em relação aos fenômenos de língua e texto tem implicações sócio-históricas e linguísticas nocivas, este trabalho espera contribuir para a reflexão acerca dos processos educacionais de Língua Portuguesa, bem como para os processos avaliativos em escala nacional, como é o caso do Enem.

Palavras-chave: Concepções de língua e texto; pré-discursos; critérios de correção da redação do Enem; BNCC.

DISCURSIVE PRECEDENTS IN OFFICIAL DOCUMENTS FOR GRADING THE ENEM ESSAY: THE NOTIONS OF LANGUAGE AND TEXT AT ISSUE

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the conceptions of language and text that underlie the official documents of Inep (Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research), intended for Enem essay-grading trainees, in order to understand the degree to which these official documents align with the National Common Core Curriculum (BNCC), examining the discursive precedents of both sets of documents. In 2020, amid the Covid 19 pandemic, Inep, the agency responsible for the Enem (National High School Exam), released its confidential grading manuals for the first time, with the aim of supporting the teaching of writing. However, this release also posed a risk: that such guidelines would be treated as the primary, sole, or exclusive teaching material, which clearly is not their intended purpose, nor does it meet the objectives of language education, which should fundamentally aim, in my view, at the development of (inter)discursive competence. The notion of pre-discourse (Paveau, 2013) – and its articulation with the concept of interdiscourse, as performed by Mussalim (2020) – will serve as the theoretical foundation for this research, since, based on it, it will be possible to identify, through analysis, the presence of pre-discursive frameworks of knowledge and beliefs that underpin the proposals in these documents – especially regarding conceptions of language and text. In addition, we will draw upon the notions of formal and content stereotypes (Lemos, 1988) and of *writing and rewriting as recursive processes* (Fiad and Sabinson, 1989), as well as other converging theories. Preliminary results suggest that stereotypes, such as those of form and content, identified in studies from the 1970s in Brazil, are being reproduced today by the testing model established by the Enem, which has generated other stereotypes with a considerable influence on basic education, such as the stereotypes of discourse genres (Mussalim, 2024). Not only that, but this influence extends beyond the school walls, gaining a disturbing destructive force through *media coverage* (Mendonça, 2014), which disseminates “tricks,” “tips,” and ready-made templates for “perfect essays”, sometimes formulated by students who have just graduated from high school. This situation allows people without training in the field of languages to act as “teachers” (or “*profetubers*”) of writing. Therefore, and strongly considering the hypothesis that the alignment of Inep’s official documents with the BNCC is minimal and insufficient, given that they are linked to divergent discursive precedents, and that, furthermore, stereotyping regarding language and text phenomena has harmful socio-historical and linguistic implications, this study aims to contribute to a reflection on educational processes of the Portuguese language, as well as on nationwide assessment processes, such as Enem.

Keywords: Conceptions of language and text; pre-discourses; Enem essay grading criteria; BNCC.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Texto do Luiz	29
Matriz de referência: Competência I	47
Grade específica da Competência I.....	48
Desvios: Competência I.....	51
“Exemplo 25”: Competência I.....	53
Descritor da Competência II.....	72
“Matriz de referência”, Módulo 04, Competência II.....	73
Igualdade de quê (Eduardo Giannetti).....	76
Proposta de redação Enem 2018.....	82
Descritor da Competência III.....	85
Descritor da Competência IV.....	89
Tabela esquemática da coesão referencial e da sequencial.....	90
Operadores argumentativos.....	92
Matriz de referência da Competência V.....	98
Grade Específica da Competência V.....	99
“Competências Gerais da Educação Básica” (BNCC).....	106
“Campos de atuação social” (BNCC).....	107
Habilidade EM13LP01 – BNCC.....	108
Habilidade EM13LP02 – BNCC.....	110
Habilidade EM13LP07 – BNCC.....	112
Habilidade EM13LP08 – BNCC.....	114
Grade Específica da Competência I.....	115
Habilidades EM13LP09.....	116
Repertório Legitimado.....	117
Habilidade EM13LP38 – BNCC.....	118
Habilidade EM13LP39 – BNCC.....	119
Habilidade EM13LP10 – BNCC.....	119
Habilidade EM13LP13 – BNCC.....	120
Habilidade EM13LP25 – BNCC.....	123
Competência 7 - Competências gerais da Educação Básica.....	124
Habilidade EM13LP26 – BNCC.....	124
Habilidade EM13LP28 – BNCC.....	126
Habilidade EM13LP33 – BNCC.....	129
Habilidade EM13LP46.....	133
Habilidade EM13LP51.....	135
Modelo Redação Enem, Dicas, Como fazer.....	139
Introdução. Redação de Desirée Macarroni Abbade.....	141
Conclusão. Redação de Desirée Macarroni Abbade.....	142
Introdução. A rapidez da proposta.....	143
Conclusão. A rapidez da proposta.....	143
Modelos de redação para o Enem.....	144
Modelo de Redação nota 1000 – Enem.....	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	24
1. Referencial teórico.....	24
1.1 Uma orientação sociointeracionista para a produção de textos.....	24
1.2 Uma teorização para a interlocução produtiva ao texto do estudante.....	28
1.3 Contributos da noção de <i>pré-discursos</i> à análise de documentos oficiais.....	33
CAPÍTULO 2	42
2. Filiações discursivas nos critérios de correção do Enem.....	42
2.1 <i>O apelo aos precursores</i> : Competência I: domínio da modalidade escrita formal.....	45
2.2 <i>Estereotipia e estereotipagem</i> : imagens preconcebidas e fixadas	70
2.2.1 <i>Informações estereotípicas</i> : Competência II: o texto dissertativo-argumentativo.....	71
2.2.2 <i>Informações estereotípicas</i> : Competência III: planejamento e argumentação.....	85
2.2.3 <i>Informações estereotípicas</i> : Competência IV: mecanismos linguísticos da coesão.....	89
2.2.4 <i>Informações estereotípicas</i> : Competência V: a proposta de intervenção.....	91
CAPÍTULO 3	104
3. O que diz a BNCC sobre a produção de textos	104
3.1 Uma sumária contextualização histórica.....	104
3.2 Uma sumária explicação sobre a estrutura da BNCC.....	105
3.3 A produção de textos na BNCC.....	108
A – HABILIDADE EM13LP01	108
B – HABILIDADE EM13LP02.....	111
C – HABILIDADE EM13LP07	112
D – HABILIDADE EM13LP08	114
E – HABILIDADES EM13LP09, EM13LP38 E EM13LP39	116
F – HABILIDADE EM13LP10.....	119
G – HABILIDADE EM13LP13	120
H – HABILIDADE EM13LP25	123
I – HABILIDADE EM13LP26.....	124
J – HABILIDADE EM13LP28.....	126
K – HABILIDADE EM13LP33	128
L – HABILIDADE EM13LP37.....	130
M – HABILIDADES EM13LP46 E EM13LP51.....	132
3.4 A título de conclusão.....	136
CAPÍTULO 4	138
4. Um adendo: o Enem e a midiatização.....	138
4.1 A propriedade de transmissibilidade.....	138
4.2 A (perniciosa) relação entre o Enem e as mídias digitais: efeitos da midiatização.....	139
CONSIDERAÇÕES (finais?).....	163
REFERÊNCIAS.....	167

INTRODUÇÃO

*Não há nada que esteja absolutamente morto.
Todo sentido festejará um dia seu
renascimento.*

Bakhtin, [1974] 1984, p. 393 *apud* Paveau, 2013, p. 104.

A primeira edição¹ do Enem ocorreu em 1998 durante a gestão do ministro da Educação Paulo Renato Souza, no governo Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo geral de promover uma avaliação dos estudantes que concluíam o Ensino Médio e, assim, auferir dados acerca da qualidade da Educação brasileira, de modo a buscar o avanço das políticas do ensino no país. Embora o Estado tenha maior regulação sobre as políticas das escolas públicas do que sobre a iniciativa privada, naquele ano de estreia do Enem, apenas 9% dos inscritos eram oriundos de escolas públicas, inviabilizando a realização da meta de dar a conhecer a condição em que se encontrava a Educação pública do Brasil à época.

Maria Helena Guimarães de Castro, ex-presidente do Comitê Gestor da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (Portaria MEC n.º 790, de 27 de julho de 2016) e ex-presidente do Inep, analisa que essa origem do Enem foi subvertida justamente pelo fato de se transformar em um vestibular em escala nacional:

O Enem, por sua vez, originalmente implantado em 1998, tinha por objetivo servir como autoavaliação do aluno ao final da educação básica, podendo ser utilizado como critério de acesso ao ensino superior nos processos seletivos das universidades. Sendo um exame de saída do ensino médio, de caráter voluntário, o Enem avaliava as competências e as habilidades gerais que todos os estudantes deveriam adquirir ao final da escolaridade básica obrigatória e representou importante avanço conceitual e pedagógico nos processos avaliativos. A partir de 2009, esse exame se transformou em vestibular nacional e passou a definir o currículo do ensino médio, o que causou graves distorções no sistema (Castro, 2020, p. 103).

¹ Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Publicado em 03 de setembro de 2020. Acesso: 09 de dezembro de 2024.

Essa análise, feita por Castro (2020), quanto ao histórico do Enem, relaciona a influência do caráter de processo avaliativo nacional sobre os currículos do Ensino Médio, discussão que, como se verá, perpassa este trabalho, vinculando as transformações sócio-históricas por que passa o Enem aos estereótipos que vão se estabelecendo em seu entorno, isto é, na comunidade escolar, em um processo generalizado de estereotipagem.

Em 2020, a divulgação dos manuais sigilosos de correção de redações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia responsável pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), teve como intuito oferecer um auxílio à condução do ensino da produção textual. É o que diz a Assessoria de Comunicação Social do Inep:

Quem fará o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2020 terá mais um recurso para os estudos. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) disponibilizou, em seu portal, de forma inédita, as apostilas de capacitação dos corretores de redação, elaboradas para a edição de 2019. O material, direcionado e até então restrito aos corretores, detalha os critérios levados em consideração na correção dos textos. São seis apostilas, divididas pelos módulos do curso. Além de descrever as situações que levam à nota zero, o conteúdo descreve com detalhes as cinco competências avaliadas na redação do Enem².

Entretanto, ao mesmo tempo em que se fornece esse recurso adicional, instaura-se o risco de que essas orientações, antes destinadas privadamente aos cursistas-corretores, sejam tomadas como material didático principal, único ou exclusivo. O Portal do MEC diz textualmente que “As apostilas permitirão um aprofundamento dos participantes, **professores** e estudantes em geral, e complementa (*sic*) outros materiais de estudo que o Inep já disponibilizou”³ (grifo meu), apontando para o fato de que esse material poderia fazer parte das ferramentas de trabalho do professor e adentrar, de alguma forma, as salas de aula. Claramente, o escopo desse material não são as aulas na Educação Básica – visto que a finalidade dos manuais é orientar os corretores reunidos pelo Inep –, tampouco tem esse material o objetivo de realizar uma educação linguística, que deve visar à competência (inter)discursiva, conforme décadas de estudos no campo da ciência linguística puderam fazer concluir.

² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/inep-disponibiliza-material-inedito-sobre-criterios-de-correcao-da-redacao-para-auxiliar-na-preparacao-para-o-exame>. 26 de maio de 2020. Acesso: 07 de setembro de 2021.

³ Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/90611-inep-disponibiliza-material-inedito-sobre-correcao-da-redacao-do-enem>. 26 de maio de 2020. Acesso: 07 de setembro de 2021.

Um rápido retrospecto pela história dos temas da redação do Enem permite-nos perceber que tais temas realizaram certo enquadramento semântico da realidade brasileira (com destaque para a abordagem de questões sociais e ambientais) que acabou por propiciar, em função de seu caráter genérico, o surgimento de estereotípias, isto é, de “modelos coletivos”, “esquemas familiares” ou “construções de leitura” (Paveau, 2013, p. 60) relativos à realidade sócio-histórica brasileira⁴, moldáveis a quaisquer temas:

1998 – Viver e Aprender

O texto de apoio foi um trecho da música “O que é O que é”, de Luiz Gonzaga Jr.

1999 – Cidadania e participação social

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

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

2002 – O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?

2003 – A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?

2004 – Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?

2005 – O trabalho infantil na realidade brasileira

2006 – O poder de transformação da leitura

2007 – O desafio de se conviver com a diferença

2008 – A relevância da região amazônica para o meio ambiente e para a economia brasileira.

A proposta de redação aplicada em 2008, elaborada pelo Consórcio CESPE (UnB)-CESGRANRIO apresentou um estilo diferente de provas anteriores e posteriores ainda que tivessem o mesmo consórcio de produção das provas. As outras edições trazem claramente o tema da redação em uma inscrição em negrito, algumas vezes destacada dos textos e com

⁴ Todas as provas estão disponíveis no site institucional do Governo Federal: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso: 12 de dezembro de 2024.

formatação própria. A edição de 2008, diferentemente, trazia o tema diluído na questão, sem uma frase explícita ou negrito que delimitasse evidentemente o tema.

Em continuidade ao histórico dos temas, apresento os temas relativos ao ano de 2009 e seguintes:

2009 – O indivíduo frente à ética nacional

2010 – O Trabalho na Construção da Dignidade Humana

2011 – Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado

2012 – O movimento migratório para o Brasil no século XXI

2013 – Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil

2014 – Publicidade infantil em questão no Brasil

2015 – A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

2016 – Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil (Aplicação regular)

2017 – Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil

2018 – Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet

2019 – Democratização do acesso ao cinema no Brasil

2020 – O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira

2021 – Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil

2022 – Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil

2023 – Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil

2024 – Desafios para a valorização da herança africana no Brasil

2025 – Perspectivas acerca do envelhecimento na sociedade brasileira

Até 2025, pois, os temas para as provas de redação do Enem realizaram enquadramentos da realidade brasileira que deram destaque, conforme já disse, a questões sociais – como os direitos das crianças e dos adolescentes (no ano 2000), o direito ao voto (2002), liberdade de informação (2004), redes sociais (2011), violência contra a mulher (2015), manipulação de

dados na internet (2018) e heranças indígenas e africanas no Brasil (2022 e 2024) –, bem como a questões ambientais – como o desenvolvimento sustentável (2001) e a preservação da região amazônica (2008) –, o que propiciou uma avalanche de “reflexões de bolso” acerca da realidade do país, repercutindo na Educação Básica e também, em função da grandiosidade do Exame Nacional do Enem, na sociedade brasileira como um todo, por meio da mídia e das redes sociais.

Em 03 de outubro de 2025, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou a cartilha *A redação do Enem – Cartilha do(a) participante 2025*, documento oficial que fornece aos participantes do Exame Nacional instruções, informações e amostras de textos bem avaliados em 2024. Esse formato de documento é oferecido normalmente nas edições anuais do Enem, mas, no ano de 2025, uma novidade chama a atenção: a Cartilha trouxe a seguinte advertência:

CUIDADO COM O REPERTÓRIO DE BOLSO!

O “repertório de bolso” é uma expressão usada para se referir a referências prontas, memorizadas e frequentemente utilizadas pelos(as) participantes, de forma genérica e pouco aprofundada, sem uma conexão genuína com o tema proposto. É como se fosse um repertório “guardado no bolso” para ser usado com qualquer tema, mesmo que não seja totalmente adequado ou pertinente (Inep, 2025, p. 16, grifos originais).

As instruções da Cartilha seguem dizendo que, “Se o(a) avaliador(a) perceber que o repertório foi inserido de forma decorada, automática ou forçada, ele(a) pode avaliá-lo como não produtivo, o que poderá prejudicar a nota da competência II” (Inep, 2025, p.16). Edições anteriores da Cartilha do participante já haviam advertido quanto ao “uso produtivo de repertório sociocultural pertinente”⁵; no entanto a originalidade da expressão “repertório de bolso” pode estar associada a um fenômeno social que vincula a midiatização (Mendonça, 2014) a um quadro de crenças em relação ao ensino de Língua Portuguesa e de Produção de textos. O Enem pode, com essa advertência de 03 de outubro de 2025, buscar combater um problema imbricado na própria essência do sistema de avaliação, com implicações na Educação Básica brasileira.

E é nesse ponto que encontro apoio para apresentar a **justificativa** basilar desta pesquisa: fomentar reflexões e aprofundá-las na direção de que é necessário que os documentos do Inep

⁵ Conferir, por exemplo, a “A redação no Enem 2019 – Cartilha do participante”.

para a correção das redações do Enem sejam reprochados como principais balizadores do ensino de produção de texto escrito na Educação Básica. Essa justificativa está vinculada à **hipótese** de que os documentos do Inep não se alinham em muitos aspectos à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e têm, não raras vezes, sido tomados como conteúdo curricular no Ensino Médio, fortalecendo concepções de língua, texto e ensino de língua muito contraproducentes.

A partir dessa hipótese, e como mecanismos para levá-la a teste, assumo os seguintes objetivos para esta tese:

Objetivo geral:

Analisar o grau de conformidade dos documentos oficiais relacionados à correção da redação do Enem, produzidos pelo Inep, com as competências e habilidades relativas à produção de textos, promulgadas na/pela BNCC (Ensino Médio).

Objetivos específicos:

- i) examinar as concepções de língua e texto que permeiam os manuais de correção do Enem vindos a público no contexto da pandemia da Covid-19;
- ii) analisar as concepções de língua e texto que permeiam a BNCC;
- iii) elucidar, com base em Paveau (2013) e Mussalim (2020), os quadros pré-discursivos que alimentam os discursos desses dois documentos oficiais;
- iv) examinar um corpus auxiliar recolhido de perfis on-line de *profetubers*, a fim de descrever o processo de transposição didática (e suas consequências para a educação regular) feita por eles a partir do material do Inep.

O manual de correção de redação do Inep foi organizado em seis módulos (além da “Cartilha do(a) participante”) e se destinava, antes de ser publicizado, aos cursistas que eram preparados para atuarem como corretores (avaliadores) das redações produzidas pelos candidatos às vagas nas universidades brasileiras e estrangeiras⁶ por via do Enem. Logo na abertura de cada módulo, aparece a mensagem clara de que “o conteúdo presente neste material é *sigiloso* e não pode ser divulgado, distribuído, impresso ou utilizado para qualquer outra

⁶ Conferir “Convênios firmados entre o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e instituições portuguesas garantem acesso facilitado às notas dos interessados em cursar a educação superior em Portugal”. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/enem-2024-saiba-quais-processos-seletivos-usam-o-exame>. Acesso: 13 de novembro de 2024. Conferir: “Além de Portugal, universidades nos EUA e Canadá aceitam a nota do Enem”. <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/alem-de-portugal-universidades-nos-eua-e-canada-aceitam-a-nota-do-enem/>. Acesso: 13 de novembro de 2024.

finalidade que não faça parte do objetivo específico do curso de capacitação” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 2, grifo no original). No entanto, conforme já disse, após a publicação, esse material pôde ser inserido nos planos de aula dos professores de Língua Portuguesa em geral, bem como compor o material de estudos de estudantes comuns, não sendo mais direcionado apenas aos cursistas-corretores.

Os módulos são organizados de acordo com cada uma das 5 competências estabelecidas como norteadoras de avaliação⁷ e, dessa forma, cada módulo leva por título o nome da respectiva competência. No material, cada um desses cinco itens é descrito especificamente como a seguir:

Competência I: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa;

Competência II: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das áreas de conhecimento, dentro dos limites do texto dissertativo-argumentativo em prosa;

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

Competência IV: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;

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

A leitura desses módulos constituídos da pormenorização de cada uma das competências listadas revela, logo de início, como as análises permitirão perceber, uma (im)precisão nos critérios de correção textual. Não é difícil explicar essa (im)precisão: há, por um lado, a busca por esmiuçar o crivo pelo qual passarão os textos (são cerca de 250 páginas, somadas as cinco competências, de instruções detalhadas sobre a avaliação da produção dissertativo-argumentativa do participante); por outro lado, há a instabilidade de escopos teórico-metodológicos inconciliáveis, como a admissão da teoria do linguista Sírio Possenti e, ao mesmo tempo, a adoção da tradição gramatical normativista. O livro *Por que (não) estudar*

⁷ Para os objetivos desta pesquisa, foram descartados do *corpus* o módulo intitulado *A redação no Enem 2019: Cartilha do Participante* e o *Módulo 02: Situações que levam à nota zero*. Serão analisados os módulos de 03 a 07, precisamente pelo fato de que esses são os módulos que contemplam as 5 competências delimitadas pelo processo avaliativo do Enem.

gramática na escola, de Possenti (1996)⁸, é a única referência que consta no módulo destinado à avaliação da “norma-padrão” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 5), mas esse mesmo módulo afirma tomar os estudos normativistas como parâmetro, o que é um contrassenso, considerando a concepção de língua e gramática que norteia o livro de Possenti. Como se não bastasse, mesmo na adoção da perspectiva normativista, constata-se uma concepção flutuante de “norma-padrão”, uma vez que ora se considera o que ditam as gramáticas normativas em geral, ora se ignoram aspectos dessas gramáticas.

Ainda na leitura desse manual, é possível detectar um descompasso em relação a certos parâmetros da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a qual se sustenta sobre fundamentos interacionistas, que não são verificados no manual do Enem, o que ficará mais claro com as análises.

Com relação à base teórica deste trabalho, são fundamentos as reflexões de Lemos (1988), mais especificamente as noções de estereótipos formal e de conteúdo; também as reflexões de Fiad e Mayrink-Sabinson (2001) sobre a escrita como um processo recursivo e como trabalho; e as reflexões de Mussalim (2024) sobre estereótipo de gênero do discurso e sobre pré-discursos que alimentam os discursos sobre língua no país (Mussalim, 2020). Além disso, assumirei a noção de gênero do discurso da perspectiva interacionista (Bakhtin [1953] 2016) e a noção de pré-discurso (Paveau, 2013). Outros teóricos serão chamados ao diálogo, em função das contribuições que poderão trazer a este trabalho.

Do ponto de vista metodológico, assumirei, na esteira de Pêcheux ([1983] 1990), que uma metodologia de análise discursiva deverá implicar movimentos de alternância entre os gestos de descrever o *corpus* e interpretá-lo, sem, entretanto, considerar que se trata de movimentos indiscerníveis. Não assumirei, portanto, uma metodologia de pesquisa que prevê o cumprimento de etapas sequenciais de descrição do *corpus* e posterior interpretação por parte do analista. Para a abordagem metodológica que assumo, analisar um *corpus* é, ao mesmo tempo, descrever sua materialidade e explicar seu funcionamento, o que implica, inevitavelmente, um gesto de interpretação por parte do analista – não uma interpretação sem margens, para valer-me de uma expressão do próprio Pêcheux, mas condicionada, entre outras coisas, pelo próprio mirante teórico de onde o pesquisador se põe a “ler os textos”.

O *corpus* de análise de base é constituído por um recorte (os módulos que se referem aos critérios de correção) do manual de correção das redações do Enem e por um recorte da

⁸ O material do Inep traz, no item “6. Referência bibliográfica”, o título *Por que (não) estudar gramática na escola*, entretanto, o título original é *Por que (não) ensinar gramática na escola*.

BNCC (partes do documento que tratam das habilidades mais diretamente relacionadas à produção de textos).

No que se refere à organização do texto da tese, além da presente “Introdução”, dispõem-se quatro capítulos e as Considerações finais.

No Capítulo 1, “Referencial teórico”, constrói-se um percurso que fundamenta a perspectiva sociointeracionista como fundante para o desenvolvimento desta tese, tomando-se como base as reflexões de Mikhail Bakhtin ([1953] 2016). Além de Bakhtin, o capítulo apresenta outros teóricos centrais para o desenvolvimento da pesquisa, como Cláudia Lemos (1988), focalizando em seus conceitos de estereótipo formal e estereótipo de conteúdo; João Wanderley Geraldi (1984), em especial suas reflexões sobre a indispensabilidade de interlocutores genuínos na constituição da interação; Raquel Salek Fiad e Maria Laura Mayrink-Sabinson (1991), centrando-se no conceito de escrita como trabalho e na recursividade do processo de escrita e de reescrita. Todo esse arsenal teórico é apresentado e mobilizado na tese em prol do que consideramos o conceito organizador de toda reflexão, que assegura uma análise estruturada e sistematicamente verificável e que possibilita o cumprimento dos objetivos da pesquisa, a saber, o conceito de *pré-discurso*, tal como postulado por Marie-Anne Paveau (2013) e mobilizado por Fernanda Mussalim (2020) em suas pesquisas sobre pré-discursos que alimentam concepções de língua que circulam no Brasil – em especial no contexto educacional.

O Capítulo 2, “Filiações discursivas nos critérios de correção do Enem” é estruturado em 7 tópicos específicos (de 2 a 2.2.4) e propõe-se a descrever e a analisar, à luz das teorizações sobre os pré-discursos e sobre as estereotípias, cinco dos seis módulos (excetuando-se o módulo que trata das situações que levam à nota zero) disponibilizados ao grande público pelo Inep em 2020 durante a Pandemia de Covid-19. Os cinco módulos descritos e analisados são referentes às cinco competências avaliadas na redação do Enem. A “Cartilha do Participante” não foi tomada como foco de análise, ainda que seja referida em alguns pontos da tese.

No Capítulo 3, “O que diz a BNCC sobre a produção de textos”, contextualiza-se sumariamente o histórico da Base Nacional Comum Curricular e apresenta-se laconicamente sua estrutura para, em seguida, analisarem-se detidamente 16 habilidades (entre as 53 referentes à Língua Portuguesa), cuja relação com a produção de textos permite o cotejo com os aspectos avaliados pelo crivo do Enem.

O Capítulo 4, “Um adendo: a propriedade de transmissibilidade”, toma como foco a associação entre os conceitos de *pré-discurso*, em especial sua propriedade de transmissibilidade (Paveau, 2013), e *mediatização* (Mendonça, 2014), com a finalidade de expor

a (perniciosa) relação entre o Enem e as mídias digitais. Nesse capítulo, são discutidas as ingerências da mídia no campo escolar e as consequências de uma transposição didática ilegítima do material do Inep feita pelos *profetubers*.

Nas “Considerações (finais?)” apresento, além dos resultados e das discussões das análises, as contribuições teóricas e sociais da tese. Em seguida, apresentam-se as “Referências” que embasaram a escrita do trabalho.

Como será possível perceber, o foco da tese não é avaliar a eficácia do Enem, nem tampouco indicar orientações teórico-metodológicas para o Inep, mas sim analisar os critérios de correção da redação do Enem que foram publicizados, com vistas a explicar como as concepções de língua e de texto que embasam tais critérios podem vir a impactar negativamente o ensino de língua materna no Brasil.

CAPÍTULO 1

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Uma orientação sociointeracionista para a produção de textos

De acordo com Bakhtin ([1953] 2003, p. 261-262), a vasta heterogeneidade de gêneros discursivos se vincula intrinsecamente às “possibilidades da multiforme atividade humana”, de modo que campos multiformes produzem usos multiformes. Bakhtin afirma sumariamente que “*Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem*”. Essa generalização precisa, que destaquei em *Todos*, confirma a constituição pela linguagem das interações sociais. As condições específicas e as finalidades de cada campo realizam-se nos gêneros do discurso que são tão diversos quanto são diversas as atividades humanas, considerando que o repertório de gêneros se complexifica quando o campo se complexifica.

Em conformidade com Bakhtin ([1953] 2003, p. 261-262), o caráter particular de um campo em suas necessidades e finalidades constitui os enunciados em seu conteúdo temático, em seu estilo da linguagem e, no dizer de Bakhtin, “acima de tudo” em sua construção composicional. Embora haja uma aparente hierarquização desses três elementos em “acima de tudo”, não se pode considerar que a construção composicional seja exclusivamente determinante na característica de um gênero discursivo, visto que Bakhtin expõe, logo em seguida, que “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão *indissoluvelmente ligados* no todo do enunciado e são *igualmente determinados* pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (Bakhtin, [1953] 2003, p. 262, grifo adicionado). Nos termos de Bakhtin, atribuir à construção composicional a ideia de “acima de tudo” relaciona-se à caracterização estrutural evidente nos gêneros, o que de imediato diferencia, exemplos de Bakhtin, o romance de uma carta ou das réplicas monovocais do dia a dia. Trata-se, então, de um fato característico, mas não primacial ou mais importante.

É possível que o apego a estruturas intransigentes – como no caso do Enem e de uma fase de produção de materiais didáticos no Brasil – tenha explicação na interpretação equivocada do que escreveu Bakhtin acerca desse “acima de tudo, por sua construção composicional” (Bakhtin, [1953] 2003, p. 262). Bunzen (2006) comenta essa fase de produção de materiais didáticos, que acabo de mencionar, focados demasiadamente na estrutura composicional:

Uma rápida passagem pelos LDs [livros didáticos] de EM [Ensino Médio] produzidos no início dos anos 1990 mostrará, por exemplo, que os alunos são solicitados a escrever cartas, bilhetes, telegramas, notícias, gráficos etc. No entanto, tal diversidade parece ter sido focada muito mais no enfoque da **estrutura composicional** (...) (Bunzen, 2006, p. 152, grifos no original).

Tal tradição de apego à estrutura desconsidera o que Bakhtin explica sobre os “*tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, [1953] 2003, p. 262). A relativa estabilidade dos gêneros do discurso está diretamente relacionada à movência de valores sociais e à multiplicidade das atividades humanas em campos de usos pluriformes. São inumeráveis, embora finitas, as formas de relação nas sociedades em que, inextricavelmente, se emprega a língua. É o que diz Bakhtin quando afirma que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, [1953] 2003, p. 265).

Bakhtin se refere ainda à expressão da individualidade mais presente em alguns gêneros e menos presente em outros. O autor descreve aspectos do estilo individual e afirma que as “condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada” (Bakhtin, [1953] 2003, p. 265).

Para a compreensão desse apagamento do estilo individual, pode-se ler atentamente o trabalho de Lemos (1988, p. 71) sobre a estereotipagem “da expressão original, individualizante, criativa”. A autora, analisando a expressão escrita de jovens candidatos ao vestibular de 1976 na área de Biomédicas da Fuvest, descreve a existência de dois tipos de estereótipos, o formal e o de conteúdo. O estereótipo formal está relacionado a operações de preenchimento de um arcabouço ou estrutura vazia que deve corresponder a um modelo, dado ou inferido, que o adolescente tem do discurso dissertativo escrito. Esse modelo consistiria em uma articulação de posições vazias a serem preenchidas mais ou menos aleatoriamente e constituídas a partir da presença de um determinado conjunto de termos relacionais (como conjunções) e de mecanismos relacionais (como a subordinação). Esse modelo de discurso escrito dado previamente, independentemente da reflexão sobre o tema proposto, atua no sentido de bloquear essa reflexão que é, então, substituída por um preenchimento aleatório do modelo com o que se poderia chamar de estereótipo de conteúdo. É nesse sentido que

desorganização ou “falta de sentido” do discurso e a presença de estereótipos estão intimamente relacionados entre si no discurso escrito do adolescente, segundo Lemos (1988).

Hugo Mari (1997), ainda que não esteja discutindo exatamente o mesmo tema que Lemos, esclarece o que se discute aqui, valendo-se do termo *estereótipo* (ou formas arquetípicas): “sua função [arquétipo] vem a ser a de definir condições abstratas e ideais da existência possível de uma classe de objetos, onde as circunstâncias específicas que marcam certos acidentes individuais devem ser desprezadas” (Mari, 1997, p. 151). Cláudia Lemos, em comum com Mari (1997), trata, como se vê nos estereótipos que ela examina, da anulação das particularidades e das individualidades numa homogeneização simplista dos textos produzidos pelos estudantes. Marie-Anne Paveau (2013), por sua vez, cita Amossy e Herschberg-Pierrot (1997) para listar três tipos de *estereótipo*: “crenças” ou “clichês; imagens preconcebidas e fixadas”; “maneiras de pensar”. O conceito de estereótipo como “imagens preconcebidas e fixadas” se alinha ao fenômeno analisado por Lemos (em especial à noção de estereótipo de conteúdo) e adotado nesta pesquisa por ocasião da análise do manual de correção da redação do Enem.

Bernárdez Pécora (*apud* Lemos, 1988) identifica algumas características de textos em que se reconhece a presença de estereótipos formal e de conteúdo, dentre elas, a noção de período pré-discursiva⁹, pré-estrutural, baseada na pontuação. Não há nessas produções um caráter argumentativo, mas, ao contrário, ocorre uma reprodução de fórmulas de encadeamento mais gastas e imagens desgastadas, conforme Pécora. Mamizuka (*apud* Lemos, 1988) verificou a utilização pelo vestibulando de uma noção apenas gráfica do parágrafo e relacionou a ausência de mecanismos linguísticos à ausência de uma argumentação individual, o que resulta em argumentos emprestados ou impostos, por exemplo, de uma comunicação massiva. Essa conjuntura decorre, necessariamente, da correlação entre a inconsistência no emprego de conectivos e precariedade na construção de sentidos organizados, isto é, trata-se de uma desarticulação no discurso provocada pelo uso inadequado de conectivos, gerando relações de pensamento inconciliáveis. É assim, conclui Lemos (1988, p. 71), que a situação de emergência na expressão escrita adolescente é, por muitos, considerada como resultante de um processo de massificação cultural, “da predominância do estereótipo, do lugar comum (*sic* sem hífen), da ideia feita, em detrimento da expressão original, individualizante, criativa”.

⁹ Essa noção de Antonio Alcir Bernárdez Pécora (em “Estudo do período: uma proposta pragmática, 1977 *apud* Lemos, 1988) é bem diversa da noção de *pré-discursivo* em Paveau (2013). Enquanto Pécora se refere a formas arquetípicas e pré-moldadas de argumentação e encadeamentos linguísticos, Paveau mobiliza pressupostos cognitivos e sociais (intercompreensão, partilha, transmissibilidade, saber coconstruído) para formular seu conceito.

A autora ainda argumenta que a predominância de conectivos explicativos no interior do período, do parágrafo e das relações entre os parágrafos, bem como a presença de um grande número de conectivos conclusivos nas relações entre os parágrafos são evidências para a hipótese de que as dificuldades enfrentadas pelos adolescentes não resultam de uma influência da oralidade, como muitos supuseram à época, mas sim da presença de estereótipos formais. Os “desvios característicos do discurso escrito do vestibulando”, analisa a autora, incidem justamente sobre essas numerosas ocorrências de conectivos explicativos e conclusivos, que estabelecem pseudorrelações entre “unidades (orações, parágrafos) com conteúdo incompatível entre si, além de incompatível com a relação expressa pelo conectivo” (Lemos, 1988, p. 72). Outro “desvio” de que trata a autora é a circularidade, que consiste na justaposição ou pseudorrelacionamento de unidades de conteúdo parcialmente ou totalmente idêntico. Esses dois fenômenos aqui mencionados se interligam, na análise de Lemos, em razão de haver um modelo fornecido previamente à reflexão sobre determinado tema e que “atua no sentido de bloquear essa reflexão” (Lemos, 1988, p. 73).

Lemos analisa que as coerções impostas pelos estereótipos (formal e de conteúdo) atuam no escamoteamento da criatividade, compreendida como um espaço de manifestação da individualidade (da subjetividade). A autora destaca, como fator constitutivo da problemática da coerção e da falta de criatividade no contexto escolar, “a ausência de um interlocutor empírico imediato na produção do discurso escrito” (Lemos, 1988, p. 74), interlocutor que, como não está presente, pode ser representado, a fim de que uma condição de produção de linguagem mais próxima do real seja estabelecida, possibilitando a determinação das direções da enunciação dos interlocutores na interação quanto à “representação que um tem do outro” (Lemos, 1988, p. 74), quanto a suas crenças, posicionamentos, inserções históricas e sistema de conhecimentos. É o que ocorre em casos como o do cientista que prepara um artigo para ser apresentado a seus pares ou do promotor que representa o júri com o qual dialoga e para o qual prepara o discurso (Lemos, 1988).

Entretanto é precisamente na dificuldade dessa tarefa solitária de representar o leitor-interlocutor que reside o grau diminuto de eficácia nas estratégias de argumentação. Ainda mais complexa será essa tarefa, em acordo com Lemos, quando se trata do contexto escolar, devido à assimetria entre os interlocutores, na relação professor-aluno. Nessa relação, o professor não se qualifica como interlocutor empírico, pois sua “função se cristaliza na ação de julgar o produto da interação do aluno com um interlocutor, ou classe de interlocutores, apenas vagamente representado(a)” (Lemos, 1988, p. 75). Essa figura do avaliador, do examinador,

agrava a situação de dificuldade em que se encontra o adolescente, que acaba por lançar mão de estratégias reparatórias com o preenchimento artificial de modelos prévios (Lemos, 1988) e ideias feitas, às quais a autora se refere como estereótipo de conteúdo. Essa presença do avaliador recai, no caso do Enem, sobre uma genérica banca examinadora ou sobre um, dois, três avaliadores vagamente personificados sobre os quais se supõe uma *persona*, um *ethos*:

Trata-se, de fato, de outro paradoxo que o gênero apresenta: os textos terão uma circulação absolutamente restrita – só serão lidos pela banca examinadora (ainda que eventualmente sejam publicados em algum site, revista ou livro especializado, essa não é a sua função: redações de vestibulares não “nascem” com esse propósito) –, mas o candidato deve ficcionalizar que o seu texto irá circular no mundo e, a partir disso, construir a imagem do seu co-enunciador: um indivíduo qualquer dotado de razão e que pode ser convencido por meio de uma argumentação potente – o que demanda a devida contextualização do problema a ser debatido. Observa-se, assim, um movimento que descola os seres do mundo extratextual – candidatos e bancas avaliadoras – das instâncias que a enunciação constrói (Fossey, 2018, p. 1037, grifo original).

Soma-se a essa situação de coerção, pela qual passa o estudante sob a supervisão de um leitor-examinador, o fato de que a norma linguística exigida, cujas regras pouco orientadoras cerceiam a criatividade, é alheia ao discurso oral do estudante. Lemos afirma que, para combater essa situação de coerção que envolve uma normatividade específica da língua – a presença de um interlocutor-examinador, a ausência de um leitor genuíno e a ocorrência de estereótipos formais e de conteúdo – há poucas propostas pedagógicas que tenham sido certificadas por pesquisas científicas. Entretanto, a autora cita Vieira (1977) como reflexão final, no sentido de tornar “os alunos conscientes da natureza dialógica da interação verbal através da prática da recepção ativa do texto” (Lemos, 1988, p. 77).

1.2 Uma teorização para a interlocução produtiva ao texto do estudante

Também considerando a centralidade da ausência de interlocutores como fator de efeitos negativos no processo de produção de textos, João Wanderley Geraldi publica, em 1984, o texto *O professor como leitor do texto do aluno*, em que analisa as implicações de uma concepção metalinguística de leitura na prática de professores em sala de aula. Trata-se de um capítulo do livro *O texto na sala de aula*, organizado pelo próprio Geraldi. O livro reúne textos de dez

pesquisadores e pesquisadoras, alguns bem reconhecidos, como Sírio Possenti, Carlos Alberto Faraco e Percival Leme Brito¹⁰.

Geraldi não optou, no início do texto, por uma epígrafe curta, de duas ou três linhas, como geralmente acontece com muitos autores, mas reproduziu na íntegra o familiar poema de Paulo Leminski, *O assassino era o escriba*, emblema incontroverso da problemática de uma abordagem improdutiva no ensino de língua materna se este for baseado na metalinguagem. Esse poema é ícone bastante apropriado para a abertura do capítulo de Geraldi (1984) porque trata das agruras e do dissabor de uma aula de Língua Portuguesa que submete os estudantes a uma terminologia inacessível em tantos momentos: “ele [“Meu professor de análise sintática”] não tinha dúvida: sempre achava um jeito assindético de nos torturar com um aposto”. A expressividade simbólica de Paulo Leminski que, entretanto, se enuncia de forma hermética, (“A interjeição do bigode declinava partículas expletivas, conectivos e agentes da passiva, o tempo todo”) introduz a discussão estabelecida por Geraldi quanto ao fato de que a análise predominantemente metalinguística dificulta, inviabiliza ou, mesmo, anula a concepção discursiva da linguagem.

Para discutir essa questão, Geraldi parte do livro *Quando o professor resolve*, organizado por Regina Maria Hubner, o qual elenca textos produzidos por professores e debates realizados entre professores (debates dentre os quais o próprio Geraldi é referenciado), que resultou em possibilidades e soluções para problemas de ensino, além de oportunizar reflexões sobre o trabalho do professor. Geraldi extrai desse livro um texto escrito por um estudante da antiga 4.^a série, correspondente hoje ao 5.^o ano, e o apresenta a um grupo de professores da rede municipal de ensino de Campinas (5.^a a 8.^a séries) e também a uma turma de estudantes de Letras, do 3.^o ano da graduação. Segue-se o texto:

Nome: Luiz Augusto A. Soares, 26/02/1987, 4.^a série C

MEU DIA

Eu acordei e fui escovar os dentes e depois fui toma café. Ai eu fui arrumar a minha cama. E depois fui jogar bolinha e depois fui joga bola. E depois eu fui anda de bicicleta e depois eu fui au moça ai e fui asidi televisão. E depois eu tomei banho e fui faze a tarefa e depois vim prá escola.

FIM

Quadro 1: “Texto do Luiz”, reproduzido de Hubner (1989, p. 165).

¹⁰ Além desses autores, escrevem no livro Milton José de Almeida, Ester Gebara, Jonas de Araújo Romualdo, Tânia Maria Alkmin, Lílían Lopes Martín da Silva e Maria Nilma Goes da Fonseca.

Esse texto foi resultado, conforme o livro organizado por Hubner (1989), de uma atividade proposta por uma professora que “queria que os alunos escrevessem bastante” (Geraldi, 1984, p. 52) e, então, “disse a eles para colocarem no papel tudo o que havia acontecido durante o dia” (Hubner, 1989, p. 165). O texto do Luiz Augusto foi lido pelo grupo de professores e pelo grupo de graduandos e, com base nele, Geraldi propõe aos leitores a seguinte questão: “O que você faria se fosse o professor desse aluno?”. As respostas, em geral, tematizaram questões formais como

- a) “Erros” de ortografia.
- b) “Erros” de concordância (apenas 1 indivíduo (aluno da graduação) forneceu esse dado).
- c) Repetições da forma de conjugação verbal (ir/infinitivo).
- d) Repetições dos articuladores temporais.
- e) Falta de detalhes nas informações dadas (apenas 1 indivíduo (professor) informou esse dado).

Entre outras análises, Geraldi aponta para a conclusão de que os professores propuseram temas tradicionais irrelevantes para aquele texto específico. Afirma, ainda, que, com uma leitura em que o professor se desinteresse pelo trabalho feito pelo aluno com a linguagem (é preciso considerar a historicidade do enunciado, a inserção social do fato dito), não se alcançará uma reescrita que seja constitutiva do processo de construção do texto. Possíveis perguntas que demonstrariam interesse de um leitor efetivo seriam, por exemplo: “3. Você perdeu ou ganhou no jogo de bolinha? 4. Com quem você jogou bola?” (Geraldi, 1984, p. 53). Ainda conforme Geraldi, sem a leitura de um destinatário disposto ao interesse pelo dito, “opacifica-se o texto, pois não importa com que intenções se trabalhou com a linguagem; importam, na leitura, os esmiuçamentos dos recursos, nada mais” (Geraldi, 1984, p. 53).

A última seção do artigo tem como título uma pergunta bastante incisiva aos educadores: “E se, de fato, o professor quisesse saber como foi o dia do aluno?”. A análise de Geraldi é a de que ninguém queria saber como foi o dia do Luiz e que os professores e alunos da graduação em Letras não foram leitores curiosos. Aliás, o próprio Luiz sabe que ninguém se interessa pelo seu dia e entrega um texto – porque precisa cumprir essa tarefa – que será avaliado em termos apenas de atingir a meta estabelecida pela professora (escrever certa quantidade ou atender à solicitação, ao comando do tema). A produção do Luiz, cumprindo esse objetivo, nada mais é do que

um relato que deve mostrar que manuseia recursos expressivos sem que do outro lado haja alguém que considerará os resultados de tal manuseio, mas que

tomará os próprios recursos expressivos como objeto de leitura (Geraldi, 1984, p. 53).

Geraldi aponta que não se valorizam as intenções com que se trabalhou com a linguagem e conclui que a leitura interessada do texto do aluno pode ser o primeiro caminho para um trabalho sobre a linguagem que proporcione uma reescrita “em que as operações do leitor provocarão operações linguísticas de adição, de substituição, de detalhamento, etc.” (Geraldi, 1984, p. 53).

Essa influência do leitor-interlocutor real no processo de produção (escrita e reescrita) que ganhou a atenção de Geraldi em 1984 é discutida também por Raquel Salek Fiad e Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson. As autoras divulgaram, em 1989, a comunicação *A escrita como trabalho* durante o VII Congresso de Leitura no Brasil (Campinas-SP). Essa comunicação foi publicada posteriormente, com o mesmo título, no livro *Questões de linguagem* (1991), organizado por Maria Helena Martins. Nesse livro, à página 54, as autoras expõem a opção por analisar textos de estudantes universitários, o que, à época, se tratava de uma inovação, visto que eram abundantes as pesquisas que analisavam textos escolares, mas não de graduandos. A proposta, no capítulo do livro, era discutir a reescrita de textos produzidos em 1989 por alunos universitários do 1.º ano de Letras/Linguística do IEL/UNICAMP.

Houve, além da comparação entre os textos originais e suas reescritas, a observação dos comentários que os próprios estudantes fizeram acerca da experiência de reescrever. Fiad e Sabinson fizeram a importante constatação de que era esperado que os estudantes não mantivessem familiaridade com reescritas, já que tinham conhecimento “de como geralmente se procede o trabalho de reescrita na escola de 1.º e 2.º graus, onde geralmente o professor é um corretor do texto do aluno” (Fiad e Sabinson, 2001, p. 55)¹¹. Esquivando-se do estereótipo do “professor-corretor” (Lemos, 1988), elas propuseram um trabalho em que os estudantes fossem leitores e revisores dos próprios textos e dos textos dos colegas¹², confirmando a assunção interacionista de que a linguagem é construída na/pela interação entre os sujeitos.

A escrita é concebida pelas autoras como um processo recursivo, recorrente, continuamente passível de ser retomado e modificado e que implica necessariamente o planejamento, a escrita pelo próprio autor, a revisão e a reescrita. As autoras afirmam que o

¹¹ Os antigos 1.º e 2.º graus correspondem aos atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio respectivamente.

¹² É claro que, nessa proposta das autoras, não se relega o trabalho do professor nem se exclui a sua figura de formador no processo da escrita junto dos estudantes, como se poderia hipotetizar. Ao contrário, nota-se que as autoras atuavam como professoras na condução das atividades com a visão privilegiada de quem concebe a escrita como um processo recursivo.

foco do estudo realizado e relatado no capítulo é “a revisão que ocorre após a escrita do texto e não durante a escrita ou até mesmo antes dela” (Fiad e Sabinson, 2001, p. 55). Em situação natural de sala de aula, isto é, sem período específico de amostragem ou testagem, eram realizadas reescritas provocadas ou espontâneas, a partir de observações de colegas e do professor ou quando se comentavam, de modo geral, os textos.

Fiad e Sabinson expuseram um objetivo a ser alcançado: o de que os estudantes compreendessem a concepção de que escrever é um trabalho em que o escritor se constitui como autor e em que o texto é constituído. As pesquisadoras desejavam, também, entender como os estudantes pensavam a escrita e a reescrita, e elas se defrontaram com dados e resultados (comentários recolhidos dos próprios estudantes) que informavam uma concepção de que a reescrita só deveria acontecer se houvesse um mau texto, contrariando o princípio de que a escrita é um processo recursivo.

Os resultados no início do semestre letivo informavam, ainda, que os estudantes viam a reescrita como casos que envolviam um estorvo, um trabalho no sentido de impedimento, obstáculo, ou de dificuldade, o que ia de encontro à concepção das autoras de que a escrita e a reescrita implicavam intrinsecamente e naturalmente um trabalho processual. Outros dados mostraram que a escrita era concebida como fruto de uma emoção ou de uma inspiração e que havia poucos recursos para a reescrita ou mínimas possibilidades de alteração, argumentando em favor de que a escrita era resultado de um momento místico de “encantamento” (Fiad e Sabinson, 2001, p. 57).

Ao fim do semestre letivo, durante o qual as atividades se nortearam pelo entendimento de que o ensino da escrita consistia na aprendizagem do trabalho de reescritas, os resultados foram bem diversos dos primeiros, no início do semestre. As autoras relatam que as dificuldades com a escrita persistem, mas agora aliadas a uma consciência dessa dificuldade. Havia a percepção de que os textos sempre podiam evoluir, confirmando o fato de que a escrita é um processo recursivo e um trabalho, “não sendo fruto de nenhuma inspiração divina” (Fiad e Sabinson, 2001, p. 59; comentário de um(a) graduando(a)).

Uma conclusão bastante significativa a que chegaram as autoras é a de que os graduandos compreenderam a concepção de que a reescrita era uma resposta à leitura do outro, como asseguram os princípios interacionistas: “nota-se uma preocupação com o interlocutor-leitor e a consciência de que escrever é trabalhar” (Fiad e Sabinson, 2001, p. 59). Dessa forma, as autoras-pesquisadoras efetivaram o propósito de eliminar do processo de escrita a presença artificial de um leitor. Irandé Antunes (2006, p. 165), examinando o fenômeno do professor-

corretor, afirma que “Não é à toa que, com muita frequência, o professor de português é identificado como uma espécie de corretor geral, diante do qual, muitas vezes, as pessoas até perdem a vontade de falar, pois se sentem, permanentemente, no risco de serem apanhadas em algum erro”. Essa consideração de Antunes não só confirma a artificialidade das concepções de língua, como também pode implicar o papel do professor nesse processo de artificialização, assim como mencionaram Fiad e Sabinson (2001) acerca de já conhecerem as metodologias de trabalho com reescrita que vigoravam à época na Educação Básica.

Os resultados alcançados, pelo trabalho de Fiad e Sabinson, com essa crucial mudança metodológica, correspondem a uma conscientização quanto ao processo de escrita, pois, conforme as autoras, “podemos dizer que os alunos passam a considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (Fiad e Sabinson, 2001, p. 63).

Essa mudança de concepção como reflexão conclusiva no trabalho de Fiad e Sabinson leva a pontos estruturais desta pesquisa acerca dos documentos oficiais para a redação do Enem: qual é a concepção de língua, de texto (e de ensino de Língua Portuguesa) lida nos documentos oficiais do Inep? De que modo esses documentos direcionados aos cursistas-corretores do Enem, ao serem publicizados, interferem no cenário da Educação Básica?

1.3 Contributos da noção de pré-discursos à análise de documentos oficiais

O aporte teórico que ofertará os recursos para a busca de reflexões e respostas a essas questões acima se encontra nos estudos de Marie-Anne Paveau (2013) acerca da anterioridade dos discursos, isto é, acerca dos pré-discursos. O conceito de pré-discursos auxilia a compreensão do modo como são (retro)alimentados os discursos de senso comum, bem como os discursos técnicos e científicos, que formulam concepções variadas acerca do ensino de Língua Portuguesa e de produção de textos. Marie-Anne Paveau define pré-discursos “como um conjunto de quadros pré-discursivos coletivos (saberes, crenças, práticas), que dão instruções para a produção e para a interpretação do sentido no discurso” (Paveau, 2013, p. 130). Em seu livro *Os pré-discursos: sentido, memória, cognição*, a autora atesta a familiaridade do conceito de *pré-discurso* com o de *interdiscurso*: “Daí minha definição de pré-discurso estar próxima do interdiscurso em sua definição original, interdiscurso delimitado pelas fronteiras, não ditas mas sabidas, do que deve ser dito e do que não se deve ser” (2013, p. 133).

Essa afirmação da autora é esclarecedora quanto ao conceito por ela proposto: “Os pré-discursos não são os discursos produzidos antes, mas sim as anterioridades dos discursos” (Paveau, 2013, p. 20). Para ela, a dimensão cognitiva, social e cultural é basilar para a formulação do conceito de pré-discurso, bem como os dispositivos que vão além da cognição humana, como a natureza, o tempo e os artefatos – como as ferramentas linguísticas, os objetos manufaturados, as obras arquitetônicas, as ferramentas cotidianas etc. Quanto à dimensão cognitiva (social e distribuída), ela menciona “os processos de construção de conhecimentos e sua configuração no discurso a partir de dados recebidos pelos sentidos, pela memória e pelas relações sociais” (Paveau, 2013, p. 9). A autora cita Bischofsberger para dizer que “todo o conhecimento humano é produzido de um ato interpretativo condicionado por pressupostos sociais” (Bischofsberger, 2002, p. 167 *apud* Paveau, 2013, p. 9).

Mais de uma vez, ao longo do livro (p. 176, p. 177, por exemplo), Paveau afirma que não persegue o conteúdo das enunciações, mas busca o fato que indicia um apelo ao pré-discurso: “o pré-discurso não é constituído pelo conteúdo da citação (que não possui a propriedade da imaterialidade), mas pelo fato enunciativo da citação de um autor patrimonial)” (Paveau, 2013, p. 178). Nesse trecho do livro, a autora explora tópicos relativos à “sabedoria coletiva” e ao “apelo aos precursores”, enfatizando a premissa de partilha de saberes prévios da memória coletiva. Nesse ponto, Paveau começa a enumerar categorizações de formas de “apelo aos pré-discursos” (2013, p. 131), isto é, as marcas indiretas dos pré-discursos na materialidade discursiva, que podem ser manifestações sintáticas ou morfológicas, lexicais ou textuais, onomásticas ou toponímicas, dêiticas etc., evocando, por exemplo, implicações sócio-históricas que um nome próprio ou o nome de um lugar trazem ao acontecimento discursivo.

Ainda que a autora afirme que sua abordagem é mais voltada aos dados de natureza social e cultural do que à natureza ideológica e política (Paveau, 2013, p. 133), há em sua teorização um dado significativo quanto às “coerções ideológicas”: “O apelo aos quadros pré-discursivos coletivos, se ele permite organizar a experiência dos sujeitos (propriedade da experimentalidade), autoriza também as coerções ideológicas e imposições doutrinárias” (Paveau, 2013, p. 180). Esse aspecto da teoria é significativamente produtivo na adoção teórico-metodológica deste trabalho, como se verá adiante, em razão das chamadas “filiações discursivas” abordadas por Paveau, relacionadas a uma memória da língua que efetiva a experiencialidade e transmissibilidade de um patrimônio de saberes partilhados. Nesta tese que proponho, a teoria de Paveau oferta, então, os mecanismos para descrever e explicar as anterioridades das enunciações nos discursos dos documentos oficiais, mas também contribui

para analisar os efeitos dessas enunciações no campo ideológico do ensino de produção de textos.

Paveau sustenta o fato de que os discursos se apoiam em valores e crenças partilhadas (2013, p. 12) e que não é possível desvincular o pensamento humano da vida social nem o considerar individual ou autônomo. A coletividade é cara para a autora ao tomar o cognitivo como simultaneamente mental e social quando define os pré-discursos “como um conjunto de quadros pré-discursivos coletivos que têm um papel instrucional para a produção e a interpretação do sentido no discurso” (Paveau, 2013, p. 12). A autora afirma a imaterialidade dos pré-discursos, que não se inscrevem na materialidade linguageira: “Os locutores produzem seus discursos sem ter consciência dos pré-discursos, o que afeta, conseqüentemente, esses últimos: imateriais, eles não são formuláveis, nem traduzíveis no discurso, mas são identificáveis (...) pelos traços de sua presença” (Paveau, 2013, p. 132). Ela explica que os pré-discursos não são simples reservatórios semânticos, conteúdos estáticos de saberes e crenças em um formato enciclopédico imutável, visto que, ao contrário, são dinâmicos e permitem tanto organizar o passado quanto prever o futuro, prever os discursos que serão produzidos e possibilitar ao “homem, na sociedade, adotar os comportamentos adequados às situações” (Paveau, 2013, p. 139). Além disso, são dinâmicos também porque “os dados coletivos se situam ‘antes’ dos discursos (pré-discursos) e são ao mesmo tempo elaborados pelos discursos como seu preexistente” (p. 27, grifo original).

Paveau assevera a existência de uma “pré-organização do real” (p. 19) em saberes, crenças e práticas; e de “determinações pré-linguísticas” (p. 12), que são “dados anteriores à formulação da linguagem, de ordem perceptiva e representacional, mas pré-configuradas pela dimensão linguística e sobre as quais se apoiam os mecanismos de produção linguageira”. Assim, “o locutor dispõe de informações prévias, tratadas e estocadas antes de produzir discursos”. Como já dito acima quanto à dinamicidade dos pré-discursos, mesmo que os quadros pré-discursivos forneçam um estoque de informações, não se deve compreendê-los, visto que são “elementos registrados na memória” (Paveau, 2013, p. 117), como simples armazenamento, pois a memória é, conforme a autora “um agente ativo na produção de discursos” (Paveau, 2013, p. 114).

Marie-Anne Paveau (2013, p. 177) atribui propriedades específicas aos pré-discursos localizadas em manifestações linguageiras: coletividade (marcada pelo anonimato), imaterialidade (partilha cultural implícita), transmissibilidade (circulação de segmentos), experiencialidade (apelo aos ascendentes) e intersubjetividade (verdade relacional). Um ponto

essencial para a teoria é a distribuição do conhecimento: na concepção da pesquisadora, a cognição distribuída não se baseia nem na cooperação (as tarefas não são executadas pelos atores independentes), nem na colaboração (como se houvesse uma ação conjunta sobre o mesmo objeto). A cognição distribuída associa-se à construção e à transmissão das informações “não mais só através dos saberes e competências retidas ‘na cabeça’ dos indivíduos, ou em seu ambiente sociocultural (‘no mundo’), mas inscritos nos instrumentos cognitivos, ou seja, nos artefatos” (Paveau, 2013, p. 33-34). Tais artefatos – documento digital (Paveau, 2013, p. 32), bloco de notas (Paveau, 2013, p. 34), gramáticas, dicionários (Paveau, 2013, p. 146), cadernetas, celulares, computadores etc. (Mussalim, 2020, p. 145) – reforçam o pensamento de Paveau segundo o qual o discurso vai além da situação de comunicação e da posição do sujeito, mas é constituído, também, por dados ambientais, comunitários, coletivamente transmissíveis. É dessa forma que a teoria dos pré-discursos é claramente anti-inatista e faz opção taxativa pela experiencialidade, coletividade (memória coletiva, memória interdiscursiva) e pelo contexto¹³, trazendo à discussão o conceito de hiperlíngua de S. Aurox (1998 *apud* Paveau, 2013, p. 161-162) quanto ao cronotopo da intercomunicação humana se constituir de uma estrutura conferida por objetos e sujeitos.

A mobilização das propriedades do conceito de pré-discurso neste trabalho será essencial para a análise do quadro de crenças e saberes que (retro)alimentam os discursos acerca do ensino de Língua Portuguesa e de produção de textos que figuram nos documentos oficiais do Inep e, por paralelo, na BNCC.

A proposta de Mussalim (2020), que operacionaliza esse conceito de Paveau, será igualmente produtiva na busca pelos objetivos deste trabalho. Em seu artigo *A noção de competência (inter)discursiva como articulador teórico entre fenômenos de ordem ideológica (interdiscurso) e cognitiva (pré-discurso)*, Mussalim propõe articular o conceito *interdiscurso*, de Maingueneau (2008), e o conceito *pré-discurso*, de Paveau (2013), a partir da noção de *competência (inter)discursiva*, postulada também por Maingueneau (2008). Mussalim apresenta tal articulação como produtiva para a teoria da Análise do Discurso, visto que a noção articuladora de competência (inter)discursiva possibilita a associação congruente entre

¹³ Paveau (2015, p. 51) considera que “os ambientes não são apenas panos de fundo para os intercâmbios verbais (que é a concepção comum do “contexto” ou da “situação” em linguística), mas constituem esses intercâmbios tanto quanto são constituídos por eles: os lugares nos quais me encontro, as posições de meu corpo, os objetos que seguro, as relações que instaurro com os outros, todos esses elementos ambientais elaboram literalmente minhas produções discursivas que não são de modo algum independentes deles”.

fenômenos de natureza ideológica, de um lado, e cognitiva, do outro, no interior de uma mesma teoria do discurso.

No artigo, a autora apresenta o conceito de *interdiscurso*, conforme Maingueneau (2008), quanto à precedência deste em relação ao discurso, isto é, quanto ao primado do interdiscurso, segundo o qual as formações discursivas não se constituem independentemente umas das outras para depois serem postas em relação, mas constituem-se mutuamente no interior de um interdiscurso, ou seja, em um espaço de trocas. Tais formações discursivas compõem o campo discursivo e têm a mesma função social, mas divergem quanto ao modo pelo qual essa função deve ser preenchida. O primado do interdiscurso sobre o discurso impõe-se pela relação de concorrência, em sentido lato, entre as formações discursivas (confronto aberto, aliança, neutralidade aparente etc.), concorrência que promove a delimitação recíproca das identidades discursivas enquanto se relacionam.

Um subconjunto de formações discursivas pode ser determinado pelo analista do discurso para que estas se ponham em relação no interior de um espaço discursivo. Nessa relação, as formações discursivas, ao se delimitarem mutuamente, promovem uma tradução de seu Outro, realizando tal tradução em seus próprios termos, ou melhor, traduzindo os enunciados do Outro nas categorias do Mesmo, conforme afirma Mussalim. Maingueneau nomeia esse fenômeno discursivo de *interincompreensão*, que é um desentendimento recíproco e uma tradução do Outro que o Mesmo faz “nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema” (Maingueneau, 2008, p. 100). Desse modo, o Outro é sempre constituído sob a forma de um “simulacro” estruturado pelo Mesmo, isto é, uma representação forjada dentro dos moldes deste próprio discurso.

Mussalim (2020, p. 144) segue esclarecendo que, para Maingueneau, a competência interdiscursiva é o que permite “reconhecer a incompatibilidade semântica de enunciados da ou das formação(ões) do espaço discursivo que constitui(em) seu Outro” e ainda supõe a “aptidão de interpretar, de traduzir esses enunciados nas categorias de seu próprio sistema de restrições”, de forma que um discurso é, via de regra, constituído também pelo discurso Outro, que é interditado e relegado ao espaço do não dizível, do espúrio e ilegítimo, do falho, constituindo, ainda que por essas vias, a identidade do Mesmo.

O segundo conceito apresentado por Mussalim no artigo é justamente o que adoto como central nesta tese: o conceito de *pré-discurso* (Marie-Anne Paveau, 2013), que é dotado de uma dimensão cognitiva, diferentemente da natureza ideológica do primeiro conceito abordado, o de *interdiscurso*. Mussalim (2020, p. 144) cita Paveau (2013, p. 9) com o fim de explicar que a

dimensão cognitiva do pré-discurso implica “os processos de construção de conhecimentos e sua configuração no discurso a partir de dados recebidos pelos sentidos, pela memória e pelas relações sociais”. O pré-discurso recobriria, então, as práticas, os “saberes e crenças que informam e alimentam o discurso de uma comunidade discursiva” (Mussalim, 2020, p. 150). A chamada cognição distribuída, a que se filia Paveau, examina e conhece a cognição como um fenômeno sistêmico, distribuído entre ambientes e artefatos, além de entre indivíduos.

Mussalim (2020, p. 145), na leitura de Paveau (2013), afirma que as “determinações pré-discursivas” são anteriores à linguagem e constituem a negociação de partilha de informações prévias, de crenças, numa anterioridade discursiva que tem estocadas e tratadas as informações antes de fazer circular os discursos. Esse caráter de negociação, vale destacar, confere ao sujeito o atributo de agente (agente social) e não mais de assujeitado, como efeito do inconsciente ou efeito-sujeito. O *pré-discurso* distingue-se, considerada essa partilha de informações e de crenças, do *interdiscurso*: enquanto este se vincula à *interincompreensão* generalizada entre identidades discursivas concorrentes, aquele promove a *intercompreensão* em grupos sociais que partilham do mesmo repertório pré-discursivo (Mussalim, 2020, p. 145).

Ainda na leitura de Paveau (2013), Mussalim afirma que os *pré-discursos* dão instruções para a produção e interpretação do sentido no discurso e que, ainda que não sejam traduzíveis e não tenham existência languageira¹⁴, dada a sua natureza imaterial, podem ser identificados por índices de sua presença. Para Paveau (2013), conforme Mussalim, os *pré-discursos* referem-se mais a dados de natureza social e cultural e menos a dados de natureza ideológica e política. Isso faz com que se apliquem a todos os tipos de discurso, dos mais rotineiros aos mais sofisticados e elaborados.

Na proposta de Mussalim (2020), é a noção de competência interdiscursiva que funcionará como articulador entre os dois conceitos, *interdiscurso* e *pré-discurso*. Com o propósito de demonstrar tal articulação, a autora recorta dados de uma pesquisa de pós-doutoramento realizada nos anos de 2017 e 2018, junto ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL – UNICAMP) e ao Centro de Neurociências, Psicologia e Comportamento da Universidade de Leicester, Inglaterra. Esses dados vêm de um conjunto de textos produzidos no Brasil desde a década de 1970 e são oriundos de “documentos oficiais, produzidos no campo político-educacional, que traçaram diretrizes para o ensino de língua portuguesa no país” (Mussalim, 2020, p. 146). Os textos analisados pela autora sinalizam

¹⁴ Conferir Paveau (2015, p. 46).

para a primeira vez em que “a linguística brasileira, de forma mais maciça, se volta para a produção de textos científicos e de divulgação científica que buscam interferir na política de ensino de língua portuguesa no país” (Mussalim, 2020, p. 146).

Mussalim analisa uma relação em polêmica em que a leitura ou tradução do Outro pelo Mesmo se faz a partir de um quadro pré-discursivo que alimenta (por meio de crenças, valores, saberes e práticas) o discurso do Mesmo. É desse modo que os textos selecionados para análise constroem o simulacro do discurso com o qual concorrem, atribuindo a ele as categorias semânticas de anulação ou depreciação da heterogeneidade linguística e social e, ainda, de uma idealização da gramática da Língua Portuguesa, fundada numa normatividade soberana. A autora acrescenta que os enunciadores dos textos analisados se opõem à avaliação “certo x errado” e propõem a avaliação “adequado x inadequado” ou, também, “gramatical x agramatical”, reafirmando a perspectiva descritivo-explicativa e reprochando a perspectiva prescritivista. A interincompreensão está aí edificada e se manifesta, pois, pela defesa dos binômios “adequado x inadequado” e “gramatical x agramatical” por um lado, e, por outro, pela defesa do binômio “certo x errado”, delimitando interdiscursivamente as comunidades que reivindicam suas identidades: pela ordem, os que se alinham aos estudos linguísticos e os que endossam a gramática normativa ou um senso comum sobre *língua*.

Quanto à análise dos pré-discursos que fornecem o repertório de informações e crenças ao conjunto de textos analisados, Mussalim (2020, p. 147) demonstrou que se trata de saberes originados de certa Linguística “que assume como sendo inextrincável a relação entre língua(gem) e sujeito”. Apenas enunciadores cujo discurso é alimentado por esse quadro de saberes estão aptos a validarem a abordagem do ensino de Língua Portuguesa pelos crivos “adequação/inadequação” e “gramaticalidade/agramaticalidade”. Assim, segundo a autora, enquanto o primado do interdiscurso faz engendrar a interincompreensão, o pré-discurso é o que viabiliza a intercompreensão entre interlocutores que partilham do mesmo repertório pré-discursivo.

Em um dos tópicos finais do artigo, a autora traz uma análise que demonstra os procedimentos enunciativos que permitem distinguir os fenômenos interdiscursivos (o princípio da interincompreensão) dos fenômenos pré-discursivos (o princípio da intercompreensão). A partir desses procedimentos, a autora torna compreensível o modo como “vão sendo deixados rastros da presença do pré-discurso que alimenta o discurso dessa comunidade” e também como “vai-se delimitando o interdiscurso” (Mussalim, 2020, p. 148).

O trecho recortado pela autora para cumprir os objetivos de seu artigo foi a *Apresentação* que Maria Helena Martins faz da coletânea *Questões de Linguagem* de que a própria Maria Helena Martins é a organizadora. A coletânea, publicada em 1991, reuniu textos de estudiosos como Haquira Osakabe, João Wanderley Geraldi, Adilson Citelli, Raquel Fiad, Maria Laura Mayrink-Sabinson entre outros. Mussalim (2020, p. 148) convoca o olhar para o fato de que Maria Helena Martins, na *Apresentação* da coletânea, constrói traços comuns entre os autores, o que “permite agregá-los para além da fronteira do livro, considerando-os membros de uma mesma comunidade discursiva”. Ela cita trechos da escrita de Martins como o fato de serem “um grupo de professores preocupados e ocupados em resgatar a linguagem, enquanto ‘um processo que tem a densidade, a precariedade e a singularidade do acontecimento’, como observa Haquira Osakabe” (Martins, 2001 [1991], p. 5-6 *apud* Mussalim, 2020, p. 148, grifo no original).

Mussalim, na análise do quadro pré-discursivo, se pauta na afirmação de Paveau (2013), para quem há um número de lugares de memória, dotados de agentes de transmissão, que parecem pré-existir às produções discursivas individuais. Além disso, Mussalim mobiliza também o conceito de *memória da língua* (Paveau, 2013), como um conjunto de lembranças relativas a uma semântica de palavras e expressões validada por uma instância supra-humana, que autentica o “sentido verdadeiro” das formulações. Para Mussalim, a ocorrência da palavra *linguagem* no trecho adiante evidencia essa memória:

Antes de chamar Português ou receber o apelido de Comunicação e Expressão, o estudo de língua materna, entre nós, era mais conhecido como linguagem. E, ao embalo da sonoridade fluida desse nome, várias gerações completaram seus cadernos de caligrafia, de ditado; fizeram suas lições de casa. Era um tempo bem mais devagar, um espaço bem maior: as limitações de cada um pareciam pouco perceptíveis; muitos sabiam o mínimo. Havia mais certezas que dúvidas entre os professores; os alunos não tinham senão que aprender. Já a linguagem seguia – como aliás segue – correndo solta, à revelia das “poucas letras” de seus usuários e das determinações dos manuais (Martins, 2001 [1991], p. 5).

Acerca da enunciação da palavra *linguagem*, Mussalim adverte que não se trata ela mesma de um pré-discurso, mas de um fenômeno linguístico que indicia a presença de um quadro pré-discursivo de valores, saberes, crenças, práticas que alimentam o discurso da comunidade a que os autores-enunciadores estão filiados. Fora desse quadro, torna-se impossível enunciar o que enunciam.

Nesse mesmo trecho da *Apresentação*, Mussalim observa também fenômenos relativos ao interdiscurso, cuja materialidade linguística se manifesta na direção da polêmica e da oposição a uma alteridade. A delimitação da identidade do enunciador se mostra por meio de posicionamentos opostos: de um lado, a linguagem (que “seguia – como aliás segue – correndo solta”) e, de outro, o Português (com seus cadernos de caligrafia, de ditado, suas lições de casa e determinações dos manuais), como atesta Mussalim (2020, p. 149). Há, portanto, comunidades discursivas com distintas concepções de língua e de ensino de língua que pautam suas identidades e fronteiras na oposição *modelo (manuais) x variação (interação)*. A autora chama a atenção para o fato de que, embora o funcionamento do interdiscurso produza a interincompreensão, esse mesmo interdiscurso é oportuno à construção, produção, recepção, transmissão e circulação de pré-discursos, isto é, de práticas, saberes e crenças que alimentam o discurso de determinada comunidade discursiva (Mussalim, 2020, p. 150).

A proposta da autora, então, de articular os conceitos de interdiscurso e pré-discurso por meio da noção de competência interdiscursiva mostra-se produtiva por oferecer à Análise do Discurso, além de procedimentos analítico-operacionais – os quais se demonstraram na distinção entre fenômenos de *interincompreensão* e *intercompreensão* –, a possibilidade de elaborar construtos teóricos que se fundamentem, ao mesmo tempo, na relação entre língua e história e em uma dimensão cognitiva, a fim de alcançar uma explicação mais abrangente para os fatos do discurso.

Para os fins de minha pesquisa, tal articulação proposta por Mussalim (2020) terá a atribuição de um recurso teórico apropriado para verificar os pré-discursos que alimentam as noções de língua e de texto instituídos e fixados nos documentos oficiais de correção da redação do Enem, bem como aqueles que alimentam as noções de língua e texto da BNCC.

Conforme visto até aqui, as formulações de Bakhtin ([1953] 2003) acerca dos movimentos dialógicos e interacionais de constituição dos gêneros discursivos; os estereótipos formal e de conteúdo pesquisados por Cláudia Lemos (1988); as concepções de escrita e reescrita como processos recursivos (Fiad e Sabinson, 2001); e a noção de pré-discurso (Paveau, 2013), aliada à proposta de Mussalim (2020) de analisar os quadros pré-discursivos que alimentam os discursos sobre língua (e, no meu caso, também sobre texto), irão orientar a análise do *corpus* desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

2. FILIAÇÕES DISCURSIVAS NOS CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DO ENEM

Marie-Anne Paveau (2013, p. 159) faz alusão a A. Schutz ao empregar a palavra “predecessores” com o sentido de relacionar a propriedade de transmissibilidade vertical (diacrônica) da qual dependem a organização social e as produções discursivas individuais. Nos fundamentos de Paveau (2013, p. 153), há a descrição de uma memória da língua, “vista como transcendental e autônoma”, à qual os falantes recorrem apoiada, por exemplo, em dicionários e gramáticas (“guias do francês correto”, nas circunstâncias da autora). Há ainda, segundo a autora, uma memória discursiva patrimonial que faz “apelo aos pré-discursos da sabedoria coletiva ou de autores canônicos que lhes parecem garantir a transmissão tanto do passado quanto da verdade” (Paveau, 2013, p. 159).

O recurso a esse tipo de fenômeno pode ser verificado nos documentos oficiais do Enem. Um exame de dimensões monumentais como o Enem, em um país colossal como o Brasil, certamente demanda planejamento meticuloso e estruturas rigorosamente articuladas para o funcionamento desejado. Entende-se, assim, facilmente, a necessidade prevista pelo exame de estabelecer critérios considerados como universais – compatíveis, por exemplo, com os discursos distribuídos (alimentados pela sabedoria coletiva, por autores canônicos etc.) acerca do que seja uma produção de texto bem-sucedida¹⁵ – que possam mitigar a subjetividade na avaliação que envolve milhares de revisores.

Para que se tenha uma referência da quantidade de avaliadores, pode-se conferir o que disse a Assessoria de Comunicação Social do Inep em 2012:

Os 4,1 milhões de estudantes que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nos dias 3 e 4 últimos terão acesso ao espelho de correção digitalizado da redação, para fins pedagógicos, a partir de 15 de fevereiro do próximo ano. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

¹⁵ Conforme o Inep, “a partir do que vem se ensinando ao longo dos anos de formação escolar dos estudantes” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 6).

(Inep), responsável pela realização do Enem, 5.683 profissionais farão a correção¹⁶.

Considerando esse número de pessoas com o *status* de avaliador/corretor, é preciso balizar muito bem a revisão por meio de critérios de caráter supostamente universal, no sentido de objetivá-la o quanto possível. Acerca de tais critérios, Fossey (2018, p. 1017) classifica a avaliação do Enem como analítica, isto é, uma avaliação cujos critérios são setorizados ou categorizados:

No caso específico de avaliação de escrita, há uma diversidade de metodologias, mas, em geral, pode-se classificá-las em duas grandes categorias: a holística e a analítica. Na holística, o texto é avaliado de forma global, e os diversos elementos presentes em um texto (por exemplo, aspectos relacionados à sintaxe, adequação e variedade vocabular, elementos de coesão, adequação do tema, etc.) não são avaliados separadamente. O resultado é uma pontuação única e que se refere à totalidade do texto. Na avaliação analítica, por sua vez, o texto é analisado de forma compartimentada, considerando-se uma diversidade de rubricas, isto é, de critérios associados àqueles elementos presentes no texto, e que constituem (ou garantem) a textualidade. O resultado final é a somatória das notas atribuídas em cada uma das rubricas definidas. No Brasil, a avaliação analítica é empregada por boa parte dos grandes vestibulares e pelo Enem, que eventualmente tornam públicos os critérios utilizados.

A metodologia analítica, explicada por Fossey, foi a escolhida pelo Enem (e por grandes vestibulares) muito provavelmente porque a precisão da avaliação é auxiliada pelo isolamento de critérios que não interferem na avaliação entre si na busca de uma espécie de isonomia “sem que os participantes sejam penalizados duplamente” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 6). Um problema intrínseco a exames em larga escala é que as metodologias para garantir a equanimidade na avaliação suprimem as particularidades culturais, socioeconômicas, afetivas e, principalmente, as subjetividades que deveriam se manifestar em aspectos de estilo e autoria, por exemplo. Para Bunzen (2006, p. 148), a redação escolar é “uma prática de ensino e de avaliação da escolarização que raramente considera a natureza dialógica e interativa da própria

¹⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/18209-redacao-mobiliza-mais-de-56-mil-corretores-a-partir-da-proxima-semana>. Acesso: 13 de novembro de 2024). Conferir ainda esta publicação de novembro de 2019: “Redações do Enem serão corrigidas por 5,1 mil avaliadores”. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-11/redacoes-do-enem-serao-corrigidas-por-51-mil-avaliadores>. Acesso: 13 de novembro de 2024. Fossey (2018, p. 1017) informa que a “edição de 2016 teve mais de 10 mil avaliadores envolvidos”.

linguagem e que praticamente anula a subjetividade necessária a toda autoria”. Mesmo os avanços em pesquisas na área da Linguística não encontram aplicabilidade frequente nas provas de redação do Enem – como ocorre com a noção de “indícios de autoria” (Possenti, 2009), mencionada na referência dos documentos oficiais.

É precisamente essa disparidade entre os objetos de pesquisa da Academia e os objetos de ensino da Educação Básica que Fossey (2018, p. 1023) denuncia quando reflete que alguns estudos acerca da argumentação, “embora obviamente válidos do ponto de vista teórico, impõem uma dificuldade operacional, no sentido de que em uma situação real de avaliação de textos em larga escala, não há tempo para a análise que essas teorias demandam”. Em palavras mais simples, os avanços teóricos na área da Linguística não são facilmente aplicáveis em grandes exames, como o Enem. As padronizações e a necessidade de avaliações métricas, numéricas, reguladas por notas simplificam e engessam as mais avançadas teorias.

Outra decorrência do grandioso processo seletivo que é o Enem pode ser discutida em dois aspectos cruciais: primeiramente, em relação às implicações dentro das salas de aula Brasil afora, mais especificamente no que se refere às práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa; em segundo lugar, em telas disponíveis irrevogavelmente nas mãos dos estudantes conectados em toda parte (cf. capítulo 4 desta tese). Em relação ao primeiro aspecto, Bunzen (2006, p. 146) faz menção ao Decreto Federal n.º 79.298, de fevereiro de 1977, que estabeleceu a obrigatoriedade das provas de redação nos vestibulares, associando-o a uma tentativa de combater o “mau desempenho” na escrita escolar:

Não podemos esquecer que o uso exclusivo de questões de múltipla-escolha e a quase ausência da prova de redação nos exames vestibulares eram os principais argumentos utilizados para justificar o “mau” desempenho dos alunos na produção de textos escritos (Soares, 1978, p. 53). Nesse contexto, a prova de redação obrigatória para o ingresso no ensino superior surgiu como uma forma de “melhorar esse mau desempenho”.

Os critérios de correção dos processos seletivos (incluindo os do Enem) são perscrutados por professores e alunos, influenciando diretamente o trabalho nas salas de aula, com o intuito de assegurar a entrada dos estudantes no Ensino Superior, o que não necessariamente garante o desenvolvimento da competência na escrita. Como analisa Fossey (2018, p. 1039),

É possível questionar – na verdade, é preciso questionar – se o domínio da escrita de dissertações argumentativas é suficiente para afirmar que alguém sabe escrever (no sentido pleno), na medida em que sabemos o quanto há de

treino para essa escrita e o quanto é deixado de lado nas salas de aula pela relevância dos testes dessa natureza no percurso acadêmico dos alunos.

Essa análise de Fossey se iguala à análise de Luana Leal Fernandes, que afirma que “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” (Fernandes, 2020, p. 75). Na verdade, essa presença incisiva das dissertações argumentativas na vida escolar extrapola os limites da escola. As mídias digitais (e sua relação com os critérios de revisão das dissertações) são um segundo aspecto das implicações do Enem na Educação Básica, visto que a inescapável divulgação de informações pelas redes é tomada por estudantes para fins “pedagógicos”.

Enfim, essa exigência monotônica de “dissertações argumentativas”, como mencionou Fossey, em meio a uma diversidade de gêneros e tipologias, e, ainda, o estabelecimento de uma “grade de correção” (Fossey, 2018, p. 1022) ou grades padronizadas de critérios avaliativos de grandes exames, do Enem principalmente, geram consequências negativas para o ensino de Língua Portuguesa – para o ensino da produção de textos, mais especificamente, – e criam óbices na busca por se atingir a competência (inter)discursiva.

As filiações discursivas, estudadas por Paveau, oferecem um trajeto favorável à análise desses fenômenos manifestos nos documentos oficiais, bem como oferecem entradas que possibilitam a descrição dos lugares de memória que possibilitam a transmissibilidade dos discursos sustentados pelo material do Inep. A partir dessas filiações discursivas, a Competência I, avaliada no Enem será descrita e discutida no tópico a seguir, a fim de que se possa reconhecer a presença de pré-discursos que asseguram a transmissão, a informação, a negociação e a retroalimentação do discurso proferido nesses/por esses documentos.

2.1 O apelo aos precursores: Competência I - domínio da modalidade escrita formal

O módulo relativo à Competência I constitui-se de uma apostila de 77 páginas, incluindo a referência bibliográfica¹⁷. Ele descreve tal competência como “Demonstrar domínio da

¹⁷ A BNCC, a que se subordinam os documentos oficiais para o Enem, não apresenta referências bibliográficas. Pode-se justificar esse fato pela possível intenção de não privilegiar epistemes específicas. Ainda assim, percebe-se com clareza, a assunção da “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (Brasil, 2017, p. 67), por exemplo, na adoção de

modalidade escrita formal da Língua Portuguesa” e apresenta um tópico exclusivo para questões de estrutura sintática e outro para “desvios” (de escrita, gramaticais, de registro e de escolha vocabular). O discurso materializado em “desvios” confronta, na esteira de Mussalim (2020), com o termo “inadequações” (“desvio” x “inadequação”, alimentados por quadros pré-discursivos divergentes) e produz o efeito de sentido de que há apenas uma direção possível ao uso linguístico, de modo que tudo o que dessa direção se afasta se configura como “desvio”. Paveau (2013, p. 104-105), ao tratar da memória das palavras, reconhece uma memória lexical e uma memória semântica, citando Moirand e Mejri, além da retórica antiga. A memória das palavras relaciona-se a seus usos sociopolíticos; a memória da língua, por sua vez, refere-se às inoculações cognitivo-discursivas dos nomes próprios e dos topônimos (p. 181, p. 185, p. 191). Na esteira de Paveau, considero que constitui um apelo aos pré-discursos o lançar mão, o recorrer a termos técnicos, jargões e a nomes de conceitos científicos, que muito carregam dos sentidos anteriores de seus campos de atuação social, de suas áreas do conhecimento ou de suas epistemes e do modo como se deve dar o posicionamento em relação aos próprios saberes comportados nas fronteiras discursivas estabelecidas, “fronteiras não ditas mas sabidas, do que deve ser dito e do que não se deve ser” (Paveau, 2013, p. 133).

O termo “desvios”, com 291 ocorrências¹⁸ no módulo da Competência I, é, já de início, um significativo apelo aos pré-discursos que implicam uma filiação discursiva mais aproximada da Tradição Gramatical e mais distanciada da Linguística. O mesmo se pode dizer em relação à mobilização do termo “correção”: há, no material no Inep, uma abundante quantidade (são 72 exemplos) de imagens escaneadas de redações de participantes do Enem como exemplos de correções que seguem os parâmetros da “correção em larga escala” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 5).

A Competência I está bastante associada à concepção de “correção” (embora isso se efetive em todas as competências), devido ao foco na “modalidade escrita formal” (Competência 1), como se discute à frente. Na página 8 do módulo, há a Matriz de Referência, quadro que apresenta as caracterizações atribuídas aos textos em acordo com a observância do que está previsto na Competência I, avaliada em níveis de 0 a 5:

terminologias, como “esferas”, “campos”, “condições de produção”, “estilo”, “construção composicional”, “interação”, que se referem em seu conjunto à base da teoria dialógica de Mikhail Bakhtin.

¹⁸ Empregando, no documento do Inep, a ferramenta de busca de palavras ativada pelo atalho Ctrl + F do Windows, “Localizar” (Find).

COMPETÊNCIA I	
Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	
0	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa
1	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita
2	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita
3	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita
4	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita
5	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência

“Matriz de referência”. Módulo 03, Competência 1, 2019, p. 8. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso: 15 de junho de 2020.

A partir dessa Matriz de Referência, é construída a Grade Específica da Competência I com o objetivo de orientar a correção dos textos com dados mais detalhados dos aspectos que devem ser levados em conta na classificação das redações nos 5 níveis considerados. O material do Inep esclarece que o posicionamento assumido para a avaliação é o de que – com o propósito de objetivar a avaliação feita em milhões¹⁹ de textos, buscando homogeneizar os critérios – a correção deve ser feita em dois momentos: o primeiro para a estrutura sintática, e o segundo momento, para os “desvios”. Dessa forma, é possível empregar a Grade Específica da Competência I:

¹⁹ Conferir: “3,9 milhões estão inscritos no Enem 2023”, disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/3-9-milhoes-estao-inscritos-no-enem-2023. Acesso: 30 de setembro de 2023.

COMPETÊNCIA I Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	
0	Estrutura sintática inexistente (independentemente da quantidade de desvios)
1	Estrutura sintática deficitária com muitos desvios
2	Estrutura sintática deficitária OU muitos desvios
3	Estrutura sintática regular E alguns desvios
4	Estrutura sintática boa E poucos desvios
5	Estrutura sintática excelente (no máximo, uma falha) E, no máximo, dois desvios

“Grade Específica da Competência I”. Módulo 03, Competência I, p. 10. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso: 15 de junho de 2020.

A norma linguística, em foco na Competência I, é entendida pela Linguística como uma entre várias normas empregadas na língua cotidianamente. O seu uso é socialmente estabelecido, para a língua oral e escrita, em condições urbanas de prestígio²⁰, como a comunicação em documentos, solenidades, veículos de divulgação de notícias. O módulo chama a atenção para o fato de que “a escrita formal da Língua Portuguesa pressupõe um conjunto de regras e convenções estabelecidas ao longo do tempo” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 5). Essa norma é fundamentada, para os documentos do Enem, em regras relativas à forma, previstas em gramáticas normativas e nos usos padronizados em momentos não coloquiais. A referência bibliográfica única nesse módulo, Sírio Possenti (1996), é empregada, explicitamente em determinado momento, para avaliar a afirmação de que há, além da gramática normativa, a gramática internalizada e a descritiva (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 6).

A Competência I avalia o emprego da norma linguística no texto levando em conta a qualidade das estruturas sintáticas e a observância ao evitar “desvios” gramaticais, como discutido anteriormente em relação aos pré-discursos que esse gesto evoca. Essa avaliação

²⁰ Agustini (p. 10) emprega a terminologia “língua institucionalizada”, e Fernandes (2020, p. 18) concorda: “língua escrita institucionalizada”.

considera também as escolhas de palavras adequadas e o tipo de linguagem apropriado à situação de formalidade (registro). Na página 6, afirma-se que a avaliação da Competência I deve ser feita “a partir do que vem se ensinando ao longo dos anos de formação escolar dos estudantes, de acordo com as convenções estabelecidas pelos gramáticos normativistas” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 6). Essa asserção é exemplar daquilo que Paveau (2013, p. 177) se refere como apelo aos precursores, apelo cuja essência está em manter, partilhar, transmitir e corroborar saberes anteriores (sabedoria coletiva, locutores patrimoniais). Paveau (2013, p. 176-178) cita formas de apelo tanto à sabedoria coletiva quanto aos precursores como: “apelo a enunciados proverbiais citados de maneira verificável (por vezes explicitamente) como pertencentes ao estoque cultural”; “apelo a enunciados proverbiais citados de maneira não verificável como pertencentes ao estoque cultural”; citação direta ou indireta de “um locutor reconhecido como patrimonial”.

A autora faz menção a um caso particular de citação sem autor, ao analisar, em seus dados, uma citação sem identificação da fonte. Esse tipo de ocorrência é recorrente no material do Inep, que apela aos autores reconhecidos do patrimônio gramatical sem lhes citar explicitamente os nomes, mas reproduzindo e ratificando crenças, saberes e práticas tradicionais. Tais crenças, saberes e práticas manifestam-se continuamente no módulo referente à Competência I, por meio do apelo ao pré-discurso, cuja presença é acessada por meio de certos termos e conceitos técnicos ou científicos, como “desvios”. Ao longo do módulo em tela, recorrer a termos como “crase” (10 ocorrências), “regência” (18 ocorrências), “concordância” (24 ocorrências) institui a vinculação inequívoca a uma memória da língua que remete fundamentalmente à gramática grega antiga, mas especialmente à Tradição Gramatical em Língua Portuguesa, já delimitada, ou melhor, já assumida, no material do Inep, como fundamento para a avaliação.

No módulo, as expressões qualificadas “concordância incorreta” (p. 33 e p. 45), “concordância correta” (p. 33 e p. 34) e “concordância indevida” (p. 33) constituem apelos ao pré-discurso, isto é, ao quadro de valores, crenças, saberes e práticas que alimentam a tradição normativa intransigente e avessa a outras construções linguísticas distintas do que seria a única “concordância” permitida.

O apelo aos precursores da Tradição Gramatical recorre a um quadro pré-discursivo divergente do quadro pré-discursivo que alimenta a teorização de Possenti, no livro indicado pelo próprio manual como referência do capítulo. Possenti afirma, nesse livro, que uma nomenclatura gramatical ou uma vasta e ampla terminologia de tradição normativa, como é a

essência da gramática tradicional, não são propícios ao estudo da Língua Portuguesa na escola. Posto isso, uma questão parece ser inevitável: “Por que há apelos a quadros pré-discursivos divergentes em um mesmo documento oficial do Inep?”. A continuidade da análise desse módulo permitirá dar uma resposta apropriada.

O Módulo 03, Competência I, diz que falhas na estrutura sintática podem ser períodos incompletos, orações separadas que deveriam constituir um mesmo período ou orações/períodos que deveriam ser independentes, mas formam um só período. Também se considera uma falha dessa natureza a duplicação de palavras, que costuma ser um problema originado no ato de passar o texto da folha de rascunho para a folha oficial, na qual a redação será destinada à avaliação.

Há o estabelecimento de indicações gráficas que devem ser adotadas pelos revisores e que sinalizam as inadequações nos textos. O retângulo indica um desvio; o colchete sinaliza a “predominância de parágrafos com período único”; o X “indica uma falha na estrutura sintática”; a barra indica uma ausência “de preposição na regência, de vírgula, de hífen, de não abertura ou fechamento de aspas ou parênteses etc.”, e o ovoide pontilhado “indica algo que se quer destacar, mas não se trata de um desvio” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 7).

Há também a definição de 6 níveis em que o texto avaliado pode se classificar em cada uma das 5 competências. No nível 0, considera-se que não há formulação de estrutura sintática, ao passo que o nível 5 (excelente) aceita “desvios” quando com excepcionalidade e sem reincidência e admite no máximo uma falha de estrutura sintática e, no máximo, dois “desvios”. “Desvios” reincidentes serão notados, mas penalizados apenas uma vez. Todos esses níveis se associam a uma nota estabelecida (de 0 a 200), de acordo com a avaliação baseada em descritores, os quais são listados a seguir:

Nível 0 (nota 0): Estrutura sintática inexistente (independentemente da quantidade de desvios);

Nível 1 (nota 40): Estrutura sintática deficitária com muitos desvios;

Nível 2 (nota 80): Estrutura sintática deficitária OU muitos desvios;

Nível 3 (nota 120): Estrutura sintática regular E alguns desvios;

Nível 4 (nota 160): Estrutura sintática boa E poucos desvios;

Nível 5 (nota 200): Estrutura sintática excelente (no máximo, uma falha) E, no máximo, dois desvios.

Aos níveis relacionam-se os conceitos “**precário, insuficiente, mediano, bom e excelente** de domínio da escrita formal da Língua Portuguesa”, sendo que o nível 0 corresponde ao “**desconhecimento** total da expressão formal na modalidade escrita” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 8, grifos no original).

É importante destacar que, para o Inep, mesmo que não se cometam falhas, o texto que apresenta estruturas básicas e elementares será menos apreciado que o texto que mostra estruturas complexas e elaboradas, isto é, com orações intercaladas, subordinadas e inversões. Quanto aos “desvios”, o material do Inep os divide em 4 categorias básicas (desvios de convenções de escrita, gramaticais, de escolha de registro e de escolha vocabular) e apresenta um quadro “com base nos problemas mais recorrentes” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 22):

DESVIOS	DE CONVENÇÕES DA ESCRITA	• acentuação • ortografia • hífen • maiúsculas/minúsculas • separação silábica (translineação)
	GRAMATICAIS	• regência • concordância • pontuação • paralelismo sintático • emprego de pronomes • crase
	DE ESCOLHA DE REGISTRO	• informalidade/marca de oralidade
	DE ESCOLHA VOCABULAR	• escolhas lexicais imprecisas

“Desvios”. Módulo 03, Competência 1, p. 23. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso: 15 de junho de 2020.

O documento afirma, desde a abertura do módulo, que há mecanismos que inibem a punição de um mesmo “desvio” em duas competências distintas, para que “esse trabalho [de avaliação do texto] se dê de maneira justa, sem que os participantes sejam penalizados duplamente” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 6). A exemplo disso, no módulo da Competência I, instrui-se que o uso de [pronome relativo] “Onde”, sem função locativa, seja penalizado na competência IV, e não na Competência I (Módulo 03, Competência I, 2019, p.

26), embora possa ser interpretado como um “desvio” de ordem morfológica de emprego de pronomes.

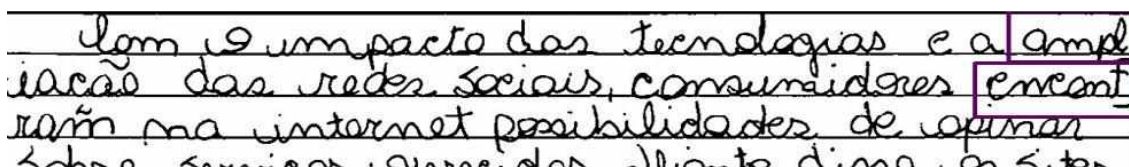
Muitas marcas materiais no discurso do manual do Inep indiciam a presença de certo quadro pré-discursivo coletivo (Paveau, 2015, p. 46) a que recorrem seus enunciadores para enunciarem o que enunciam, ou melhor, para reproduzirem e desdobram o discurso da Tradição Gramatical, cujos valores e crenças são evocados por meio do apelo a certa “sabedoria coletiva” ou por meio da autoridade dos predecessores. Sem embargo disso, alguns pontos obscuros das gramáticas normativas, que poderiam trazer empecilhos à avaliação, são reformulados nesse material do Inep – o que poderia mesmo acontecer, em função do caráter de dinamicidade dos pré-discursos (Paveau, 2013, p. 12), isto é, em função da possibilidade de negociação com (ou agenciamentos dos) quadros pré-discursivos a que os enunciadores recorrem.

Quanto ao emprego da vírgula, por exemplo, uma gramática normativa bastante divulgada afirma: “Emprega-se a vírgula (...) para separar adjuntos adverbiais (...). O adjunto adverbial, quando breve, pode dispensar a vírgula” (Cegalla, 2005, p. 428-429). Fica vaga a regulamentação que diz “quando breve” sem apresentar medida precisa para o adjunto adverbial que deve ser assim considerado (de extensão breve ou curta). De modo oposto e distinto, o material do Inep estabelece a medida para o emprego da vírgula nesses casos: “Obrigatoriamente, exigiremos que adjuntos adverbiais com três ou mais palavras (adjuntos adverbiais longos) estejam isolados por vírgulas quando deslocados do final da oração, sua posição esperada (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 36). Note-se que se trata, ainda que haja uma reformulação de conteúdo, de um apelo ao pré-discurso da tradição gramatical. Reitero o fato de que, para Paveau, não é o conteúdo da enunciação o foco da pesquisa, mas os procedimentos que permitem enunciá-lo, lançando mão do recurso a uma anterioridade discursiva.

O material do Inep, como o demonstram seus apelos ao pré-discurso que alimenta o binômio “certo x errado” da Tradição Gramatical, consolida, reproduz e robustece o posicionamento da Gramática Tradicional. Por outra vista, o documento oficial nega regras estabelecidas por essas mesmas gramáticas normativas. Essa flutuação das regras para o emprego de determinada norma linguística, obviamente, não é reprochada na Tradição Gramatical nem, tão menos, nos estudos da Linguística. No entanto o que se mostra como dado significativo é o fato de que o material do Inep recorre a um quadro pré-discurso que alimenta certa sabedoria coletiva que emana da Tradição Gramatical, das gramáticas normativas e, ao

mesmo tempo, desabona suas regras consensuais. Por exemplo: a *Nova gramática do Português Contemporâneo*, de autoria de Celso Cunha e Lindley Cintra, apresenta uma regra recorrente na tradição normativa, segundo a qual “Separam-se geralmente por vírgula as orações coordenadas unidas pela conjunção *e*, quando têm sujeito diferente” (Cunha e Cintra, 2007, p. 661). No entanto, o material do Inep traz a análise de um texto avaliado em que “O participante não insere a vírgula na troca de sujeito na oração, e a ausência dessa vírgula **não** deve ser considerada um desvio²¹ (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 38, grifo meu).

Do mesmo modo, outras regras consensuais entre os normativistas são dispensadas na avaliação do texto no Enem: “Não exigiremos que o participante observe o uso dos pronomes demonstrativos ‘esse/a(s)’, ‘este/a(s)’ e ‘isso’, ‘isto’, em situações de anáfora e catáfora, respectivamente” (Módulo 03, Competência I I, 2019, p. 42)²². Quanto ao uso do hífen na translineação, o material apresenta a análise de um trecho de texto de participante e é condescendente com um emprego impróprio:



“Exemplo 25”. Módulo 03, Competência I, p. 30. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso: 15 de junho de 2020.

Quanto a esse trecho, a observação que se faz é a seguinte: “Nesse exemplo, o participante indica a translineação inserindo uma sublinha, o que é **aceitável**” (Módulo 03, Competência I I, 2019, p. 31, grifo meu). O uso do hífen da forma como se considera aceitável no documento do Inep não é abonado pela tradição normativa e sequer existe, em gramáticas tradicionais, como sinal de translineação do modo como foi posto. O emprego formal desse sinal é feito à meia altura da última letra e à frente dela. A recorrência de símbolos na internet como o *underline* pode ter exercido influência nesse emprego do hífen, e esse poder de amplo alcance da mídia possivelmente diminuiu a rigidez na avaliação desse critério pelo documento do Inep.

²¹ Em oposição a: “antes da conjunção *e* deve-se usar a vírgula: (...) Quando as orações coordenadas sindéticas possuem sujeitos distintos” (Mesquita, 2002, p. 474, grifo no original); ou ainda: “Usa-se a vírgula (...) Para separar as orações coordenadas ligadas pela conjunção *e*, quando os sujeitos forem diferentes” (Rocha Lima, p. 459-460, 2007); e ainda: “Os valores levam as feridas, e os venturosos, os prêmios” (Almeida, 2005, p. 478), em que a primeira vírgula indica mudança de sujeito e a segunda indica zeugma.

²² Não deve escapar o fato de que os termos anáfora e catáfora se devem aos estudos da Linguística textual, mas adotados, com rigor, pela tradição gramatical.

A escolha teórico-metodológica do material do Inep é baseada na Tradição Gramatical, expressa, como dito antes, pela afirmação de que “no que diz respeito aos desvios, estes são determinados pelo que preconiza a gramática normativa” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 06) e pela adoção de uma quantidade vultosa de termos e conceitos específicos, instaurando o apelo a um quadro pré-discursivo de saberes prévios, crenças e práticas cuja concepção de língua é conservadora. Décadas de estudos no campo da Linguística asseguram que os pressupostos da Gramática Tradicional desconsideram o caráter de interação, de variação e de discursividade imanente à língua como fenômeno social. É consenso nas subáreas da ciência da linguagem a não validade descritiva e explicativa tanto da concepção tradicional de língua assumida pela gramática normativa, quanto de seu pretenso fundamento de educação linguística.

São memoráveis as críticas construídas pela Linguística durante décadas acerca das inconsistências da normatividade. Diante de tais críticas, estudantes, e mesmo professores, ficavam surpresos por verem cair por terra todo o conhecimento que lhes havia sido apresentado por defensores convincentes do que seria a “boa língua”. Alguns exemplos de críticas feitas à gramática tradicional (normativa):

- afirmar a existência do “sujeito” como “termo essencial da oração”²³, mas, nas páginas seguintes, listar a “oração sem sujeito”²⁴, negando seu caráter “essencial”²⁵;

- conceituar o “adjetivo” como “palavra que indica característica do ser representado pelo substantivo”²⁶, mas não dar conta de explicar por que, em uma frase como “Estar em casa é maravilhoso”, o adjetivo se refere a uma expressão cujo núcleo é um verbo, e não um substantivo;

- delimitar o “artigo definido *o*” como palavra cujo “sentido é particularizante”²⁷, mas não descrever o sentido “genérico” dessa palavra em frases como “*o* mineiro gosta de ser discreto”, referindo-se aos mineiros de modo geral;

²³ Bueno (2014, p. 304); Sacconi (sem data [2005?], p. 244).

²⁴ Bueno (2014, p. 307); Sacconi (sem data [2005?], p. 246).

²⁵ Pasquale Cipro Neto faz uma advertência informando a possibilidade de isso acontecer (Neto, 1998, p. 350), mas o próprio autor não anula a contradição evidente.

²⁶ Paschoalin e Spadoto (2014, p. 72); Jânio Quadros (Quadros, 1966, p. 201).

²⁷ Neto (1998, p. 240).

- delimitar o “artigo indefinido *um*” como palavra cujo “sentido é genérico”²⁸, mas não ser capaz de descrever o efeito semântico de “*Um* homem morreu na cruz para salvar o mundo”, que remete a um personagem que atravessa vários campos sócio-históricos da humanidade, como a religião, a filosofia, a teologia, a literatura, a música, entre outros;

- conceituar o sujeito como “termo [ou *ser*, mas nem sempre é um “*ser*”] que executa a ação de uma oração”²⁹, mas deparar-se com frases como “O jogador levou uma cotovelada.”, em que o sujeito sofre a ação, sem haver o que a tradição enquadra como voz passiva (quando ocorre “locução verbal” ou “partícula apassivadora”);

- conceituar, reformulando em razão das críticas, que “o sujeito é o termo que executa ou sofre a ação do verbo”, tendo, porém, que se ver com frases como “Os noivos se beijaram.”, em que o sujeito executa e recebe a ação;

- conceituar, reformulando, que “o sujeito é o termo que executa e/ou sofre a ação do verbo”, no entanto se defronta com frases como “A sala está cheia.”, na qual não há verbo de ação, e sim de “estado”.

- conceituar, reformulando, que sujeito é “o termo da oração com o qual o verbo concorda em número e pessoa”³⁰, entretanto, nas páginas sobre o tema “Concordância verbal”, cita a frase “Tudo são flores.”, quando o verbo concorda com o “predicativo”, e não com o sujeito. Ou ainda “Dinheiro, carros caros, mansões, nada o satisfazia.”, quando um “sujeito composto” por três núcleos não leva o verbo ao plural porque o verbo não concorda com o sujeito, mas com o “aposto resumidor”.

- redefinir o conceito de sujeito, diante de tantas críticas, para “sujeito é o elemento a respeito do qual se informa algo”³¹, mas estar diante de frases como “Ele mora na belíssima, centenária, acolhedora e afetiva cidade de Uberlândia.”, quando o foco semântico, pela quantidade de determinantes e atributos, recai sobre a cidade de Uberlândia, informando algo sobre essa cidade, além de informar algo sobre “Ele”.

²⁸ Neto (1998, p. 240).

²⁹ Nicola e Infante (1997, p. 249) comentam esse fato: “Muita gente diz ser o sujeito ‘aquele que pratica a ação expressa pelo verbo’. Essa definição, dentre muitos, apresenta dois inconvenientes muito sérios, pois não leva em conta o fato de que muitos verbos não exprimem ação, e deixa de lado o fato de muitos sujeitos sofrerem a ação” grifo original.

³⁰ Neto (1998, p. 348); Pestana (2017, p. 581), Luft (2002, p. 46), Infante (2001, p. 422).

³¹ Terra e Nicola (1993, p. 137); André (2003, p. 275).

É muito possível estender essa modesta quantidade de exemplos e amplificar as discussões no Campo da Linguística para descrever a falta de cientificidade dos estudos tradicionais e sua ineficácia como material didático, mas isso já foi largamente feito³². O objetivo maior agora é constatar que o apego tradicional à conceituação, à definição (“definir” no sentido de estabelecer um fim, um término), à delimitação não é uma opção teórico-metodológica bem-sucedida nem produtiva para referenciar o ensino de Língua Portuguesa que tenha como meta a competência discursiva e interdiscursiva.

Quando o material do Inep afirma, por exemplo, que “Os desvios gramaticais observados na avaliação da Competência I (...) são mais atinentes a problemas gerados pelo estabelecimento indevido de relações entre elas, segundo aquilo que a gramática normativa prevê” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 06), faz-se uma clara opção pela gramática normativa em vez da descritiva, esta que dispõe de concepções científicas acerca de fenômenos linguísticos que, portanto, oferecem recursos de análises mais seguros dos textos dos candidatos do Enem. Um argumento do Inep em defesa dessa sua opção pelas determinações dos gramáticos brasileiros se baseia na existência de convenções (supostamente) fincadas, assentadas, estabelecidas, consolidadas pela gramática normativa:

é fundamental que avaliemos os textos dos participantes do Enem a partir do que vem se ensinando ao longo dos anos de formação escolar dos estudantes, de acordo com as convenções estabelecidas pelos gramáticos normativistas em termos de regras ortográficas e gramaticais, bem como com a adequação de escolha de registro e de escolha vocabular (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 06).

Essa posição do Inep pode buscar justificativa em sua condição de um exame que, por conseguinte, precisa levar em consideração o aspecto de correção dos textos com base em uma norma universal, a qual seria adequadamente fornecida pelos gramáticos normativistas. Segundo esse pensamento, já que é compulsório “corrigir”, é preciso ter um parâmetro do que seja “correto”. Antes de alcançar a conclusão de que a ampla concepção de uma gramática descritiva desempenha com eficácia – em vantagem sobre as limitações da gramática normativa – a função de orientar quanto à norma exigida pelo Enem, é possível afastar o argumento do Inep de que a gramática tradicional seria um parâmetro fundamental para a “correção” gramatical.

³² Conferir Perini (1991), Possenti (1996), Franchi (2006), Bagno (2003), Bagno (2004), Rocha (2007), Neves (2006), Neves (2010), Travaglia (2011), Silva (2013), para citar poucos exemplos.

Maria Helena de Moura Neves, sobre isso, afirma que “na prática, há um conflito com a gramática ensinada, porque ela nem é normativa (para guiar a correção) nem vai ao texto (para, de fato, ensinar um melhor desempenho no uso linguístico)” (Neves, 2006, p. 114). Isso quer dizer que, ainda que seja intitulada “normativa”, a gramática tradicional não orienta com clareza, não é resoluta nem definida em relação a como devem ser as normas.

Um curto exemplo dessa desorientação normativa, além da lista de inconsistências trazida aqui há pouco, pode ser visto na análise que proponho de dois casos retirados do estudo das numerosas e minudentes regras de “concordância verbal”. No caso 1, *A Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, da autoria de Carlos Henrique da Rocha Lima, estabelece que, na concordância verbal no caso de sujeitos unidos por ‘ou’, impõe-se o emprego do verbo no singular quando, “coordenando dois ou mais substantivos no singular, a partícula *ou* for *alternativa*, de tal forma que o verbo só se refira a um dos sujeitos, com *exclusão* dos demais” (Rocha Lima, p. 402, grifo original). Um exemplo, atribuído a Raquel de Queiroz e fornecido pelo próprio autor, é: “Ninguém soube jamais se fora *desgosto* ou *doidice* que o levara àquela vida” (Rocha Lima, p. 402).

Para o caso 2, sem perder a memória do caso 1, considere-se o que diz a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida, acerca de uma regra conhecida como “hierarquia de pessoas”:

Se o sujeito composto for constituído de pessoas gramaticais diferentes (1.^a e 2.^a, 1.^a e 3.^a, 2.^a e 3.^a), o verbo, de acordo com a primeira regra (§726³³), irá para o plural, mas para o plural da pessoa que vem em primeiro lugar na ordem da gramática: “Eu e tu seremos” / “Tu e ele sereis” / “Eu, tu e ele seremos” (Almeida, p. 451).

Em posse dessas duas normas tradicionais,

- 1- Se o sujeito composto for unido por ‘ou’ com ideia de exclusão, o verbo fica no singular;
- e
- 2- Se o sujeito composto tiver pessoas gramaticais diferentes, deve ocorrer o plural correspondente à pessoa que tem precedência na hierarquia (1.^a > 2.^a > 3.^a),

pode-se constatar que a orientação normativa contida em uma regra não é compatível com a orientação normativa contida na outra. Suponhamos a situação em que um consulente da gramática tradicional busque a orientação para preencher, com o verbo “fazer”, a lacuna em

³³ Conferir: “O **sujeito composto** leva o verbo para o plural, pelo fato de concorrer na ação verbal mais de um praticante” (Almeida, 2005, p. 449, grifo original).

“Eu ou ele _____ o papel principal no teatro.”. Aplicando a regra do caso 1, o verbo “fazer” deverá ficar no singular: “Eu ou ele farei o papel principal no teatro.” / “Eu ou ele fará o papel principal no teatro.”, visto que há ideia de exclusão³⁴ e a ideia não pode “referir-se a toda a série do sujeito composto”³⁵ (apenas um fará o papel). Aplicando a regra do caso 2, o verbo deverá concordar no plural com a pessoa gramatical que tiver precedência na hierarquia, aqui a 1.^a pessoa: “Eu ou ele faremos o papel principal no teatro.”, mas desatendendo a ideia de exclusão implicada pela palavra “ou”, prevista apenas pela primeira regra.

Chama a atenção, logo de início, a incompatibilidade entre as normas, pois uma estabelece o singular (pela ideia de exclusão), e a outra prescreve o plural (já que é um sujeito composto e com uma pessoa gramatical com primazia sobre outra). É, certamente, referindo-se a isso que Neves (2006) comenta o caráter não normativo da gramática dita normativa, visto que não ocorrem comumente normas claras que orientem como proceder em tantos casos. E, pensando em termos ainda mais fundamentais, em nenhuma das aplicações das regras, o efeito de sentido será condizente com uma situação de enunciação em que se pretenda dizer que uma pessoa ou outra fará o papel principal (e apenas uma pessoa (eu) ou outra (ele) fará o papel principal). Já é conhecida a desconsideração pela gramática tradicional do caráter discursivo da língua.

Com raridade, ainda acerca da incompatibilidade das regras tradicionais de concordância que trouxe para discussão, encontra-se um cruzamento de ambas as regras, isto é, uma orientação que aborde a ocorrência simultânea de sujeitos unidos por “ou” e sujeitos de pessoas gramaticais diferentes. A Nova Gramática do Português Contemporâneo, de Celso Cunha e Lindley Cintra, é um caso incomum de autores que regulam sobre essa circunstância:

Se os sujeitos ligados por *ou* ou por *nem* não são da mesma pessoa, isto é, se entre eles há algum expresso por pronome da 1.^a ou da 2.^a pessoa, o verbo irá normalmente para o plural e para a pessoa que tiver precedência.

Ou ela ou eu havemos de abandonar para sempre esta casa; e isto hoje mesmo (B. Guimarães) (Cunha e Cintra, 2007, p. 527).

Conforme já foi dito, o plural devido a mais de um núcleo do sujeito, concordando com a pessoa que tem precedência, desatende ao que foi normatizado para a ideia de exclusão conferida pela palavra “ou” que prescreve o verbo no singular. Antes de tudo, na perspectiva

³⁴ Bechara (2004, p. 433); Ferreira (2003, p. 524).

³⁵ Bechara (2009, p. 557).

do campo da Linguística, é, em virtude da anulação dos aspectos sociodiscursivos e pela essência de um receituário, que a Tradição Gramatical não se adéqua à orientação quanto ao ensino da língua. E essa é uma distinção de longo alcance entre os quadros pré-discursivos que alimentam esses discursos antagonistas.

Como outro exemplo dos aspectos de não normatividade da gramática dita normativa, podemos nos lembrar rapidamente das regras de plural dos substantivos compostos, as quais afirmam que “[nos substantivos compostos] varia apenas o primeiro elemento (...) quando o segundo elemento limita ou determina o primeiro, indicando finalidade, tipo, semelhança” (Cegalla, 2005, p. 147). Alguns dos exemplos dados pelo autor são “os pombos-correio, as canetas-tinteiro, os navios-escola, os peixes-boi, as frutas-pão” (Cegalla, 2005, p. 147).

Não parece tarefa simples, ou mesmo exequível, verificar um caráter de finalidade, tipo ou semelhança no segundo elemento. Poderíamos pensar em “um tipo de pombo”, “um tipo de caneta”, “um tipo de navio” ou, ainda, uma fruta que guarda alguma semelhança com um pão para facilitar tal tarefa, entretanto o autor havia apontado, em apenas uma página antes, o plural obrigatório a ambos os elementos em palavras como “cirurgião-dentista (cirurgiões-dentistas), abelha-mestra (abelhas-mestras), tenente-coronel (tenentes-coronéis), tia-avó (tias-avós), redator-chefe (redatores-chefes), decreto-lei (decretos-leis)” (Cegalla, 2005, p. 146). A aplicação da norma agora complica-se ainda mais: não seria um redator-chefe uma especificação de redator? Não seria uma abelha-mestra uma delimitação para uma abelha específica? Como seria o caso de abelha-africana? A norma orienta com clareza ao procedimento convicto e seguro?

E, ainda, produzindo mais desentendimento, o autor afirma, em relação a outra regra, que, “Contrariamente ao que ensinam as gramáticas, preferimos os plurais *ruge-ruges*, *treme-tremes*, *corre-corres* etc., por serem mais eufônicos” (Cegalla, 2005, p. 147). Dois são os motivos de confusão aqui: 1.º: “contrariamente ao que ensinam as gramáticas”, significa que a normatização é instável, que o terreno é movediço, que as normas não são homogêneas, gerando ainda mais insegurança em quem deve empregar a norma com precisão; 2.º: “por serem mais eufônicos” quer dizer que é preciso ter um aguçado ouvido para julgar o que soa bem e o que soa mal, o que é bom e o que é ruim, talvez conforme o gosto do gramático em questão! A arbitrariedade característica da gramática normativa já havia sido mencionada no *Dicionário de Linguística* de Jean Dubois *et. al.* com relação ao fenômeno da crase: “Com o *a-* do demonstrativo *aquela*, etc., é um fenômeno ortográfico arbitrário, visto que o mesmo não se dá quando à preposição *a* se segue o indefinido *algum*, *alguma*, *alguém*” (Dubois, 2001, p. 161,

grifos originais). Poderíamos adicionar à lista de Dubois *et. al.* o pronome “algo” – de sentido tão genérico quanto o pronome “aquilo” – se o objetivo for fazer repensar a justificativa tradicional de que a crase evita um “encontro desagradável de vogais”, como disse Luiz Antonio Sacconi:

Antigamente se escrevia “Fui à escola” deste jeito: “Fui **a a** escola” ou, ainda, como fazia Camões: “Fui **aa** escola”.

Foi justamente para evitar esse encontro desagradável das duas vogais que se deliberou juntar esses dois **aa** num só **a** e marcar a fusão (ou **crase**, como se julgue melhor) mediante o emprego de um sinal: o acento grave, hoje só existente para esse fim (Sacconi, p. 466, grifos originais).

Essa é outra evidente arbitrariedade da tradição normativa ao apontar um suposto encontro desagradável de sons idênticos em “Fui a a escola”, mas não considerar desagradável o encontro dos mesmos sons em, por exemplo, “referiu-se a algo”, como naturalmente seria escrito ou dito.

Em outra publicação sua, a *Gramática Essencial da Língua Portuguesa*, Luiz Antonio Sacconi trata de acentuação gráfica e afirma que “Em português não existe palavra com dois acentos. Palavras como **bênção**, **órgão**, e **ímã** possuem um só acento e um sinal de nasalação, o til” (Sacconi, 1989, p. 15). Essas afirmações são, no mínimo, questionáveis. Podemos encontrar, com facilidade, em dicionários comuns, as palavras “recém-saído”, “além-túmulo”, “água-de-colônia”, “pré-história” e diversos outros exemplos de palavras com dois acentos (ou três: “tête-à-tête”, “té-té-té”). Há exemplos dos verbos no fenômeno da mesóclise, como nomeia a própria tradição, que trazem dois acentos dentro da mesma forma verbal, visto que a forma “lo” é um pronome dentro do verbo: “levá-lo-á”, “amá-lo-á”. As palavras “démodé”, “dégradé” e “détraqué”, a última menos comum, são outros exemplos de palavras de origem francesa, mas que constam nos dicionários de Língua Portuguesa³⁶ com dois acentos gráficos.

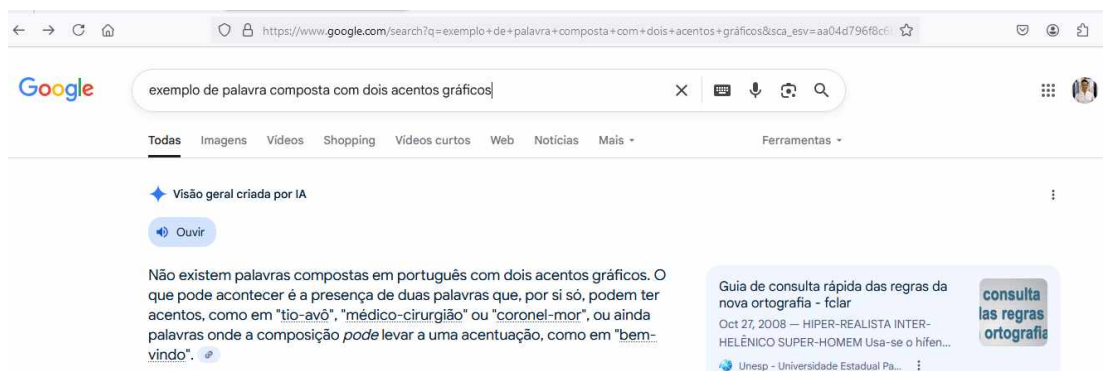
A *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida (mesmo autor da conhecida *Gramática Latina*), informa que “Acontece haver em certos vocábulos, além do acento tônico que predomina na palavra, acento que então se diz **principal**, um segundo acento, *secundário*” (Almeida, 2005-2008, p. 53, grifos

³⁶ Conferir o *Dicionário Eletrônico Houaiss*.

originais). Nesse trecho, Napoleão Mendes de Almeida trata dos acentos tônicos, portanto de pronúncia – *súbitamente* (Almeida, 2005-2008, p. 54) –, o que não é exatamente a questão de grafia, embora haja implicações.

Além de ser questionável a afirmação de que não existem palavras com dois acentos, é questionável também que o til não seja um acento, pois, para o gramático Ernani Terra, o til pode funcionar como acento: “O til (~) é o sinal gráfico colocado sobre as vogais **a** e **o** para indicar nasalização. Vale como acentoônico quando na palavra não há outro acento: *lã, fã, irmã, alemãs*” (Terra, 2002, p. 45).

Dentro dos âmbitos coletivos da tradição gramatical, pode-se observar que há certa volatilidade nas regras tradicionais e uma divergência entre os próprios legisladores. Essa instabilidade se efetiva pela propriedade da transmissibilidade e corrobora (in)compreensões na comunidade em geral quanto ao “conteúdo” do discurso. É o que se comprova quando se pode notar que até a inteligência artificial³⁷ reflete os erros de raciocínio da tradição normativa quando solicitada a dar exemplo de palavra composta com dois acentos gráficos:



Como se viu agora há pouco, há diversos exemplos. A IA nesse caso é um significativo indício de que as concepções de língua, de gramática, de escrita são desprovidas de cientificismo e amplamente divulgadas por uma midiaticização (Mendonça, 2014) que pode afetar a Educação Básica.

³⁷ Recorrer a uma IA gratuita e ao seu caráter acessível e popularizado é apropriado para refletir com fidelidade alguns esquemas de representação de estereótipos do senso comum.

Todas essas informações, crenças, valores, saberes e práticas compõem, integram, alimentam e retroalimentam o quadro pré-discursivo a que o Inep se filia ao optar pela gramática tradicional como orientação teórico-metodológica para a correção dos textos do Enem. Conforme já dito neste tópico, as gramáticas de base descritiva, como a *Gramática de usos do Português*, de Maria Helena de Moura Neves ou a *Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba Teixeira de Castilho ou, ainda, a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno (para listar poucos exemplos) formariam um lastro teórico-metodológico que orientaria os revisores do Enem – profissionais de Letras – com o fundamento científico dos estudos linguísticos. Entretanto, após a publicação dos materiais do Inep, estudantes do Ensino Médio passaram a assumir as orientações como fontes de estudo (o que, em si só, é nocivo), e muitos desses estudantes também passaram a acreditar que a mediação de um professor qualificado, que pudesse esclarecer sobre o funcionamento da linguagem, é desnecessária, haja vista que o “sigiloso” material do Inep foi revelado.

A situação que acabo de mencionar não se limita à publicação de um material que deveria ser lido apenas por profissionais da área de Letras, mas se estende à publicação de um material que endossa a tradição gramatical cujos efeitos prejudiciais à educação linguística já foram apontados. Seria preciso, ao contrário, combater tal tradição. Neves (2006, p. 113), sobre o ensino da gramática tradicional, diz que

nem os leigos nem os estudiosos têm sabido muito bem o que fazer com a gramática – e vou mais longe, com a disciplina Português – que, no fundo, revolta – ou pelo menos incomoda – todos aqueles que se sentam nos bancos escolares. E incomoda porque todos – ou quase todos – não entendem bem a que chegarão, com ela, ao final do “aprendizado”. E a reflexão vai para a seguinte questão: Que esperam a sociedade e as famílias das aulas de Português nas escolas?

Por esse motivo (o que a sociedade e as famílias esperam das aulas de Língua Portuguesa) é que não se deve sancionar uma suposta adequação dos estudos tradicionais para a avaliação dos textos da comunidade escolar. As décadas de estudos linguísticos empreenderam esforços de muitos cientistas pesquisadores ao redor do mundo para auferir o entendimento da língua como fenômeno social e não normativo. Buscou-se, com esses estudos, invalidar discursos distribuídos na sociedade que ajuntavam argumentos em favor de uma “boa linguagem”, como pondera Neves:

Viciados na tradição, e sem entender o que é, realmente, “falar e escrever melhor”, os pais querem registrada nos cadernos de seus filhos toda aquela sistematização, aquela hierarquização de entidades e subentidades, suas definições, seus exemplos, e, de quebra, uma série de exercícios, não importa o quão mecânicos sejam. Está viva, no fundo, a ideia de que a exposição de paradigmas linguísticos resgata a “boa linguagem”, preserva padrões, evita violações e, a partir daí, protege contra as sanções da sociedade (Neves, 2006, p. 114).

E é claro que o quadro pré-discursivo que permite dizer a “boa linguagem” ou o “certo x errado”, que alimenta o discurso dos pais dos estudantes, e de uma comunidade ainda maior, é retroalimentado pelos representantes da Tradição Gramatical, pois “Cada comunidade possui seus precursores preferidos” (Paveau, 2013, p. 176). A autoridade desses predecessores é reafirmada no discurso e no posicionamento favorável à repetição, reduplicação e propagação das tradições normativas, o que Paveau (2013, p. 176) chama de “partilha de saberes anteriores”. E tal partilha se faz opondo-se claramente aos estudos linguísticos:

Parece-nos justo que se realce, no ensino, a importância crescente da língua falada no mundo de hoje, mas sem minimizar (como fazem certos linguistas) o alto papel que nas sociedades civilizadas desempenha a língua escrita, que é, em última análise, o código que, nelas, consubstancia as normas do falar geral (Celso Ferreira da Cunha, 1980, *Apresentação*)

O que disse Cunha (1980) na *Apresentação* de sua *Gramática da Língua Portuguesa* demonstra com clareza a polêmica entre gramáticos e linguistas. Para o gramático Celso Cunha, e para o campo em que ele se posiciona, os linguistas depreciam “a língua escrita”, e, ainda, ele considera que as normas da fala devem ser uma materialização e um espelhamento das normas da escrita. A linguística tem uma posição diametralmente oposta, atribuindo à escrita e à fala modalidades distintas, com regularidades próprias. Além disso, a linguística entende como naturalmente legítimas as variantes na língua. Ao contrário, é integrante do posicionamento da tradição gramatical a negação de variantes na fala e na escrita, como o faz, intensamente, Almeida (2005, p. 507), atribuindo à diversidade linguística o sentido de desprezo: “O que determina a fixação de uma palavra no vocabulário de uma língua é, sem dúvida, o procedimento caprichoso da escolha, muitas vezes ingrato a ponto de rejeitar o que é prata de lei para substituir por desprezível escória”.

Ainda Almeida (2005), como prototípico representante dos puristas, expressa não apenas uma concepção de língua como padrão idealizado, mas também uma visão quanto à educação

linguística – orientada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira – adversa e oposta à visão dos linguistas:

Tal qual acontecera com a ortografia – que após ter vivido vinte anos ao capricho de portarias e de acordos só por um passe de mágica, dado por interesse comercial muito antes que educacional, veio a tornar-se oficial – a nomenclatura gramatical entrou em cena em nossa terra, num palco em que se viam os mesmos ratos de ministério de outras reformas anteriores. Se assim não foi, considerem-se por ora estes dois fatos: dois meses antes de publicada no Diário Oficial essa portaria [11 de maio de 1959], já se encontravam a venda livros de acordo com ela; da autoria de um dos elementos da comissão elaboradora da reforma, um livro trazia o mesmo título de tradicional gramática, despidamente antecedido do adjetivo “moderna”³⁸ (Almeida, 2005, p. 5-6).

Esse princípio, sustentado pelos gramáticos, de metalinguagem necessária, instauração de regras autoritárias, superioridade da norma e inferioridade daquilo que contramarcha em relação à normatividade é apresentado sempre como soberano. Entretanto, Neves (2006, p. 116) constata que, no ensino fundado na Gramática Tradicional, as “atividades se apoiam em uma prévia definição das entidades, oferecida como acabada, pretensamente inequívoca, absoluta”. Não é preciso fornecer mais provas acerca da inconsistência da teoria tradicional além das contidas nas referências indicadas neste tópico. A definição das entidades pela gramática tradicional claramente não é inequívoca, e não é apropriado, se procedemos cientificamente, que as definições sejam dadas como prontas ou imutáveis. Esse posicionamento de Neves (2006), ao qual se alinha este meu trabalho, se instaura numa relação polêmica em relação ao posicionamento dos gramáticos que reafirmam um padrão ideal do uso da língua; Neves (e os linguistas em geral) sustentam o caráter social da língua, que está sujeita, por isso, à condição de variância. Sobre esse último aspecto, Evelyne Dogliani Madureira escreveu o artigo *Por uma leitura “transversal” na aquisição do dialeto padrão*, publicado no livro *Reflexões sobre a Língua Portuguesa: ensino e pesquisa*, organizado por Regina Lúcia Péret Dell’Isola e Eliana Amarante de Mendonça (ambas da UFMG). Nesse artigo, a autora diz que

(...) buscamos situar historicamente a origem da língua-padrão de tal modo que o aluno perceba que, do ponto de vista comunicativo, todos os dialetos se equivalem. Entretanto, essas duas atividades (aquisição do dialeto-padrão e historicização de sua origem) caracterizam-se distintamente, no seguinte

³⁸ Referindo-se à “Moderna Gramática Portuguesa”, de Evanildo Bechara, já editada pela Companhia Editora Nacional, pela Editora Lucerna e pela Editora Nova Fronteira.

sentido: a primeira responde a métodos específicos visando à formação de hábitos, uma atitude que podemos caracterizar como irreflexiva. A segunda responde à ação de um mecanismo de racionalização, caracterizando-se como reflexiva... (...) O que a prática tem demonstrado é que a primeira atividade resulta quase inócua, já que o aluno, ao deixar a escola, demonstra pouco domínio das novas estruturas a que foi exposto. Quanto à segunda, por tímidas que são as referências à história do dialeto-padrão e à análise de suas condições de existência, observa-se que a mesma é quase dispensável. O mínimo, nesse aspecto, que levam os alunos, da escola, já entraram sabendo: que os valores estabelecidos são do grupo socialmente dominante, sendo a língua um dos instrumentos ideológicos (Madureira, 1997, p. 38).

O posicionamento taxativo da linguista Evelyne Dogliani Madureira quanto ao fato de que todos os dialetos se equivalem é combatido pelos gramáticos que afirmam que “Boa é a gramática (...) que o apresenta [o idioma] ao aluno como diamante despojado dos cascalhos e impurezas, já lapidado, pronto já para ser usado” (Almeida, 2005, p. 7). Nesse percurso de interincompreensão, em que a Linguística advoga a variância, e a Gramática Tradicional impõe a exclusividade da norma-padrão, há uma questão elementar e rasteira, todavia frequente, com que linguistas e professores se deparam: “Se o ensino de gramática tradicional é tão inócua e prejudicial, como tantas gerações se formaram com certo sucesso a partir desse ensino?”.

A resposta a essa questão ganha importante reflexão a partir do artigo *Cartilhas: a negação do leitor*, de Mary Julia M. Dietzsch. Nesse artigo, a autora cita a seguinte pergunta reacionária: “Se a cartilha é ‘tudo isso’ [atributos negativos], como é que a tantos conseguiu alfabetizar?” (Dietzsch, 2016, p. 42). Embora o tema do artigo seja o papel das cartilhas em um tempo da educação brasileira, a resposta contribui para a discussão do papel do ensino de Gramática Tradicional no Brasil: “Mesmo porque sua força [do leitor] não é tirada da cartilha, mas de muitos outros encontros com a leitura e a escrita, em lugares pelos quais a cartilha não ousou passar” (Dietzsch, 2016, p. 42). A resposta à pergunta posta anteriormente sobre o ensino de gramática é idêntica, se substituirmos “cartilha” por “Gramática Tradicional”.

Para o Campo da Linguística, a Gramática Tradicional não é a opção teórico-metodológica apropriada, pois sua concepção de língua é limitada a um padrão idealizado e sua “metalinguagem sufoca a linguagem, o que é antinatural (...)” (Neves, 2006, p. 114). Em concorrência e em divergência, para o Inep a Tradição Gramatical é assumida indiferentemente. De modo geral, o primeiro módulo, referente à Competência I que avalia o domínio da norma urbana de prestígio, estabelece critérios que buscam uma clareza de avaliação quanto a aspectos linguísticos como ortografia, acentuação gráfica, concordância, regência, crase, coordenação e subordinação de orações, como exemplos.

Da mesma maneira, demonstra-se um esforço para que a avaliação seja precisa e menos subjetiva: “faz-se necessário que objetivemos a correção desses textos, de modo a garantir que dois avaliadores, ao atribuírem notas a uma mesma redação, atribuam a mesma nota” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 9). O próprio texto desse primeiro capítulo comenta o fato de que a subjetividade está presente nos termos empregados no processo de avaliação (“muitos”, “alguns”, “poucos” desvios), expressando a complexidade da tarefa de avaliar uma grande quantidade de textos em todo o país, mantendo uma equanimidade na prática dos critérios: “Sabemos que a diferença entre ‘alguns’ e ‘poucos’ desvios, por exemplo, pode variar, a depender do olhar do avaliador, o que não é desejável em qualquer processo de correção, ainda mais em um que envolve tantos atores e textos tão diferentes uns dos outros” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 12, aspas no original).

A tentativa de eliminar a subjetividade e a vagueza de termos como “muitos”, “poucos” ou “alguns” se dá durante a explicação do enquadramento das redações em níveis e a análise de textos exemplo. Na página 56, no exemplo 59b³⁹, a análise com a imagem de texto de um participante, afirma que “Os desvios verificados nessa redação são ‘muitos’” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 56, aspas no original). Não há apresentação de critérios numéricos ou outro mecanismo mais preciso, mas há a reprodução em destaque de trecho que demonstra desconhecimento de regras da norma exigida: “A internet e uma da fomula da pessao! uza ela sideija elas uzão a internet dodo tepo de foma para ve vidio para mensagem [...]” O material analisa que o participante teve a intenção de dizer: “A internet é uma das formas da pessoa usar ela. Se deixar, elas usam a internet todo o tempo de forma para ver vídeo para mensagem” (Competência I, 2019, p. 56).

Há ainda outros dois casos exemplificados como textos que apresentam “muitos desvios” (exemplos 60b e 62). Na descrição da avaliação, o material informa que o quadro apresentado à página 10 do capítulo traz a Matriz de Referência para a classificação dos textos que se relacionam a esse crivo, já que tal quadro informa, conforme apresentado aqui anteriormente no comentário sobre a categorização em 6 níveis, que, se o texto apresentar “Estrutura sintática deficitária com muitos desvios” (Módulo 03, Competência I I, 2019, p. 10), ele deve se enquadrar no nível 1, conforme a Matriz apresentada anteriormente.

³⁹ Os exemplos 59a e 59b, assim como os exemplos 60a e 60b, tratam do mesmo texto, no entanto os exemplos “a” mostram a imagem original sem sinais de análise, ao passo que os exemplos “b” têm as marcações da revisão que informam os desvios e, conseqüentemente, o nível em que deve se localizar a redação do participante.

Ainda que haja tal esforço para a supressão de uma subjetividade na avaliação da Competência I, os critérios se apresentam imprecisos em relação à quantificação dos “desvios”, mas não quanto à natureza deles. Como dito anteriormente, pode se tratar de uma consequência negativa da necessidade de padronização do exame, pois, “ao se buscar meios de garantir a concordância entre avaliadores, é possível que haja, por exemplo, simplificações extremas na caracterização dos traços de textualidade que se quer avaliar” (Fossey, 2018, p. 1020). É possível supor, com base nessa padronização imprecisa, a impossibilidade de um tratamento homogêneo no processo que envolve todo o país em suas realidades demasiado heterogêneas, na diversidade de metodologias educativas, infraestruturas desiguais nas escolas, em condições socioeconômicas desproporcionais do sul ao norte do Brasil.

Este é, aliás, um ponto que pode ser apontado como alvo de críticas na BNCC e no Enem: como homogeneizar um processo de educação em uma realidade tão heterogênea quanto a do nosso país? Por outro lado, é preciso buscar diuturnamente meios para a equidade, e os documentos oficiais devem estar em consonância com esse objetivo.

Em resposta às críticas de que a BNCC teria uma missão utópica de promover igualdade em um país bastante heterogêneo, a versão desse documento, divulgada em 2018, traz a seguinte afirmação:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (Brasil, 2018, p. 5).

Essa afirmação é assinada pelo então Ministro da Educação Rossiele Soares da Silva, na “Apresentação”, e ainda a própria BNCC cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) para afirmar que a heterogeneidade será respeitada e que há autonomia das instituições para preservar a cultura local, os valores de cada comunidade e considerar as condições econômicas das populações atendidas:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Castro (2020) também aborda a questão da necessidade de se estabelecer uma equidade relativa à cultura nacional que respeite as singularidades regionais e locais. Ela menciona o longo processo de estruturação e finalização da BNCC depois de revisões, debates e críticas e, associado a esse processo, um documento organizado pelo próprio Comitê Gestor que traz as premissas da BNCC, das quais transcrevo a seguinte:

O princípio da igualdade como eixo condutor da BNCC deve ser comum para todo o País, as características locais e regionais ficam por conta da contextualização de conhecimentos. A busca da equidade, num país com autonomia dos entes federados, grande diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, exige currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e escola, reconhecendo as formas de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira (Castro, 2020, p. 107).

Por essa premissa, nota-se que se trata de uma equidade cultural, ou melhor, uma identidade nacional, mas também uma equidade social em termos de justiça numa sociedade desigual. Além de todos os empecilhos gerados a partir dessa larga desigualdade social e educacional que a LDB e a BNCC buscam combater no Brasil, o processo de avaliação no Enem, na Competência I, enfrenta ainda o problema estabelecido durante décadas na formação dos estudantes em relação à norma urbana de prestígio e ao efeito de centralidade da norma em detrimento da produção argumentativa e criativa.

Cláudia Lemos, já em pesquisas realizadas na década de 1970, quando estudou os textos dos candidatos à área de Biomédicas no vestibular da Fuvest em 1976, analisava que

a relação entre coerção e criatividade, ou melhor, entre coerção e falta de criatividade, no que diz respeito à produção do discurso escrito em contexto escolar, tem sido colocada também relativamente à função que a língua-padrão tem como elemento de correção numa situação já de per si coercitiva (Lemos, 1988, p. 146).

Identifica-se assim um estereótipo que se põe a sitiar a criatividade, que persiste no sistema educacional brasileiro e que as avaliações em larga escala alimentam. Obviamente, esse estereótipo deve ser suprimido bem antes dos processos institucionais de seleção, estes que ocupam hoje um lugar norteador de práticas educativas, sobretudo nos anos finais da Educação Básica, como é o que representa o Enem para o Ensino Médio na educação pública e privada no Brasil. Acerca dessa relação entre processos institucionais de seleção e coerção da

criatividade, Fossey (2018, p. 1034) avalia que “o candidato mostra sua competência escritora ao se colocar em segundo plano na sua enunciação” e considera a anulação do indivíduo como sujeito empírico:

As provas de redação em vestibulares, enquanto exames seletivos, impõem ao candidato demonstrar uma habilidade escritora que é condizente com a de um indivíduo apto a ocupar uma vaga no Ensino Superior. Mas, quanto mais avançada seja essa habilidade, mais apagada do texto será a imagem desse sujeito empírico, isto é, do candidato. O texto não deve permitir a emergência da imagem de um jovem aluno concluinte do Ensino Médio, mas sim do enunciador prototípico das dissertações escolares, de um fiador condizente com essa enunciação que, como vimos, é marcada pela razão. Deve, assim, ser um enunciador condizente com esse debate arrazoadado, um indivíduo por meio de quem a voz da razão emana: a fonte de legitimação desse dizer não é o indivíduo, mas a razão (Fossey, 2018, p. 1034).

Lemos (1988), que já havia denunciado esse cerceamento da criatividade, afirma que, distanciado da coerção da norma da língua-padrão, o estudante redator pode exercitar melhor a sua individualidade na criação, entretanto fica claro que esse distanciamento é provisório, o que não diminui a importância do crivo social da norma urbana de prestígio ou de uma língua escrita institucionalizada (Agustini; Borges, 2014). O estereótipo formal e o estereótipo de conteúdo são aspectos apontados por Lemos (1988) que embargam a expressão individualizante e criativa.

Uma questão posta anteriormente – “Por que há apelos a quadros pré-discursivos divergentes no mesmo documento oficial do Inep?” – pode agora ser respondida com maior clareza após a análise do módulo da Competência I. Tal módulo cria uma vinculação forte com o campo da Linguística ao referenciar Possenti (1996) em um apelo à autoridade precursora, autoridade intensificada pelo título *Por que (não) ensinar gramática na escola*, que evoca o posicionamento consensual entre os linguistas acerca da variância da língua. No entanto, há apelo ao quadro pré-discursivo que sustenta a Tradição Gramatical no gesto semântico-enunciativo de recorrer às figuras patrimoniais (Paveau, 2013, p. 177) dos “gramáticos normativistas” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 6) e recorrer também à autoridade documental da “gramática normativa” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 31). O apelo a esse quadro pré-discursivo se dá também por meio do emprego de termos técnicos variados (crase, regência, ortografia) que se vinculam à Tradição Gramatical e às práticas do “certo x errado”. O quadro pré-discursivo que alimenta predominantemente o posicionamento discursivo do material do Inep é o mesmo que constituiu a Tradição Gramatical, em detrimento da única

menção feita (no módulo da Competência I) ao linguista Sírio Possenti (uma figura patrimonial do campo da Linguística brasileira), cujo livro *Por que (não) ensinar gramática na escola* é, consensualmente entre linguistas, representativo do pensamento da área sobre o tema, configurando-se, nesse sentido, como uma autoridade documental.

Apesar do modo volátil como se dá, no material do Inep, o apelo ao pré-discurso que alimenta os discursos sobre língua no campo da Linguística, pode-se gerar, como efeito, a ideia de que o manual busca se aproximar do campo da ciência linguística, o que validaria as informações dispostas no módulo, apresentado originalmente a sujeitos com formação acadêmica, a saber, os cursistas-corretores. Todavia, o quadro pré-discursivo que se estabelece é o quadro da tradição normativa. Esse fato, que poderia até ser justificado pelo fato de se tratar de um exame nacional de grandes dimensões, é incongruente com uma educação formativa, como deve ser a Educação Básica, conforme a BNCC.

O próximo tópico, em continuidade à discussão dos estereótipos, se baseia na noção de “informações de natureza estereotípica” (Paveau, 2013, p. 20), “estereotipia” (Paveau, 2013, p. 60), e busca explicitar, quanto à Competência II, as restrições geradas pela opção de uma mescla de tipologias textuais – a dissertação e a argumentação –, bem como as restrições associadas à desconsideração de que outras tipologias operam também para a constituição dos objetivos textual-discursivos da mescla dissertativo-argumentativa.

2.2 Estereotipia e estereotipagem: imagens preconcebidas e fixadas

As noções de estereótipo formal e estereótipo de conteúdo (Lemos, 1988), bem como a noção de estereótipo de gênero do discurso (Mussalim, 2024) referem-se, como já tratado em páginas anteriores, a formas arquetípicas e simplistas de estruturar textos e (re)produzir pensamentos. Paveau (2013, p. 60), recorre a vários estudiosos para explorar a concepção de estereotipia: W. Lippmann (1922), Amossy e Herschberg-Pierrot (1997), Leyens *et al.* (1996), Pêcheux (1975). A depreciação do conceito de estereótipo, em especial no senso comum, é mencionada por Paveau, que, todavia, destaca a concepção de Amossy (1991), afirmando ser exata e operacional ao definir estereótipo como “uma construção de leitura” (Amossy, 1991, p. 22 *apud* Paveau, 2013, p. 60).

Em sua definição, Amossy afirma que o estereótipo se relaciona a modelos de coletividade, atributos característicos de um grupo ou situação, um esquema familiar. A

estereotipagem, para a autora, merece ênfase para além do estereótipo: trata-se de uma “atividade que recorta ou encontra, na proliferação do real ou do texto, um modelo coletivo fixo” (Amossy, 1991, p. 22 *apud* Paveau, 2013, p. 60). Os estereótipos, para Amossy (e Paveau endossa), contribuem para a categorização, generalização e para a leitura programada do real e do texto. Para Paveau (2013, p. 61), a “concepção do estereótipo como construção de leitura ou leitura programada pode, por isso, contribuir eficazmente para uma concepção dos discursos baseando-se em uma distribuição, no sentido cognitivo do termo, dos quadros pré-discursivos coletivos”.

Neste trabalho, assumirei que os estereótipos formal, de conteúdo (Lemos, 1988) e de gênero de discurso (Mussalim, 2024) são, como visto em Paveau (2013), categorizações do mundo, do real (e do texto e da língua), resultando em formulações rígidas, adversas à variação, à criatividade, à autoria e à individualidade. Assim sendo, em última instância, a concepção de estereótipo que orienta este trabalho recorre aos fundamentos da definição adotada por Paveau, e o processo de estereotipagem, no *corpus* de análise desta pesquisa, pode ser rastreado por meio do reconhecimento de estereótipos formal, de conteúdo e de gênero do discurso, que, por sua vez, indiciam a presença de certo pré-discurso, referente às crenças dos enunciadores quanto ao que vem a ser, por exemplo, um texto dissertativo-argumentativo. É o que se discutirá no tópico seguinte.

2.2.1 Informações estereotípicas: Competência II: o texto dissertativo-argumentativo

O módulo referente à Competência II, no material do Inep, é aberto – como o módulo analisado anteriormente, e todas as apostilas do material – pela mensagem de que o texto é sigiloso e não pode ser empregado a outro fim que não a preparação de corretores para atuarem no Enem. A Competência II é exposta num módulo menos extenso (48 páginas) que o da Competência I, que tem 77 páginas. Por outro lado, apresenta uma referência bibliográfica maior, com três títulos que tratam do texto dissertativo-argumentativo, incluindo as autoras Maria da Graça Costa Val e Lucília Helena do Carmo Garcez, entre outros autores, evocando, como no módulo da Competência I, ainda que de forma menos intensa⁴⁰, certo quadro pré-discursivo que alimenta a enunciação no campo da Linguística.

⁴⁰ Embora os autores referenciados, como Costa Val, possam ser familiares na academia, as obras elencadas são destinadas especificamente ao campo de processos examinadores e à preparação de avaliadores: VAL, Maria da Graça Costa. Redação escolar: um gênero textual? In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma

Na introdução, o material associa a Competência II a “elementos essenciais da produção textual, ou seja, o **tema** e o **tipo de texto**” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 5, grifos no original) e afirma que os critérios relacionados a essa competência podem levar à anulação da redação, caso haja “**fuga temática ou não atendimento à tipologia textual exigida**” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 5, negrito no original).

A Competência II avalia uma mescla dos tipos dissertativo e argumentativo, ou seja, é preciso haver, nesse tipo de produção, explicações, exemplificações, análises e interpretações, opinião, posicionamento, defesa ou refutação, apreciação ou depreciação, valoração ou desqualificação.

Fossey (2018, p. 1022), ao descrever a formulação das dissertações, afirma que

A organização composicional prototípica das dissertações é conter introdução, desenvolvimento e conclusão, partes que se interligam tendo em vista o propósito argumentativo que caracteriza o gênero, em que estratégias textuais e linguísticas são mobilizadas de modo a demonstrar que o ponto de vista defendido é válido e o melhor possível. Trata-se de um texto que deve possibilitar a identificação clara do posicionamento assumido pelo enunciador, além de apresentar argumentos que busquem a adesão do leitor à tese defendida.

Essa descrição de Fossey está, em linhas gerais, contemplada no material do Inep, o qual descreve a Competência II da seguinte maneira:

COMPETÊNCIA II

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

“Descritor da Competência II”, Módulo 04, Competência 2, p. 6. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso: 15 de junho de 2020.

Junto a essa descrição, está exposto o quadro de referência para a categorização dos níveis, apresentando os critérios que se devem empregar a fim de avaliar o texto e delimitar o nível a que ele se associa. O material destaca que, “na Competência II, não há descrição do nível 0, pois um texto que foge ao tema e/ou que não atende ao tipo de texto dissertativo-

argumentativo se enquadra em uma situação que leva à nota zero não sendo avaliado em nenhuma competência” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 22). Diferentemente da Competência I, que apresenta 6 níveis, a Competência II apresentará, portanto, 5 níveis, excluído o nível 0, conforme sua Matriz de Referência:

COMPETÊNCIA II 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	
1	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
2	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
3	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
4	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
5	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

“Matriz de referência”, Módulo 04, Competência II”, Competência II, p. 6. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso: 15 de junho de 2020.

Um aspecto dessa “Matriz de referência” constitui-se como um indício da presença de pré-discurso, ao fazer referência àquilo que reconhecemos como estereótipo de conteúdo. A Matriz atribui ao nível 3 o texto que “Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível”, considerando, pois, a presença do previsível, do estereotipado (do senso comum) com algo depreciativo. Paveau considera a depreciação⁴¹ que marca os conceitos de estereótipo e de senso comum, mas, em direção distinta, considera também “uma pluralidade de sujeitos que (...) compartilham um **mundo comum**” (Paveau, 2013, p. 26, grifo adicionado), endossando a definição de estereótipo como “o resultado de um processo visando regular de maneira tanto

⁴¹ Paveau (2013, p. 28) se refere a Christian Plantin para explorar a discussão sobre o termo *doxa* (termo recusado, em seguida, pela autora, p. 30). A definição que Plantin faz dessa palavra confirma a desqualificação do termo “lugar comum”. Transcrevo o trecho da definição encontrada no *Dicionário de Análise do Discurso*: “Em razão de seu ar grego e técnico, as palavras ‘doxa’, ‘endoxon’ estão, como a palavra ‘tópos’, no momento, preservadas da deriva pejorativa que afeta o ‘lugar comum’ (*sic* sem hífen) (Plantin, p. 177, 2006 *apud* Charaudeau e Maingueneau, 2006, grifos originais).

eficiente quanto possível as interações sociais” (Leyens *et al.*, 1996, p. 23 *apud* Paveau, 2013, p. 60).

No material do Inep, o critério para se atribuir ao texto do candidato nota 3 na Competência II diz respeito a leituras superficiais, insuficientes, enquadradas em esquemas e modelos fixados no senso comum, quando o que se espera é uma análise aprofundada do tema, por se tratar de um texto dissertativo-argumentativo. Para o Inep, considerada a função social de avaliador e a responsabilização contida no *status* de examinador nacional, essa manifestação de estereotipia pelo lugar comum não é condizente com os parâmetros da prova. Nesse sentido, os estereótipos de conteúdo formatados pelo senso comum não são bem avaliados pelo Inep; paradoxalmente, os próprios critérios de correção considerados propiciam o aparecimento desses estereótipos, na medida em que esperam dos candidatos uma argumentação fundada na “razão” e avessa a manifestações de individualidade/subjetividade. Novamente, pois, pode-se retomar o que venho afirmando nesta tese: poder-se-ia até compreender que a opção teórico-metodológico para correção de textos em um exame nacional da magnitude do Enem seja, por alguns, considerada apropriada, mas, com certeza, o mesmo não se dá em relação à educação linguística, uma vez que no interior das salas de aula, o acolhimento às concepções de mundo dos estudantes é central para a otimização da competência discursiva desses alunos.

Outros fenômenos de estereotipia são, ainda, considerados no documento, como por exemplo, o relativo à tipologia textual. Os objetivos específicos do texto dissertativo-argumentativo devem ser alcançados por meio de certos movimentos enunciativos realizados pelo produtor do texto, que deve se valer de empregos linguísticos típicos da forma de interação com o interlocutor prevista no/pelo texto dissertativo-argumentativo, isto é, defendendo um ponto de vista sobre determinado assunto e articulando consistentemente significados, por meio de argumentos, exemplificações, citações, a fim de “convencer o leitor de que a ideia defendida é plausível” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 9). Nesse modelo de interação defendido pelo Inep, estão excluídos os tipos textuais narrativo, descritivo e injuntivo, por exemplo. Entretanto, os estudos linguísticos têm mostrado que, a depender do modo como o produtor do texto concretiza seu objetivo, todos os tipos textuais (narrativo, descritivo, dissertativo, argumentativo, injuntivo) podem compor a estrutura do texto e auxiliar no cumprimento da função social de quaisquer gêneros do discurso – mas essa possibilidade de variância não é bem avaliada pelo Inep, que elenca no manual de correção da redação dois pontos específicos que podem representar “problemas de tipologia” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 22) quanto à estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

O primeiro deles é a existência de “partes embrionárias”, isto é, porções (introdução, argumentação e/ou conclusão) “muito curtas devido a sua pouca produção” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 10). A terminologia empregada pelo Inep na forma de “partes embrionárias” assemelha-se ao que Fossey (2018, p. 1023) chama de “lacunas” na avaliação do Vestibular da Unesp: “a proposta para compor a grade da Vunesp foi por analisar as lacunas como indício da *qualidade dos argumentos*, que é definida de um modo bastante específico: pela demonstração da sua pertinência no projeto argumentativo do texto” (grifos originais). Assim, se para o Inep as “partes embrionárias” têm um aspecto de incompletude na Introdução, Argumentação e/ou Conclusão, para Fossey, “as lacunas são caracterizadas como ‘falta de desenvolvimento dos argumentos’” (destaque no original).

O outro ponto específico considerado no/pelo material como um problema de escrita relacionado à estrutura do texto dissertativo-argumentativo é a ocorrência, nas redações produzidas pelos participantes, de “traços constantes de outros tipos textuais” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 9). Quanto a essas sequências de outras tipologias, o material do Inep afirma:

Outra possibilidade de avaliação da redação no nível 1 é a presença de traços constantes de outros tipos textuais, isto é, se a redação apresenta muitas marcas ou características de outros tipos textuais, mas ainda atende, de forma predominante, ao tipo textual dissertativo-argumentativo (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 18).

Ao construir o enunciado “a redação apresenta muitas marcas ou características de outros tipos textuais, mas ainda atende, de forma predominante, ao tipo textual dissertativo-argumentativo”, se estabelece a ideia de que traços de tipos textuais narrativos, injuntivos ou descritivos não são propícios à dissertação ou à argumentação. Trata-se de um discurso divergente do discurso sustentado pelos estudos textual-discursivos, que afirmam que diversos recursos discursivos perpassam por várias tipologias textual-discursivas. Isto porque as anterioridades discursivas de ambos os discursos apontam para direções opostas: de um lado, encontra-se o posicionamento do Enem (corroborado pelo senso comum) e alimentado pela crença de que o texto dissertativo não é constituído por sequências textuais de diversas ordens; por outro, encontra-se o posicionamento dos estudos textual-discursivos, alimentado pela crença de que a variância da tipologia textual é uma forma legítima de constituição do texto dissertativo-argumentativo.

Jean-Michel Adam, ao teorizar acerca da estrutura da sequência argumentativa, comenta um exemplo em que uma descrição pode estar a serviço da argumentação. O teórico atesta que o texto selecionado por ele para análise se inicia por um marcador de descrição perceptual, que atua no sentido de instaurar uma tese anterior à qual se segue um argumento e uma conclusão: “Esse movimento argumentativo transforma a descrição dos camponeses em arrazoado indignado contra a miséria no campo (gênero retórico judiciário apoiado na indignação)” (Adam, 2011, p. 237). O mesmo autor cita outro exemplo, um trecho do discurso do presidente Valéry Giscard d’Estaing, em janeiro de 1978, em que, desta vez, uma narração se põe a serviço da explicação: “No centro dessa sequência, a narrativa autobiográfica (...) pode ser analisada, ela própria, como uma sequência explicativa dialogal” (Adam, 2011, p. 247).

Assim como fez Adam (2011), posso exemplificar com um evento em que uma narração se constitui como recurso em favor do caráter argumentativo do texto. O artigo de opinião “Igualdade de quê?” do filósofo e economista Eduardo Giannetti, publicado em fevereiro de 2014 pela Folha de São Paulo, inicia a defesa de sua tese com a narração do diálogo entre o imperador Alexandre Magno e o filósofo Diógenes de Sínope. Essa narração instaura a base argumentativa para que o autor defenda a ideia de que a meritocracia expõe a desigualdade de condições a que os brasileiros são submetidos, na privação de direitos sociais, enquanto seguem o percurso em busca da autorrealização. O texto é reproduzido adiante:

Igualdade de quê?

Eduardo Giannetti

O filósofo grego Diógenes fez do controle das paixões e da autossuficiência os valores centrais de sua vida: um casaco, uma mochila e uma cisterna de argila na qual pernoitava eram suas posses.

Intrigado, o imperador Alexandre Magno foi até ele e propôs: “Sou o homem mais poderoso do mundo. Peça o que desejar e lhe atenderei.” Diógenes não titubeou: “O senhor poderia sair um pouco de lado, pois sua sombra está bloqueando o meu banho de sol”.

O filósofo e o imperador são casos extremos, mas ambos ilustram a tese socrática de que, entre os mortais, o mais próximo dos deuses em felicidade é aquele que de menos coisas carece. Alexandre, ex-pupilo e mecenas de Aristóteles, aprendeu a lição. Quando um cortesão zombava do filósofo por ter “desperdiçado” a oferta que lhe fora feita, o imperador retrucou: “Pois saiba, então, que se eu não fosse Alexandre, eu desejaria ser Diógenes”. Os extremos se tocam.

O que há de errado com a desigualdade do ponto de vista ético? Como o exemplo revela, a desigualdade não é um mal em si – o que importa é a legitimidade do caminho até ela.

A justiça – ou não – de um resultado distributivo depende do enredo subjacente. A questão crucial é: a desigualdade observada reflete essencialmente os talentos, esforços e valores diferenciados dos indivíduos ou, ao contrário, ela resulta de um jogo viciado na origem – de uma profunda falta de equidade nas condições iniciais de vida, da privação de direitos elementares e/ou da discriminação racial, sexual ou religiosa?

O Brasil fez avanços reais nos últimos 20 anos, graças à conquista da estabilidade econômica e das políticas de inclusão social. Continuamos, porém, sendo um dos países mais desiguais do planeta.

No ranking da distribuição de renda, somos a segunda nação mais desigual do G-20, a quarta da América Latina e a 12.^a do mundo.

Mas não devemos confundir o sintoma com a moléstia. Nossa péssima divisão de renda é fruto de uma grave anomalia: a brutal disparidade nas condições iniciais de vida e nas oportunidades das nossas crianças e jovens de desenvolverem adequadamente suas capacidades e talentos de modo a ampliar o seu leque de escolhas possíveis e eleger seus projetos, apostas e sonhos de vida.

Nossa “nova classe média” ascendeu ao consumo, mas não ascendeu à cidadania. Em pleno século 21, metade dos domicílios não tem coleta de esgoto; a educação e a saúde públicas estão em situação deplorável; o transporte coletivo é um pesadelo diário; cerca de 5% de todas as mortes – em sua maioria pobres, jovens e negros – são causadas por homicídios e um terço dos egressos do ensino superior (se o termo é cabível) é analfabeta funcional.

Faltam recursos? Não parece ser o caso, pelo menos quando se trata de adquirir uma nova frota de jatos supersônicos suecos; ou financiar a construção de estádios “padrão Fifa” (boa parte fadada à ociosidade); ou licitar a construção de um trem-bala de R\$ 40 bilhões ou bancar um programa de submarinos nucleares de R\$ 26 bilhões. O valor dos subsídios cedidos anualmente pelo BNDES a um seleto grupo de grandes empresas-parceiras supera o valor total do Bolsa Família. O que falta é juízo.

O Brasil continuará um país violento e absurdamente injusto, vexado de sua desigualdade, enquanto a condição da família em que a criança tiver a sorte ou o infortúnio de nascer, exercer um papel mais decisivo na definição de seu futuro do que qualquer outra coisa ou escolha que ela possa fazer.

A diversidade humana nos dá Diógenes e Alexandre. Mas a falta de um mínimo de equidade nas condições iniciais e na capacitação para a vida tolhe a margem de escolha, vicia o jogo distributivo e envenena os valores da nossa convivência. A desigualdade nas oportunidades de autorrealização, ousou crer, é a raiz dos males brasileiros.

“Igualdade de quê?” (Eduardo Giannetti). Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/opiniao/2014/02/1411372-eduardo-giannetti-igualdade-de-que.shtml>. Acesso: 08 de janeiro de 2025.

A opção composicional do autor Eduardo Giannetti de iniciar o texto com uma narrativa emblemática acerca da desigualdade entre os indivíduos fundamentou e ilustrou a tese de que a distinção entre as pessoas não é um mal em si – como o prova a diametral diferença entre Diógenes e Alexandre, o Grande –, mas sim a legitimidade do percurso que leva à desigualdade de oportunidades. Diógenes, cínico, via na simplicidade a essência de uma vida feliz e autossuficiente; ao todo contrário, Alexandre, o Grande, empenhava energias e recursos na instauração da opulência. Para Giannetti, esses dois personagens de vidas opostas demonstram que a extrema desigualdade não prejudica nem um nem outro, em uma tese geral, visto que não foi por injustiça social que essa distinção se estabeleceu.

Como se vê, a narração foi oportuna à argumentatividade do texto – aliás, as “narrativas são conhecidas há muito como poderosos recursos textual-discursivos em favor da argumentação, basta nos lembrarmos das parábolas de Cristo ou das fábulas direcionadas às crianças” (Hugo, 2021, p. 54), o que diverge do material do Inep quanto a mitigar o valor argumentativo de tipologias exceptivas à mescla dissertativo-argumentativa.

Mussalim (2004) chama de *recursos discursivos* o que comumente é nomeado de *técnicas argumentativas* ou *estratégias argumentativas* em estudos ligados à Linguística Textual⁴². Nesse sentido, a narração como “estratégia argumentativa” poderia ser chamada, com mais propriedade, de recurso discursivo. Essa adequação terminológica, em conformidade com Mussalim (2004), se faz pertinente, já que considerar como uma *estratégia* ou como uma *técnica* retira o foco do caráter sócio-histórico da polêmica, com as singularidades de seus interlocutores, as especificidades das ideias e dos valores de cada tempo ou sociedade, como se o fato de empregar uma técnica ou estratégia já fosse recurso suficiente para a efetivação da meta e do sucesso desejados em determinado debate. Nesse sentido, considerar, por exemplo, a narração como recurso discursivo em favor da argumentação reforça o fato de que as palavras constroem os posicionamentos a depender do quadro social em que se inscreve determinado discurso. Mussalim (2004) analisa como o emprego de números e dados estatísticos pode servir a um ou outro discurso, fazendo cair por terra o dito popularizado que afirma que “contra fatos não há argumentos”. Nas palavras da autora:

Afirmar que 75% das escolas de medicina nos Estados Unidos oferecem cursos de especialização em terapias alternativas ou desenvolvem estudos sobre o tema parece ser um argumento incontestável a favor da tese da expansão da medicina holística. Parece, mas não é. Ao manipular esse dado de maneira diferente, pode-se perceber que não há verdades incontestáveis; o que existe são verdades construídas (Mussalim, 2004, p. 106).

Mussalim afirma que esse dado relacionado às escolas de medicina dos Estados Unidos, supostamente incontestável, poderia ser usado para cumprir um objetivo contrário. O mesmo dado poderia ser empregado para depreciar a medicina holística, afirmando que 75% das escolas de medicina destinam apenas especializações em medicina holística, mas não contemplam essa subárea nos currículos de formação médica obrigatória. A autora segue afirmando que as “verdades são construídas pela manipulação de informações sobre o que se quer comprovar ou demonstrar, conforme o propósito e a posição de quem dissemina a informação” (Mussalim, 2004, p. 106). Essa asserção alinha-se ao que afirma Paveau citando, algumas vezes, Goodman: “Os mundos são construídos a partir da construção de versões com palavras” (Goodman, 1992, p. 124 *apud* Paveau, 2013, p. 129) ou ainda: os discursos são “maneiras de fazer mundos” (Goodman, 1978 *apud* Paveau, 2013, p. 93). É por essas razões que categorizar a mobilização de uma tipologia textual – como a narração – enquanto *recurso discursivo* em um texto

⁴² Conferir Abreu (2009, p. 47); Hugo (2021, p. 93).

dissertativo-argumentativo, por exemplo, constitui um apelo a certo pré-discurso que alimenta algumas perspectivas teóricas do campo da Linguística. Por sua vez, categorizar a mobilização de uma tipologia textual como mera *estratégia argumentativa* é evocar a presença de outro quadro pré-discursivo que alimenta, por exemplo, os estudos da retórica antiga e de algumas vertentes dos estudos do texto que sustentam que o uso de estratégias seria suficiente para o efetivo sucesso da argumentação.

Como dito anteriormente, a materialização linguística nas enunciações do Inep cerceia a presença de outras tipologias como oportunas ou constituintes do texto dissertativo-argumentativo, ao afirmar, dentre outras coisas, que um texto “deve ser avaliado no nível 1, porque, embora apresente abordagem completa do tema e seja predominantemente dissertativo-argumentativo, ele contém traços constantes de outros tipos textuais em alguns momentos” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 27). O material adverte que o nível 1 (40 pontos) deve ser atribuído ao texto que apresente não apenas traços de outras tipologias, mas traços constantes de outras tipologias, porém afirma que “não existe uma quantidade de linhas de outros tipos textuais que determine o que são traços constantes; por isso, é preciso comparar o conjunto textual produzido pelo participante com a recorrência desses traços” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 9). Não há no material uma explicação mais detalhada sobre essa questão, e resta supor que não se trata de quantidade de linhas, mas de uma extensão que inviabilize o cumprimento do esperado na estrutura do texto dissertativo-argumentativo. De qualquer maneira, o fato de restringir o uso de certas tipologias já permite perceber qual a concepção de texto que o exame vem assumindo: uma estrutura vazia que deve ser preenchida de conteúdo.

O tema é um dos focos da avaliação da Competência II e um elemento essencial ao texto, por isso, sempre há a preocupação dos redatores participantes do processo de avaliação nacional quanto à aderência ao tema na formulação da argumentação. Essa preocupação acabou gerando, na comunidade escolar, a necessidade de se construírem “arquivos de bolso” para se falar de qualquer tema, induzindo a um fenômeno massivamente encontrado nos textos dos estudantes: “o recurso a ideias feitas” e a “argumentos do tipo apelativo moral” (Lemos, 1988, p. 144), que são, em última instância, manifestações de estereótipos de conteúdo, mobilizados como estratégia de preenchimento de lacunas, de estruturas vazias, de modelos preestabelecidos (dados ou inferidos), quanto ao que deve conter em um texto dissertativo-argumentativo. Na avaliação de Lemos (1988), quando isso ocorre, a reflexão do estudante é bloqueada por esse modelo prévio, e, então, ocorre, o preenchimento aleatório do modelo com estereótipos de

conteúdo. Paradoxalmente, portanto, a redação do Enem (e todo instrumental que sustenta sua exequibilidade e avaliação) induz ao aparecimento de estereótipos no texto, ao mesmo tempo em que os deprecia na avaliação.

O material do Inep, em análise de redação de um participante (“Exemplo 13”, Módulo 04, Competência II, 2019, p. 39), chama a atenção para o emprego de citações estereotipadas sem conexão com o tema:

o participante utiliza a citação de um conhecido filósofo do período clássico da Grécia Antiga, mas esse repertório não é pertinente ao tema, isto é, essa informação não é mobilizada para atender a ao menos um dos elementos da proposta de redação (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 40).

Para o Inep, não basta, portanto, se munir (empregando aqui a metáfora bélica semelhante à de “estratégia”) de um grande repertório de citações que não se articulam com o tema. A Competência II aborda o que é denominado no material como “repertório legitimado”⁴³ (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 11), como alusões históricas, conceitos e definições, referência a estudos e pesquisas, referências a mídias, a personalidades, a celebridades, a áreas do conhecimento e a seus profissionais (escritores, poetas, autores, filósofos etc.), à maneira de um argumento por autoridade, o que pode ser inferido pelo participante como um critério que implica o máximo possível de empenho de recursos para ser satisfeito. Essa circunstância está intimamente relacionada à presença de estereótipos de conteúdo nos textos, endossada pela sociedade digital que oferece uma farta quantidade de pensamentos prontos, condizentes com a comunicação massiva mencionada por Lemos (1988), a fim de que os candidatos possam estar nas condições supostamente ideais de preencherem as lacunas do molde da redação do Enem⁴⁴.

Outro aspecto relacionado à manifestação de estereotipia reside no fato de que o redator participante do processo é cerceado caso queira dialogar com os textos que o próprio processo convoca para o exame de avaliação: “As informações atribuídas a essas fontes não serão

⁴³ Entendo “repertório” como um substantivo coletivo, que, portanto, faz relação a uma ideia de conjunto, e não vejo propriedade no emprego desse termo, como o faz comumente o material do Inep, para tão somente um dado recortado da realidade. Seria apropriado considerar “repertório” o conjunto de recursos que podem ser mobilizados em um texto “como toda e qualquer informação, fato, citação ou experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta pelo participante” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 10).

⁴⁴ Conferir, a título de exemplos, a publicação “15 citações coringas para tirar um notão na redação do ENEM”, disponível em descomplica.com.br/blog/citacoes-para-redacao-no-enem/, ou “13 citações para usar em qualquer tema de redação”, disponível em querobolsa.com.br/revista/13-citacoes-para-usar-em-qualquer-tema-de-redacao, ou “20 citações de filósofos para ajudar na redação do ENEM”, disponível em www.todamateria.com.br/citacoes-enem/, e, ainda, “180 citações por tema para usar na redação”, disponível em vestibulares.estrategia.com/portal/materias/redacao/citacoes-por-temas-para-usar-na-redacao/. Todos esses sites foram acessados no dia 27 de setembro de 2023.

consideradas repertório legitimado se estiverem presentes nos textos motivadores” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 11). Essa restrição que parte do sistema de avaliação pode favorecer a estereotipagem, ao reprimir o aspecto dialógico, enfatizado na teoria dos gêneros de Bakhtin, entre o texto produzido pelo redator participante e os textos tomados como ponto de partida, conhecidos como textos “motivadores” ou, ainda, como “textos de apoio” (Fossey, 2018, p. 1022). Bunzen (2006, p. 147), no texto *Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no Ensino Médio* já havia advertido que se tornou “até proibido fazer citações ou usar aspas nas redações, para mencionar apenas alguns exemplos dessa tentativa de silenciar o próprio dialogismo constitutivo da língua”.

Além disso, a restrição ao diálogo pode impedir que sejam empregados raciocínios, citações ou alusões com os quais o participante teve contato, em meio à dispersão discursiva, antes da avaliação, mas que agora estão nos textos lidos na prova, como é comum acontecer no caso de dados de ampla publicação como, por exemplo, os do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Obviamente, a prova do Enem não é o único veículo de divulgação de textos, e o estudante pode ter lido os textos anteriormente, mas está impedido de citá-los apenas por constarem entre os chamados textos motivadores, mesmo considerando que “O papel dos textos motivadores é, inclusive, prover informações básicas sobre o tema para que o candidato tenha subsídios mínimos para a construção de seu texto” (Fossey, 2018, p. 1028). Fernandes (2020, p. 84) aponta um contrassenso nas escolhas metodológicas do exame:

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 (...) enunciados textualizados como “recomendações”, cuja leitura permite essa colagem por parte do candidato/autor aos sentidos evocáveis nos e pelos textos motivadores.

Fernandes (2020) trata da Cartilha do Participante e da prova do Enem de 2017, verificando a séria contradição de depreciar o diálogo com os textos do exame de redação depois de instaurada pelo próprio regime enunciativo da prova “a possibilidade de referência aos textos motivadores” (Fernandes, 2020, p. 84).

Em seu segundo módulo, o material apresenta na íntegra uma proposta de produção de texto aplicada pelo Inep no ano de 2018, ano anterior ao ano referente ao curso a que se destina o material de 2019. São quatro textos “motivadores”, sendo o texto III multimodal, com imagens e dados percentuais. As instruções finais ao participante, intituladas de “Proposta de

redação” e decisivas para a construção do texto, trazem um comando padronizado nas provas do ENEM ao longo dos anos, em que apenas o tema varia:

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”, 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.

“Proposta de redação Enem 2018”, Módulo 04, Competência 2, 2019, p. 12. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso: 15 de junho de 2020.

Nesses comandos para a redação, confirma-se a ideia de que os textos presentes na proposta são tomados como ponto de partida e são concebidos como “motivadores”, embora não se possa dialogar explicitamente com eles. Uma das instruções diz que “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” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 12, Proposta Enem 2018, grifo adicionado). O material destinado aos cursistas traz a noção vaga de “muitos trechos de cópias dos textos motivadores” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 35, grifo adicionado) e ainda apresenta um critério oposto ao enunciado na proposta de redação: “É importante ressaltar, ainda, que os trechos de cópia são considerados para efeito de avaliação, inclusive no que se refere à identificação dos elementos do tema, e que a redação permanece no nível 2 mesmo que apresente o repertório esperado para os níveis mais altos” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 35, grifo adicionado).

Há o problema do que considerar “muitos trechos de cópias”, que, conforme o documento explica, “sempre dependerá da análise do conjunto textual produzido pelo participante” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 35). Mesmo com essa explicação, permanece a vagueza nesse critério avaliativo, somando-se, ainda, o problema da incongruência de avaliações entre a proposta de redação, que afirma textualmente que o número de linhas com cópias será “desconsiderado para efeito de correção” (Proposta Enem 2018), e o material destinado aos cursistas, que afirma que os trechos de cópia são considerados para efeito de avaliação. Há, pois, no material do Inep, materializações linguísticas cujo efeito é o de cerceamento ao diálogo com os textos da prova, direcionamento que se distancia tanto de formulações do campo da Linguística (que faz assunção do caráter heterogêneo e dialógico da

linguagem), quanto da BNCC⁴⁵, que tão reiteradamente estimula o dialogismo, em função de sua filiação à base epistemológica bakhtiniana.

O material do Inep instrui que o tema é definido a partir da frase temática apresentada na prova de redação e que, na avaliação da tipologia textual, observam-se, principalmente, “questões ligadas à estrutura do texto dissertativo-argumentativo clássico: introdução, argumentação e conclusão” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 6). Essa estrutura, dada como constitutiva do gênero “dissertação escolar”⁴⁶ ou “redação escolar”⁴⁷, e a mescla das tipologias dissertativa e argumentativa, relacionam-se, conforme já apontado, ao estereótipo de conteúdo que, conforme Lemos (1988), decorre da necessidade com a qual o participante se depara, de preencher modelos prévios.

É inegável que a complexa busca por equanimidade de avaliação em um exame de proporções nacionais e num país de extensões continentais gera um arquétipo de texto exigido para aprovação. Em outras palavras, a redação submetida ao crivo do Enem deve seguir um modelo para que atinja altas notas. Oportunamente, a mídia digital se apresenta com a oferta de modelos prontos capazes de auferir grande pontuação ou, até mesmo, pontuação máxima⁴⁸. A inevitável consequência de que participantes recorram a modelos prontos nesse processo avaliativo de proporções descomunais, um dos maiores do mundo, gera estereótipos formais e de conteúdo (Lemos, 1988), os quais, por sua vez, ligam-se a estereótipos do professor-corretor, do leitor avaliador, do interlocutor artificial e da ausência do interlocutor que represente um interlocutor empírico (Fiad, 2001). Uma séria decorrência do estereótipo do professor-corretor, por exemplo, é comentada por Ruiz (2015, p. 61-62):

Ao monopolizar o trabalho da revisão – e, portanto, da escrita –, o professor passa a ideia de que essa tarefa é sua, não do aluno. Em face disso, este, por sua vez, não se vê no papel de quem tem de ler o texto para encontrar seus possíveis problemas, uma vez que isso já foi realizado por quem é de direito.

Como se verifica na análise de Ruiz (2015), esse estereótipo do professor-corretor atua no sentido de sequestrar do estudante uma etapa que é constituinte do processo recursivo da escrita: a revisão. Nesse sentido, o professor-corretor furta ao aluno as possibilidades de

⁴⁵ E esse princípio dialógico foi afirmado nos documentos oficiais mesmo antes da BNCC, com os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997.

⁴⁶ Conferir Mussalim (2024, p. 64) e Bunzen (2006, p. 147).

⁴⁷ Conferir Bunzen (2006, p. 144). Bunzen (2006, p. 146) destaca o termo “a redação de vestibular”.

⁴⁸ Conferir, como exemplos, as publicações “6 Modelos Prontos para tirar 1000 na Redação do ENEM”, disponível em www.lendo.org/modelo-introducao-conclusao-redacao-enem/ ou “Modelo de redação para qualquer tema”, disponível em www.youtube.com/watch?v=rgLH2YFWBWg. Acessos em 27 de setembro de 2023.

intervenção que ele poderia vir a ter em sua própria criação textual, fraturando o processo de escrita e levando o estudante a crer que, nesse processo, só se pode avançar até determinada parte, isto é, até que o professor-corretor se aposse do texto e decida seu futuro. Irandé Antunes (2006, p. 164) discorda diametralmente desse monopólio avaliativo pelo professor e afirma que em “todas as atividades de produção com que se envolve o aluno (...)”, a avaliação “não pode ficar a cargo exclusivo do professor”. Refletindo sobre autoavaliação, essa mesma autora afirma que “Nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem. Ninguém poderá dispensá-lo de, ele próprio, voltar-se para a atividade ou para a produção apresentadas, a fim de ponderar sobre as condições de sua qualidade ou de sua consistência” (Antunes, 2006, p. 164).

Deparamo-nos, aqui, tanto com a valorização da agência do professor, quanto com valorização da agência do estudante. Ambos os discursos são verificáveis e, por vezes, podem parecer estar em confronto: por um lado, a BNCC emprega com prodigalidade o termo “protagonismo” ao se referir ao lugar do estudante; por outro lado, os documentos oficiais do Inep amparam a autoridade do revisor e replicam o estereótipo do professor-corretor. Irandé Antunes, entretanto, ao invés de falar do protagonismo deste ou daquele – um discurso corrente que pode induzir ao protagonismo individualista em detrimento de ações colaborativas –, valoriza o papel do professor que não atua como um corretor exclusivo, mas acompanha de perto o processo de escrita por que passa o estudante. Nesse processo, o olhar do professor favorece a efetivação da autoria, e o olhar do estudante assume suas atribuições em cada etapa, e a “esse olhar do aprendiz virá juntar-se o outro do professor, para completar, para fazer transparecer o que não foi percebido, para propor novas formas de dizer, ou certos ajustes que o contexto da atividade sugere” (Antunes, 2006, p. 164).

Neste tópico foram verificados e destacados alguns posicionamentos relativos ao módulo da Competência II do Enem que foram relacionados às suas anterioridades discursivas, indicadas por meio do processo de estereotipagem, reconhecido em função da constatação de estereótipos formal, de conteúdo e de gênero do discurso. Além disso, pôde-se perceber a presença de quadros pré-discursivos distintos (antagonistas), cujos valores sustentam, de um lado, o discurso do senso comum (incluindo a grande maioria dos professores e alunos da Educação Básica) sobre texto e, de outro, o discurso do campo da Linguística – com efetiva dominância do primeiro sobre o segundo.

Conforme já visto em Paveau (2013), os pré-discursos retroalimentam os discursos, o que significa, neste caso, que os estereótipos relacionados às concepções de senso comum quanto à estrutura do texto dissertativo-argumentativo ou do papel do professor (corretor) podem se replicar. O estereótipo de conteúdo e o estereótipo do professor-corretor se vinculam a modelos prontos de redação amplamente divulgados nas mídias digitais. Outros estereótipos, como o de textos formulaicos e de prestígio da escrita em detrimento da oralidade igualmente se estabelecem, como veremos em aspectos das competências que, na sequência, serão descritas e analisadas.

2.2.2 Informações estereotípicas: Competência III: planejamento e argumentação

O módulo da Competência III, no material do Inep, esclarece o descritor:

SELECIONAR, RELACIONAR, ORGANIZAR E INTERPRETAR INFORMAÇÕES, FATOS, OPINIÕES E ARGUMENTOS EM DEFESA DE UM PONTO DE VISTA.

“Descritor da Competência III”, Módulo 05, Competência 3, p. 4. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso: 15 de junho de 2020.

A apostila desse módulo tem 41 páginas e uma referência bibliográfica ampliada em relação aos dois primeiros módulos do material: Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia, Maria Luiza Abaurre e Maria Bernadete Abaurre, entre outros autores, totalizando 8 referências. O que chama a atenção, nessas referências, é a recorrência do tema “indícios de autoria”: Sírío Possenti e Anderson Luís Nunes da Mata são elencados para subsidiar a discussão desse tópico.

Na Competência III, é avaliada a elaboração do projeto de texto, e é levada em conta a sua execução. Isso significa que a seleção de argumentos mais significativos e fortes é valorizada, bem como a hierarquia e o desenvolvimento ou o desdobramento de informações e argumentos e a relação entre eles. O material explica o que deve ser considerado como caráter de autoria no processo de avaliação:

Há muito o conceito de autoria é discutido, várias são as teorias e renomados são os autores⁴⁹ que o definem. Para nós, no entanto, na avaliação de redações, o conceito de autoria se mostra relacionado ao **projeto de texto** elaborado e ao **desenvolvimento** de informações, fatos e opiniões trazidos pelo participante para sua redação. Isso significa que um texto com autoria é aquele em que o participante apresenta um projeto de texto estratégico e consegue cumprir com êxito, de maneira organizada e consistente, o que foi programado nesse projeto (Módulo 05, Competência III, 2019, p. 13, grifos no original).

A autoria no Enem não está, portanto, condicionada à relação autor e obra ou a um aspecto fundador de discursividade, como postulado por Foucault ([1969] 1992), mas ao “resultado de uma boa organização e de um bom desenvolvimento do texto” (Módulo 05, Competência III, 2019, p. 14). Conforme o material do Inep, quanto à autoria, o “importante para a Competência III é a autonomia do texto, que **deve se sustentar sozinho**, sem depender de conhecimento exterior por parte do leitor, ou mesmo dos textos motivadores, para que faça sentido. Trata-se daquele texto **que se explica por si só**” (Módulo 05, Competência III, 2019, p. 13, grifos adicionados)⁵⁰.

É neste ponto que se localiza a polemização entre discursos cujas anterioridades discursivas divergem intensamente. Como já dito neste trabalho, princípios e fundamentos dos estudos da Linguística moderna, inclusive reafirmados pela BNCC, são alimentados por um quadro pré-discursivo distinto daquele que alimenta as postulações do manual: no primeiro caso, prima-se pelo dialogismo; no segundo, pela ideia de que um texto “deve se sustentar sozinho”.

Em meio a essa explicação sobre critérios de avaliação dos aspectos relativos à autoria, o material afirma que “um **texto que dá voz apenas aos textos motivadores pode ter autoria tanto quanto outro que traz conhecimentos de fora da proposta de redação**” (Módulo 05, Competência III, 2019, p. 13, grifo no original). O diálogo com os textos motivadores é reconhecido na Competência III como um recurso legítimo de efetivação da autoria; em contrapartida, no módulo da Competência II, há a instrução de que “**As informações atribuídas a essas fontes** [O Globo, Revista Veja, Rede Globo, Folha de S. Paulo etc.] **não serão consideradas repertório legitimado se estiverem presentes nos textos motivadores**” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 11, grifo no original). Se, por um sentido, confirma-se a

⁴⁹ Não percamos de vista a volatilidade da filiação discursiva a locutores patrimoniais (Paveau, 2013, p. 178) do campo da Linguística discutida no tópico 2.1 desta tese.

⁵⁰ Essa restrição imposta pelo Inep pode ser explicada pela busca de inibir uma atitude comumente encontrada em textos escolares em uma espécie de resenha dos textos motivadores ou do texto da proposta de redação como “O texto 1 afirma que (...)” ou “Como o texto 2 disse, (...)”, o que fugiria ao escopo do modelo de texto avaliado.

possibilidade de diálogo e constituição da autoria por meio de textos motivadores, por outra via não se legitima o diálogo com dados de instituições invocadas nos textos motivadores do processo seletivo, como já apontado aqui anteriormente, no tópico 2.2.1.

A organização textual e o desenvolvimento, apontados pelo material do Inep como critérios de autoria, são relacionados ao caráter de seleção e interpretação de ideias, de relação de argumentos, enfim, ao caráter de “estratégia” que o participante deve empregar durante a redação: “é preciso que o estudante saiba, estrategicamente, encadear as ideias de forma progressiva, deixando claro o caminho que percorreu – e pelo qual o leitor também deve seguir –, a fim de alcançar seu ponto de vista sobre o tema” (Módulo 05, Competência III, 2019, p. 5).

Conforme o material do Inep, com base em Gonzaga (2016), um bom texto precisa ser planejado antes de se iniciar a escrita, mas, mesmo após pronto, é possível identificar aspectos que provam que ele foi organizado previamente. O projeto de texto é o “Planejamento prévio à escrita da redação, que se mostra subjacente no texto final. É um esquema que se deixa perceber pela organização dos argumentos presentes no texto” (Módulo 05, Competência III, 2019, p. 11). Fossey (2018, p. 1027) está de acordo com essa delimitação quando diz: “observa-se que o texto foi devidamente planejado e que a escolha da sequência dos parágrafos não é aleatória: pelo contrário, há uma progressão bastante adequadas (*sic*) dos temas abordados”. Compreende-se, pela leitura do material do Inep, que esse projeto deve ficar traçado desde o início do texto, e algumas falhas devem ser evitadas, como listar argumentos, em um caminho a ser percorrido, mas deixar de abordar os argumentos enumerados. Outros “problemas” (Módulo 05, Competência III, 2019, p. 21) a serem eliminados, conforme os comentários dos textos analisados no material, são não relacionar os fatos e argumentos, não exemplificar para esclarecer ou não explicar devidamente as informações e juízos apontados.

Algo que se percebe nas imagens de redações que se servem a dar exemplos de revisões é que, nas redações às quais foram atribuídos níveis 4 ou 5 e, conseqüentemente, notas altas (160 ou 200, esta última nota máxima em cada competência), a hierarquização de ideias é feita de modo a demonstrar organização, seleção prévia dos argumentos com foco em menos ou mais força argumentativa. Essa hierarquização é explicitada por meio de conectores como “além disso” (Exemplo 10, Módulo 05, Competência III, 2019, p. 29), “Em primeiro plano” (Exemplo 11, Módulo 05, Competência III, 2019, p. 31 e Exemplo 13, Módulo 05, Competência III, 2019, p. 35), “Em primeira análise” (Exemplo 12, Módulo 05, Competência III, 2019, p. 33 e Exemplo 14, Módulo 05, Competência III, 2019, p. 37), “Em segunda análise” (Exemplo 12, Módulo 05,

Competência III, 2019, p. 33), mecanismos linguísticos que sinalizam que os argumentos foram sopesados e ordenados.

Essas expressões conectoras conferem às relações entre as ideias o caráter de prioridade de uma ideia sobre outra, implicação ou encadeamento, ordem de importância, ou seja, aquilo que requer o descritor da Competência III, quando trata de “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (Módulo 05, Competência III, 2019, p. 4). Todavia, o material do Inep não faz menção à importância desses conectores no papel de organização e hierarquização de ideias (pontos avaliados na Competência III).

Pode-se explicar esse fato com base na informação de que a competência seguinte, a Competência IV, é que deve avaliar o emprego de elementos coesivos, e o Inep deixa claro o esforço para que “esse trabalho [de avaliação do texto] se dê de maneira justa, sem que os participantes sejam penalizados duplamente” (Módulo 03, Competência I, 2019, p. 6). Assim se justifica a delimitação do Inep para que não haja dupla penalização, e tal escolha teórico-metodológica tem uma implicação que vincula a redação do Enem, de alguma forma, à revelia do exame, a concepções deturpadas e a estereótipos quanto ao que efetivamente constitui fator de organização textual.

Com o intuito de distinguir com o máximo de clareza possível as avaliações em cada competência, o Inep não faz nenhum comentário, nos textos avaliados nos exemplos 10, 11, 12, 13 e 14 da Competência III, acerca do valor textual-discursivo do emprego que os participantes fizeram de elementos coesivos de valor hierarquizador. Como dito, o posicionamento do Inep desconsidera que os elementos coesivos atuam na função organizadora do texto.

Para teorias do campo da Linguística, esses elementos coesivos são mecanismos bastante eficientes para alicerçar uma progressão temática e tópica da discussão estabelecida no texto. O emprego de conectivos e modalizadores contribui para que o projeto de texto seja executado e evidenciado, e tais mecanismos linguísticos podem ser, portanto, previstos no planejamento do texto, antes mesmo de ser iniciada a sua escrita. Dessa forma, verifica-se, outra vez, que o quadro pré-discursivo que alimenta o discurso do Inep é distinto do quadro pré-discursivo que alimenta o discurso de certa Linguística: para o Inep é preciso dissociar os elementos coesivos da avaliação da Competência III e deixá-los tão somente para a Competência IV; para o campo

da Linguística, os elementos coesivos atuam como legítimos organizadores textuais⁵¹ (aspecto que, no manual de correção, é avaliado no Competência III).

A seguir, é feita a descrição do capítulo referente à Competência IV, no qual os mecanismos de coesão são avaliados separadamente das demais competências, como acabo de pontuar.

2.2.3 Informações estereotípicas: Competência IV: mecanismos linguísticos da coesão

O módulo referente à Competência IV, bem como os demais módulos, traz o descritor de sua respectiva competência:

COMPETÊNCIA IV
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos
necessários para a construção da argumentação

“Descritor da Competência IV”, Módulo 06, Competência IV, p. 15. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso: 15 de junho de 2020.

Esse módulo apresenta também a Matriz de Referência para a adequação aos níveis previstos para essa competência, além da Grade Específica com mais detalhes para orientar a avaliação que será realizada pelos revisores, então cursistas da preparação para revisar as redações feitas pelos candidatos a vagas em universidades. Essa apostila tem 47 páginas e uma referência bibliográfica com base na Linguística Textual, incluindo autores como Wanda Maria Elias, Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Luiz Carlos Travaglia; há também gramáticos (Celso Cunha e Lindley Cintra), a escritora Conceição Evaristo, entre outros autores⁵². A BNCC, documento oficial que norteia a Educação Básica, e, consequentemente o Enem, também emprega terminologias da Linguística Textual, como o próprio termo “intertextualidade”. No entanto, a presença predominante de termos como “relações dialógicas”, “interação”, “campos de atividades humanas”, “construção composicional” e “estilo” apontam para um estudo

⁵¹ Koch (2009, p. 18), por exemplo, afirma que “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. O que Koch chama de “recuperável” pode ser relacionado ao atributo “subjacente” quando o material do Inep define o “Projeto de texto”: “Planejamento prévio à escrita da redação, que se mostra subjacente no texto final. É um esquema que se deixa perceber pela organização dos argumentos presentes no texto” (Módulo 05, Competência III, 2019, p. 11, grifo adicionado).

⁵² Recuperando a discussão da busca volátil por aproximação do Campo da Linguística instaurada pelo Inep, pode-se destacar a presença de Luiz Carlos Travaglia, mas também de Celso Cunha e de Lindley Cintra. Tal busca alveja a adesão de seu público original (graduados em letras) pela autoridade da ciência, porém a volatilidade conduz à Tradição Gramatical, à Tradição Retórica e, algumas vezes, ao senso comum.

tributário das teorias de gênero do discurso de Mikhail Bakhtin, ainda que não haja referências bibliográficas, como já apontado.

A apostila descreve a Competência IV como “a capacidade de o participante demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (Módulo 06, Competência IV, 2019, p. 4) e chama a atenção para “o espaço relativamente curto de 30 linhas para que se disserte sobre um tema de relevo social” (Módulo 06, Competência IV, 2019, p. 5), de modo que o uso de elementos linguísticos de coesão é visto como essencial para se produzir um bom texto.

Há uma discussão logo no início do módulo acerca da natureza e da importância dos mecanismos coesivos, discussão proposta a partir de um poema do cearense Moreira de Acopiara (2019). Com base nos trabalhos de Koch e Travaglia (2013), é construída e exposta uma tabela com os principais tipos de coesão (referencial e sequencial), reproduzida⁵³ a seguir:

1. COESÃO REFERENCIAL	1.1 POR USO DE FORMAS GRAMATICAIS	1.1.1. Substituição por pró-formas	Pronomes, verbos, advérbios...
		1.1.2. Definitivação	Artigos definidos e indefinidos
		1.1.3. Elipse	Posição “vazia”
		1.1.4. Numerais	Números cardinais, ordinais, fracionais...
	1.2 POR USO DE FORMAS LÉXICAS	1.2.1. Relação de sinonímia	Sinônimos
		1.2.2. Relação de hiperonímia	Hiperônimos e hipônimos
		1.2.3. Nomes genéricos	Substantivos e adjetivos que produzem relações de sinonímia
		1.2.4. Nominalizações	Nomes deverbiais, substantivos abstratos...
2. COESÃO SEQUENCIAL	2.1 SEQUENCIAÇÃO PARAFRÁSTICA	2.1.1. Mesmos termos	Repetição de termos (muito comum na poesia)
		2.1.2. Mesma estrutura sintática	Repetição da estrutura sintática
		2.1.3. Mesmo conteúdo semântico	Repetição do conteúdo semântico
		2.1.4. Mesmos recursos fonológicos	Repetição de recursos fonológicos (muito comum na poesia)
	2.2 SEQUENCIAÇÃO FRÁSTICA	2.2.1. Manutenção temática	Termos do mesmo campo lexical
		2.2.2. Encadeamento por justaposição	Orações subordinadas (principalmente adverbiais e adjetivas)
		2.2.3. Encadeamento por conexão	Operadores argumentativos

“Tabela esquemática da coesão referencial e da sequencial”. Módulo 06, Competência 4, p. 8. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso: 15 de junho de 2020.

O material segue numa explicação não exaustiva, nas páginas de 8 a 13, de cada item da tabela, apresentando exemplificações. Para o campo da Linguística, ao qual recorre o material do Inep, a importância da coesão consiste no fato fundamental de ela atuar aliada à coerência,

⁵³ A tabela foi reproduzida exatamente como consta no original. O acento impróprio em “REFERENCIAL” está assim mesmo no material de origem.

sustentando o sentido profundo evidenciado por um percurso linguístico na superfície do texto. Quem escreve deve ter em mente que elementos diversos da língua precisam estar presentes e se realizarem construindo relações de ideias para a efetivação do significado e da argumentação. O material do Inep põe em destaque em seu texto a explicação de que “há inúmeras formas de se realizar a coesão, mas **serão valorizadas aquelas que dizem respeito ao funcionamento do texto de tipologia dissertativo-argumentativa, notadamente os operadores argumentativos**” (Módulo 06, Competência IV, 2019, p. 6, grifo no original).

O que se depreende da leitura dos documentos oficiais nesse aspecto é que, quando se trata de textos dissertativo-argumentativos, a coesão concretizada por operadores argumentativos será substancial e de apreciação superior em relação a outros mecanismos de coesão.

O material do Inep afirma textualmente que “esses elementos linguísticos devem estar entre os principais componentes da articulação do texto dissertativo-argumentativo, o que justifica o fato de as notas mais altas exigirem operadores argumentativos” (Módulo 06, Competência IV, 2019, p. 13). Em seguida, o material oferece uma tabela baseada nos estudos de Koch e Elias (2016, p. 76), que apresenta o que o Inep considera os principais tipos de operadores argumentativos:

OPERADORES ARGUMENTATIVOS	
I	Operadores que somam argumentos a favor da mesma conclusão
	também, ainda, nem, não só... mas também, tanto... como, além de, além disso (...)
II	Operadores que indicam o argumento mais forte em uma escala a favor da mesma conclusão
	inclusive, até mesmo, nem, nem mesmo (...)
III	Operadores que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes
	ao menos, pelo menos, no mínimo (...)
IV	Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias
	mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (...)
V	Operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores
	logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência, resumindo, concluindo (...)
VI	Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior
	porque, porquanto, pois, visto que, já que, para que, para, a fim de (...)
VII	Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão
	mais... (do) que, menos... (do) que, tão... quanto (...)
VIII	Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas
	ou... ou, quer... quer, seja... seja, (...)
IX	Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos
	já, ainda, agora (...)
X	Operadores que funcionam numa escala orientada para a afirmação da totalidade ou para a negação da totalidade
	Afirmação: um pouco, quase (...) Negação: pouco, apenas (...)

“Operadores argumentativos”. Módulo 06, Competência 4, 2019, p. 14. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>. Acesso: 15 de junho de 2020.

Quanto ao emprego dos elementos de coesão e, mais especialmente, dos operadores argumentativos, o material afirma que “não basta a mera presença de elementos linguísticos de coesão. Para que o texto dissertativo-argumentativo seja avaliado nos níveis mais altos da Competência IV, é necessário que haja uso adequado e diversificado desses elementos” (Módulo 06, Competência IV, 2019, p. 5). O material acrescenta que, se o participante repete o vocábulo, “ele o faz porque desconhece outras formas de produzir coesão” (Módulo 06, Competência IV, 2019, p. 23).

Ainda que o manual de correção afirme a diversidade de mecanismos de coesão, há a reiterada ênfase para o fato de que serão valorizados “**os operadores argumentativos**” (Módulo 06, Competência IV, 2019, p. 6, negrito no original). Essa valorização específica dos operadores argumentativos estabelecida pelos critérios do Inep diverge do posicionamento de

vários autores do campo da Linguística quanto a recursos argumentativos, estratégias argumentativas e recursos textual-discursivos que trabalham para o objetivo de argumentar. Aquino (1997), discutindo as estratégias argumentativas na conversação em polêmica, afirma:

Cabe lembrar que as marcas [linguísticas que nos orientam argumentativamente] não estão restritas aos conectores, já que existe um amplo rol em que se incluem as diversas possibilidades de modalizações, a instauração das relações, por exemplo, de causa, consequência, o estabelecimento de concessão, a ocorrência de repetições, pausas, silêncios, entre outras (...) (Aquino, 1997, p. 173).

Nesse excerto, Aquino (1997) trata da argumentação no debate oral, mas as considerações acerca da multiplicidade de recursos para a argumentação são igualmente válidas para a modalidade escrita, na qual se deve lançar mão de quantos recursos argumentativos puder para alcançar a meta de se defender adequadamente uma tese ou ponto de vista.

Da mesma forma como o que ocorre na Competência I, foram feitas escolhas de posicionamento quanto à avaliação da Competência IV. Se na Competência I, o Inep optou por desconsiderar, por exemplo, o preceito normativista de separar por vírgula sujeitos diferentes unidos pela conjunção “e”, a Competência IV optou por não considerar a pontuação como critério de coesão, mesmo que confirme a relação entre esses aspectos do texto: “ainda que uma falha dessa ordem possa afetar a coesão do texto, foi deliberado que a pontuação será cobrada na Competência I” (Módulo 06, Competência IV, 2019, p. 16).

Esse posicionamento, implicado pela necessidade de restrições de parâmetros avaliativos, pode ir de encontro ao que concebem as metodologias acadêmicas para as práticas educativas na aula de produção de textos, metodologias baseadas em referências amplamente divulgadas entre os professores e pesquisadores de Língua Portuguesa. Vilela e Koch (2001, p. 495-498), por exemplo, sinalizam para uma relação inextrincável entre pontuação e coesão em algumas estruturas, ao discutirem mecanismos de sequenciação frástica, fatores de coesão textual que asseguram a manutenção do tema, as relações entre segmentos e a articulação entre sequências textuais: “Nesses casos [Encadeamento por Justaposição], o lugar do conector ou partícula é marcado, na escrita, por sinais de pontuação (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto)”. Também Ferreira (2006, p. 311) reafirma a importância da pontuação para o estabelecimento da coesão: “A pontuação é um importante elemento coesivo. O ponto final, a vírgula, o ponto e vírgula, o dois-pontos, as reticências substituem expressões, estabelecendo relações as mais diversas entre elementos de um texto”.

O apagamento do vínculo entre pontuação e coesão, em decorrência das restrições necessárias aos processos avaliativos do Enem, pode atuar no sentido de endossar e revigorar na Educação Básica o caráter do gênero “prova”, ou seja, não se apreende determinado conhecimento por seu valor social, mas tão somente para enfrentar um arquétipo de avaliação a fim de auferir uma nota. Acerca desse estereótipo do gênero “prova”, Irandé Antunes (2006, p. 166) assegura que

A avaliação não pode se reduzir a um momento pontual, inteiramente do presente, que acontece num dia certo, com data marcada, que se esgota na resolução de umas questões e que culmina com a entrega das notas, depois do que tudo continua como antes – em direção ao resto do programa –, na mesma rotina de aulas, como se nada tivesse vindo à tona nas avaliações feitas.

O valor numérico e a padronização do gênero prova são comentados também por Fossey (2018, p. 1019, em rodapé):

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

Assim, no caso do Enem, por seu caráter necessário de exame, estimula-se, em certo sentido, que um fato linguístico seja dominado pelos estudantes não em função de sua importância na instauração da coesão textual, mas para satisfazer a critérios de avaliação que desconectam o funcionamento dos sinais de pontuação dos fatores linguísticos que favorecem as relações de sentido no texto.

Essa concepção simplista e, nesse sentido, estereotípica de que a coesão estaria dissociada do sistema de pontuação, bem como a consequente instauração de um estereótipo avaliativo (segundo o qual avalia-se tão somente para auferir nota), implicados na descrição e avaliação

dessa competência, associam-se ainda a mais um processo de estereotipagem: os níveis mais altos da Competência IV, níveis 4 e 5, requerem, conforme o material do Inep, que haja operador argumentativo entre parágrafos em, pelo menos, 2 (dois) momentos do texto, e ao menos 1 (um) elemento coesivo de qualquer tipo dentro de todos os parágrafos. Quanto a esse tópico, os termos empregados pelo módulo 6 são “Interparágrafos” e “Intraparágrafos” (Módulo 06, Competência IV, 2019, p. 19).

Essa exigência se associa ao que foi anunciado ao fim da descrição da Competência II (tópico 2.2.1), quando aponte a existência de um estereótipo relativo a textos formulaicos⁵⁴. Sabendo o estudante que há a exigência de um quantitativo de elementos interparagrafais e intraparafrágrafais, haverá a preocupação em preencher campos estipulados previamente os quais não podem permanecer vazios sob pena de nota ruim. O preenchimento compulsório, como é de se prever, pode levar ao emprego irrefletido de operadores argumentativos, como afirmam Prado & Morato (2016, p. 215) no trabalho *A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão*, ao analisarem redações de estudantes do Ensino Médio:

[a] utilização e distribuição de operadores argumentativos nas redações, isto é, a demonstração de habilidade de articulação linguística dos alunos também parece ter uma estabilidade relativa. Os textos analisados mostram que os alunos constroem um determinado padrão argumentativo. Os dados sugerem um “engessamento” da utilização dos operadores argumentativos. Embora sejam essenciais para o fluxo linguístico, eles também têm possibilidades de ocorrência limitadas (Prado & Morato, 2016, p. 215).

Seguindo essa análise de Prado e Morato, entende-se que os campos preenchíveis, as lacunas ou espaços vazios podem, então, se tornar um imperativo, na visão do estudante, para a avaliação da Competência IV, que priorizará a noção formulaica em detrimento da criatividade (Lemos, 1988, p. 145), promovendo, assim, a assunção de “um estereótipo formal ou modelo de discurso escrito (possivelmente erudito) que o aluno, ou nesse caso, o vestibulando, tenta manipular em face das dificuldades da tarefa que lhe é exigida”.

O estereótipo do texto formulaico e o gênero “prova” estão vinculados um ao outro, em função do “professor-interlocutor-examinador” (Lemos, 1988, p. 146). O texto formulaico é um conjunto de campos preenchíveis, que pouco excita a criatividade, o qual deve ser entregue satisfatoriamente completo ao examinador, e o gênero “prova” em quase nada favorece a

⁵⁴ Termo inspirado em Marcuschi (2011, p. 30) para designar gêneros discursivos menos propícios à interferência da autoria e da criatividade do produtor do texto.

expressão criativa e inventiva, já que se presta, como propósito último, a resultar numa nota conferida pelo arbítrio do avaliador.

A coerção à nota alta e o estereótipo do texto formulaico são implicações inevitáveis de um exame, sobretudo um exame de proporção tão agigantada quanto a do Enem, que requer padronizações e metrificações. Entretanto, em função dessa conjuntura, há efeitos sobre a educação linguística no Brasil, que tem sido retroalimentada pelo quadro pré-discursivo que alimenta o discurso do Inep, materializado em seu manual de correção de redação. Esses efeitos não se restringem ao contexto escolar, mas atingem a sociedade como um todo, reforçando o senso comum de que um texto se constitui de fórmulas prontas e, assim sendo, não é mais necessário que haja profissionais capacitados para o ensino de produção de textos; até estudantes recém-saídos do Ensino Médio encontram-se autorizados a produzir “material didático” e a “ensinar” redação após terem passado pelo crivo da nota 1000⁵⁵.

Há inúmeros curiosos casos, como o do canal no Youtube gerenciado por uma médica que apresenta como credenciais ter sido “aprovada em medicina pelo ENEM, com uma média de 834 pontos no SISU e redação de 980”⁵⁶. Ela apresenta alguns vídeos no tópico “Como ser aprovado em medicina estudando sozinho”, o que dispensa a figura docente de qualificação genuína. Entre dezenas de vídeos nesse canal, há um cujo título é “Modelo de redação nota 1000”, e outro que se chama “Redação nota 1000 em 30 min”. Neste último, a youtuber inicia o vídeo dizendo: “a minha estrutura, ela serve pra qualquer tema, não precisa decorar modelo pronto (...) é uma receitinha de bolo”⁵⁷.

Embora a youtuber afirme que não é necessário memorizar arquétipos, ela mesma afirma a existência de uma “estrutura” e de uma “receitinha”. Ao longo do vídeo, ela apresenta uma “redação como guia para escrever qualquer outra independentemente do tema” e um “checklist” com número exato de argumentos e quantidade de linhas para introdução, “palavrinhas mágicas” a serem empregadas e direcionamentos igualmente estreitos para a conclusão.

Como é possível perceber, os processos de estereotipagem ganham força e amplitude para além dos materiais do Inep e adquirem o potencial de adentrar as salas de aula e os estudos

⁵⁵Conferir, por exemplo, a matéria do jornal O Globo, de 27 de março de 2019, “Enem: estudantes criam apostila com 30 redações nota 1000”, disponível em: oglobo.globo.com/brasil/educacao/enem-e-vestibular/enem-estudantes-criam-apostila-com-30-redacoes-nota-1000-23553863. Acesso: 05 de outubro de 2023. Pode-se, ainda, ver o vídeo, a título de exemplo, “Como fui de 760 para 1000 na redação do ENEM | Lucas Felpi”, disponível em: www.youtube.com/watch?v=rEbQHLVD1So. Acesso: 05 de outubro de 2023.

⁵⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCpRZYty4rAOjX3PN_N5NyUg. Acesso: 16 de dezembro de 2024.

⁵⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j2nvyWf8Tj0&t=896s>. Acesso: 16 de dezembro de 2024.

domésticos dos muitos estudantes que acessam a internet. São abundantes os canais e vídeos com grande visibilidade, facilmente acessados por participantes do Enem, a exemplo do vídeo “Como escrever redação sem saber nada sobre o tema”, de Débora Aladim⁵⁸, com 5 milhões de visualizações até a presente data⁵⁹.

Há campos de atividades humanas bem distintos em sua funcionalidade – o campo acadêmico, o campo escolar, o campo midiático –, que se encontram em confronto aberto nesse cenário complexo. Por um lado, no campo midiático, o trabalho e a formação docentes são depreciados por uma cultura digital superficial e desqualificada que prescinde da presença do professor, estudioso de língua, a ponto de desautorizá-lo diante de pseudo-especialistas no Enem que obtiveram nota total na redação. No campo acadêmico, Michel Desmurget (2023), por exemplo, no livro *A fábrica de cretinos digitais*, discute o fato de que as informações na internet estão anarquicamente distribuídas e que, para se transformarem em conhecimento, é preciso que essas informações estejam dispostas de forma linear e hierárquica, atribuição intrinsecamente vinculada ao professor: “Nesse contexto, deve ficar claro, contrariamente a uma crença tenaz do conformismo midiático, que todos os saberes não têm valor igual. Aqueles de um aluno em formação não podem em caso algum serem comparados aos de um professor qualificado” (Desmurget, 2023, p. 133). No campo escolar, por sua vez, também ocorre a depreciação do trabalho docente que, apesar de sua formação em Letras, sofre grande coerção para reafirmar estereótipos de língua e texto, uma vez que, não raras vezes, a empregabilidade desse professor está diretamente relacionada ao número de alunos sob sua tutela que se saíram bem no Exame do Enem.

2.2.4 Informações estereotípicas: Competência V: a proposta de intervenção

O módulo referente à Competência V trata do que seu descritor define como “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (Módulo 07, Competência V, 2019, p. 4). São 42 páginas ao todo com transcrições de textos produzidos por participantes do Enem e também imagens escaneadas de mais textos de participantes, servindo como exemplos de aspectos a serem apenados, como desrespeito aos direitos

⁵⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4abKDAVR06I>. Acesso: 16 de dezembro de 2024.

⁵⁹ Uma reflexão mais desenvolvida sobre a relação entre o material do Inep e as mídias digitais é feita no Capítulo 4, nos tópicos “Um adendo: a propriedade de transmissibilidade” e “A (perniciosa) relação entre o Enem e as mídias digitais: efeitos da midiatização”.

humanos⁶⁰, bem como exemplos de escritas bem-sucedidas no exame, as quais atendem a requisitos que satisfazem aos 5 elementos exigidos na intervenção, discutidos mais à frente. A referência bibliográfica chama a atenção pela maior quantidade de documentos oficiais em que se baseia o módulo: há subsídios para qualificação de avaliadores, há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), há a cartilha do participante do Enem 2018⁶¹, complementos ao PCN, além da própria Constituição Federal de 1988.

Como nos outros módulos, consta a Matriz de Referência para metrificar a classificação dos textos em níveis, seguindo os descritores niveladores, conforme tabela reproduzida a seguir:

COMPETÊNCIA V Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	
0	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.
1	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
2	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
3	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
4	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
5	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

“Matriz de Referência da Competência V”. Módulo 07, Competência 5, 2019, p. 5. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso: 15 de junho de 2020.

Conforme o módulo da Competência V, o sucesso da proposta de intervenção está condicionado à sua vinculação ao tema e à sua articulação à discussão desenvolvida no texto, mas o grau de qualidade da proposta, expresso por termos como “vaga”, “insuficiente”, “mediana”, “bem” e “muito bem”, só fica mais definido na Grade Específica da competência,

⁶⁰ Até 2017, redações que expressassem desrespeito aos direitos humanos eram anuladas. Atualmente, o desrespeito aos direitos humanos implica nota 0 tão somente na Competência V e não a anulação de todo o texto. Há discursos políticos envolvidos nessa questão, como a atuação da organização Escola sem Partido: conferir, por exemplo, “Desrespeito aos direitos humanos não zera mais redação do ENEM. E agora?”, disponível em www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2017/11/desrespeito-aos-direitos-humanos-nao-zera-mais-redacao-do-enem-e-agora/. Acesso: 04 de outubro de 2023.

⁶¹ É importante manter em vista que o material para o curso aos revisores, material analisado neste estudo, tem como objetivo a preparação para o Enem de 2019.

construída para orientar com maiores detalhes a correção dos avaliadores. Essa grade se baseia na avaliação de 5 elementos considerados essenciais pelo Inep na proposta de intervenção:

COMPETÊNCIA V Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos Elementos: AÇÃO + AGENTE + MODO/MEIO + EFEITO + DETALHAMENTO		
0	• Ausência de proposta ou cópia integral de proposta OU • Proposta de intervenção que desrespeita os direitos humanos OU • Proposta de intervenção não relacionada sequer ao assunto	
1	• Tangenciamento do tema OU • Apenas elemento(s) nulo(s) OU • 1 elemento válido	
2	2 elementos válidos	Estruturas condicionais com 2 ou mais elementos válidos não devem ultrapassar este nível
3	3 elementos válidos	
4	4 elementos válidos	
5	5 elementos válidos	

“Grade Específica da Competência V”. Módulo 07, Competência 5, 2019, p. 24. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso: 15 de junho de 2020.

Os 5 elementos que detalham a avaliação prevista na Matriz de Referência e que compõem o foco da Grade Específica são elencados pelo material do Inep como “ação, agente, modo/meio, efeito e detalhamento” (Módulo 07, Competência V, 2019, p. 11). De acordo com o Inep, é preciso, portanto, que haja na proposta de intervenção o elemento da ação prática para a solução do problema, o ator social para executar a ação, a maneira ou recursos pelos quais a ação é realizada, os resultados pretendidos ou alcançados pela ação e um detalhamento, isto é, um elemento que acrescenta informações aos elementos anteriores a fim de contribuir no caráter de exequibilidade da proposta (Módulo 07, Competência V, 2019, p. 11-18).

Na mescla de tipologias dissertativo-argumentativa, é bastante apropriado que uma sugestão de formas de enfrentamento do problema seja feita, como demonstração de que houve reflexão profunda sobre o que está sendo discutido. Sugerir resoluções ou mitigações mostra, ainda, que o texto produzido não se constitui apenas de críticas, mas também de ações sociais

interventivas em prevenção e combate. Esse aspecto da avaliação, que vigora desde a reformulação da grade de correção em 2009, quando a prova o chamou de “proposta de ação social”⁶², privilegia e oportuniza a reflexão acerca de ações sociais.

O material no Inep, logo na introdução do módulo sobre a Competência V, declara que a “redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) diferencia-se das provas de produção de texto dissertativo-argumentativo de outros exames porque exige a elaboração de uma proposta de intervenção para o problema apresentado pelo tema, respeitando os direitos humanos” (Módulo 07, Competência V, 2019, p. 4).

Essa distinção, que o próprio Inep atribui ao Enem, poderia ser interpretada como uma peculiaridade de mérito sobre outros processos; entretanto, há uma resistência considerável em relação a esse ponto. É possível encontrar diversas críticas, como a do professor Carlos Alberto Faraco⁶³, em relação à exigência de que jovens em idade escolar sofram a austera imposição de elaborarem uma solução para problemas de ordem social cujas contingências na resolução desconcertam mesmo os gestores municipais, estaduais e federais ao longo da história do país⁶⁴. O material afirma claramente que o participante, geralmente um jovem de 17 anos, deve apresentar uma proposta de solução a um problema social, científico, cultural ou político:

É por meio da Competência V da Matriz de Referência para a Redação do Enem que se verifica se o participante demonstra se ele construiu, ao longo de sua formação, conhecimentos para a produção de um texto em que, além de se posicionar de maneira crítica e argumentar a favor de um ponto de vista, **propõe uma intervenção com o objetivo de solucionar o problema abordado por um tema de ordem social, científica, cultural ou política**” (Módulo 07, Competência V, 2019, p. 4, grifo meu).

Esse enunciado referente à Competência V explicita uma das condições de emergência de estereótipos, descrita por Lemos (1988), nos textos de estudantes: o grau de dificuldade da tarefa que lhes é exigida. O participante do Enem – geralmente em idade escolar, visto que pretende uma vaga na universidade após concluir a Educação Básica – depara-se com a demanda de solucionar problemas que costumam estar a cargo de políticos e gestores

⁶² Em 2011, o chamamento era “proposta de conscientização social”, e em 2012 a prova empregou os termos “proposta de intervenção”.

⁶³ Conferir o vídeo “Webinário ProfLetras UNESP - Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português?” Conferência de Carlos Alberto Faraco, em 20 de novembro de 2020, no trecho de 1h13min05s a 1h16min30s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9_JfmI_085Y. Acesso: 18 de dezembro de 2024.

⁶⁴ De minha parte, não destino endosso a tais críticas, visto que o exercício de pensar a solução e elaborar uma *proposta* (isto é, não necessariamente uma solução irrepreensível) é uma atitude cidadã de agência solícita e provoca o esforço pelo bem comum, em vez de permanecer em uma apatia ou em uma lamentação estéril de textos ou raciocínios que tão somente expõem as mazelas de determinadas circunstâncias.

experientes⁶⁵. Com pouca vivência relacionada ao mundo político ou à organização social gerida por adultos, o adolescente ou jovem estudante é convocado, por exemplo, a apontar atores sociais legalmente correspondentes a ações práticas no mundo empírico e jurídico. Nessas circunstâncias, a estereotipagem apresenta-se como um caminho possível de construção da intervenção solicitada, uma vez que, conforme esclarece Paveau (2015, p. 50) em seu livro *Linguagem e Moral*, os esquemas ou os pré-discursos nos permitem acessar a “realidade” do mundo:

O “realismo natural” que ele [Putnam, 1975] defende atualmente afirma que existe um acesso natural ao mundo como conjunto de dados pré-organizados; o “real”, portanto, é pré-formado por nossos conceitos, o que mantém a realidade do mundo e as representações, os esquemas ou pré-discursos que nos possibilitam ter acesso a ele.

O óbice significativo, discutido nesta tese em sua essência, é a de que o Enem institui uma escrita avaliativa, ao passo que a escola deveria instituir uma escrita formativa para além da preparação para o Enem. O requerimento da proposta de intervenção na escola visa à formação do sujeito para a agência cidadã⁶⁶; o Enem, de modo diametralmente diverso, visa a seleção como característica necessária de um exame nacional desse tipo, como os vestibulares. O que se conclui, por hora, é que exigir a proposta de intervenção na escola é fato bem distinto de se fazer o mesmo no Enem. Fossey (2018, p. 1028) comenta a necessidade de transigência nesse ponto: “Não se espera que o candidato demonstre um conhecimento especializado em ciências políticas, por exemplo, para conseguir produzir uma dissertação de vestibular consistente e com argumentos não superficiais (...)”. O próprio material do Inep reconhece a dificuldade da tarefa imposta aos jovens participantes:

⁶⁵ A situação envolve ainda outros complicadores além desse aspecto neófito dos participantes. Fossey (2018, p. 1034-1035) defende a necessidade de “apontar essa situação paradoxal, intimamente relacionada ao gênero discursivo, que impõe ao candidato dominar regras de produção – que refletem exigências tanto intra (o gênero, o tema, a quantidade linhas mínima e máxima, o registro, a língua, os mecanismos linguísticos e textuais de construção da argumentação, etc.) quanto extratextuais (o local da prova, a cor da caneta com que se deve escrever o texto, o documento que deve ser apresentado aos fiscais, onde escrever o texto definitivo, etc.) – e, a partir delas, construir uma imagem de si adequada, por meio de sua enunciação, que apaga o sujeito empírico e dá corpo a uma entidade exclusivamente discursiva”.

⁶⁶ Conferir, por exemplo, a BNCC: “(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental” (Brasil, 2018, p. 505).

Para a correta avaliação do agente, deve-se (...) considerar o agente que, embora não corresponda especificamente à ação proposta, relaciona-se a ela pelo campo semântico a que pertence. Por exemplo, em **“O Judiciário deve propor leis mais rígidas”**, por mais que saibamos que “O Judiciário” não é o agente mais competente para propor leis, e sim o Poder Legislativo, entendemos que, para um jovem conculinte do Ensino Médio, essas competências não estão muito claras (Módulo 07, Competência V, 2019, p. 14, grifo no original).

Conforme Lemos (1988) a exigência de empreitadas complexas como essa a estudantes de pouca idade resulta na atitude de preenchimentos artificiais de lacunas por meio de estereótipos de conteúdo. Como apontei anteriormente, são diversos os estereótipos consequentes de demandas inadequadas (ou muito complicadas) aos jovens. A estrutura composicional do gênero “dissertação escolar” ou “redação escolar”⁶⁷ – e, nesse caso específico, “Redação do Enem” – impõe restrições para o participante quando se trata da extensão permitida para desenvolver a discussão, como o próprio material do Inep descreve o “espaço relativamente curto de 30 linhas para que se disserte sobre um tema de relevo social” (Módulo 06, Competência IV, 2019, p. 5). Com essa limitação de “espaço relativamente curto”, é comum que se confunda a proposta de intervenção com a conclusão, pois esses dois constituintes do texto costumam acontecer no fim, já que os parágrafos anteriores servem à introdução, com a contextualização do tema/problema, depois o desenvolvimento, com a ordenação de análises e argumentos e, por último, a conclusão, com as medidas interventivas, mesmo que propostas de intervenção possam vir em parágrafos precedentes. Dessa forma, conclusão e proposta de intervenção se fundem ou se confundem, ainda que seja possível apontar fatores que as distinguem entre si: a conclusão se caracteriza pelos aspectos de término, como recapitulação, resumo, diálogo com a introdução, posicionamento definido diante da problematização, fechamento claro indicado por conectores (diante disso, por tudo isso, portanto, assim, então, logo etc.), enquanto a proposta de intervenção se caracteriza, para o Inep, por constituir uma sugestão detalhada de formas de enfrentamento, mitigação ou resolução do problema, com 5 itens necessários: agente, ação, modo ou meio, efeito,

⁶⁷ Fossey (2018, p. 1021) reafirma o status de gênero desses textos: “essa proposta de análise se aplica à avaliação de dissertações argumentativas, que assumirei como um gênero tipicamente escolar e que, quando produzidas em situação de vestibular, apresentam especificidades”. Igualmente, Agustini e Borges afirmam que “tomamos a produção discursiva no Enem como gênero redação no Enem, pois a nossa posição demonstra que a produção escrita em análise revela que o candidato parte de uma experiência de linguagem em uma prática social efetiva e com fins bem delineados, como o acesso à Universidade, ao certificado de conclusão da educação básica, e a outros programas subsidiados pelos Governo Federal” (Agustini, 2014, p. 16).

detalhamento “relacionado a um dos elementos trazidos” (Módulo 07, Competência V, 2019, p. 35).

A confusão mencionada, entre conclusão e intervenção, pode estar associada a um estereótipo formal que o estudante constrói acerca de uma estrutura pronta do texto dissertativo-argumentativo, que deve ter a proposta de intervenção necessariamente no último parágrafo. Um fator interferente nesse processo, como já apontado, é a atuação da mídia, que tem o poder de divulgar amplamente as redações que foram assim organizadas e auferiram nota máxima nos processos anteriores do Enem. Essas “redações nota mil”⁶⁸ são tomadas como modelos a partir dos quais se elaboram estruturas a serem preenchidas, estabelecendo estereótipos de textos bem-sucedidos. Até mesmo trechos são copiados, tornando-se frases prontas, recorrentes inclusive em textos que extrapolam o processo do Enem, aparecendo no ambiente escolar, na aula de produção de textos; imitam-se redações que obtiveram nota alta no exame nacional, tornando-as incontavelmente plagiadas.

É claro que o Enem não é o princípio de todos esses estereótipos ou o único responsável por eles. A condição examinadora do Enem é distinta da condição formativa da escola e, mesmo assim, alguns desses estereótipos, analisados por Lemos já na década de 1970, se reproduzem na educação brasileira há tempos, o que aponta para a necessidade de uma formação continuada para professores. Todavia, é certo, pelo que já se discutiu até aqui, que o Enem reforça e retroalimenta esses estereótipos, os quais se põem em um revérbero de grandes dimensões, envolvendo a mídia na propagação de fórmulas feitas que se imiscuem no ambiente educacional.

⁶⁸ Conferir, por exemplo, “10 exemplos de redação nota mil no Enem aprovadas pelo MEC”, disponível em blogdoenem.com.br/redacao_enem_nota_1000/. Acesso: 04 de outubro de 2023.

CAPÍTULO 3

3. O QUE DIZ A BNCC SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS

3.1 Uma sumária contextualização histórica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta pelo Ministério da Educação (MEC), tem força de lei, isto é, embora não seja uma lei, ela implica fiscalização que assegura a obediência e o cumprimento de normas curriculares para as etapas da Educação Básica. Já em 1988, é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996), estabelece que todas as escolas públicas e privadas, em todo o país, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental até o Ensino Médio tenham os currículos e as propostas pedagógicas norteadas pela Base.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014 a 2024, conforme a Lei n.º 13.005/2014, sancionada pela então presidente Dilma Rousseff) operava em metas para a política educacional com foco na universalização da educação, entre outras diretrizes⁶⁹. O Conselho Nacional de Educação (CNE) – órgão integrante do MEC e que tem atribuições relativas à qualidade do ensino no país – publicou em 2017 a resolução que implantou a Base para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Conforme o *Regimento das Audiências Públicas da Base Nacional Comum Curricular (2017)*, o documento elaborado pelo Ministério da Educação contendo a proposta de Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

⁶⁹ Conferir o Art. 2.º Lei n.º 13.005/2014: “São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso: 15 de janeiro de 2025.

e o Ensino Fundamental foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em 6 de abril de 2017. A BNCC destinada ao Ensino Médio foi instituída posteriormente, no ano de 2018, em razão dos debates relacionados à reforma do Ensino Médio no Brasil no governo provisório de Michel Temer.

Foram 4 anos de trabalhos de elaboração da BNCC desde o início do PNE até sua publicação para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e 5 anos até sua implementação para o Ensino Médio. Castro (2020, p. 98) informa que a “1ª versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016 e recebeu mais de 12 milhões de contribuições, provenientes de indivíduos, organizações e redes de educação de todo o Brasil”⁷⁰. A 2.ª versão da BNCC foi divulgada em 2016, e a 3.ª versão, ainda sem o Ensino Médio, foi publicada em abril de 2017 (Castro, 2020, p. 98). Adair Bonini (que participou de comissões de trabalho em prol da BNCC) e Terezinha da Conceição Costa-Hübes (que atuou como parecerista da BNCC) avaliam a existência de várias versões:

Ao final desse período [julho a novembro de 2017], em 20 de dezembro, o documento foi homologado pelo ministro da educação da época (José Mendonça Bezerra Filho), mas em versão bastante diferente da que foi debatida nas audiências públicas regionais, versão que chegou a ser denominada como uma quarta proposição em comentários informais na comunidade acadêmica (Bonini, Costa-Hübes, 2019, p. 23).

Somente em 2018, como já dito, “o MEC encaminhou ao CNE o documento da etapa do ensino médio, concluindo a sistematização da BNCC da educação básica, alinhada às orientações da Lei da Reforma do Ensino Médio (Brasil. Lei n.º 13.415, 2017)” (Castro, 2020, p. 98).

3.2 Uma sumária explicação sobre a estrutura da BNCC

A BNCC define *competência* “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

⁷⁰ Estou ciente do debate acerca do questionamento que se faz à afirmação de que houve ampla participação dos atores envolvidos na comunidade escolar. Discursos relacionados à direita e à esquerda no país centralizam esse debate desde o impedimento definitivo (Impeachment? Golpe?) da presidente Dilma Rousseff em 2016. Claramente, tal polêmica não está entre os tópicos de discussão focal deste trabalho.

do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8) e estabelece 10 competências gerais para a Educação Básica, que perpassam a educação das crianças e dos jovens desde a creche até Ensino Médio. Essas 10 competências gerais orientam as aprendizagens essenciais das 4 áreas do conhecimento que estruturam a BNCC: Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias, Competências específicas de Matemática e suas Tecnologias, Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Como parte integrante da área de Linguagens e suas Tecnologias estão as habilidades de Língua Portuguesa, conforme esquematiza o quadro a seguir:



“Competências Gerais da Educação Básica”. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 468).

Além das 4 áreas do conhecimento e de seus respectivos itinerários formativos, cujo preenchimento é deixado a cargo das especificidades regionais e locais, a BNCC estabelece 7 competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio (foco de nosso trabalho, considerando o cotejo que busquei realizar com documentos do Inep) e delimita os *campos de atuação social* como alguns dos seus principais eixos organizadores, a fim de que “os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos” (Brasil, 2018, p. 477). As 7 competências específicas para a área de Linguagens

e suas Tecnologias, embora sejam mencionadas novamente adiante, não serão analisadas em suas particularidades, visto o seu caráter geral referir-se a tipos diversos de linguagem (artísticas, corporais e verbais (Brasil, 2018, p. 483)). Entretanto, é importante tratar mais detalhadamente dos campos de atuação social, já que estão imbricados às habilidades específicas de Língua Portuguesa.

A seguir, reproduzo o quadro da BNCC que trata dos campos de atuação para o Ensino Médio relacionados com os campos de atuação propostos nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental:

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

“Campos de atuação social”. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 493).

As 7 competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio que perpassam os campos de atuação social têm em comum o acatamento dos Direitos Humanos e o tratamento da linguagem (artística, corporal e verbal) como produção e recepção de discursos, os quais implicam relações de poder, posicionamentos sociais, defesa de pontos de vista, expressões identitárias pessoais e coletivas, respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. A competência 3 aborda a consciência socioambiental e o consumo responsável.

Neste trabalho, as linguagens artística e corporal não serão o foco das análises, embora eu não reitere a crítica de que há erro, por suas essenciais distinções, em unir a linguagem verbal às demais na BNCC. A análise aqui realizada será, ainda, mais especificamente relativa ao que diz a BNCC sobre a produção de texto.

3.3 A produção de textos na BNCC

Interessam, em particular, para os objetivos deste trabalho, as habilidades – definidas como “práticas, cognitivas e socioemocionais” (Brasil, 2018, p. 8) – de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, mais especificamente as habilidades de Produção de textos, organizadas no interior dos 5 campos de atuação social. A BNCC afirma que esses campos de atuação mantêm reciprocamente várias intersecções, como por exemplo, em relação à temática dos Direitos Humanos que perpassa todos os campos, e, por isso, é desejável haver articulação entre eles quando da prática do currículo a ser construído com fundamento na BNCC. Diante dessa articulação e dessas intersecções, as habilidades listadas inicialmente pela BNCC para a disciplina de Língua Portuguesa são referentes a todos os campos.

A seguir, apresento 16 habilidades – dentre as 53 apresentadas pela BNCC para Língua Portuguesa – que se relacionam com a Produção de textos e que, por isso, mantêm relações mais diretas com os propósitos desta tese.

A – Habilidade EM13LP01:

A primeira habilidade a ser apresentada refere-se a *Todos os campos de atuação social* (Brasil, 2018, p. 498) e é apontada pelo código alfanumérico EM13LP01, em que *EM* indica o Ensino Médio, *13* se refere às etapas do 1.º ao 3.º ano, *LP* remete à disciplina Língua Portuguesa e, por último, o número que finaliza o código é a própria referência da habilidade; nesse caso, *01* indica a primeira delas. A habilidade EM13LP01 está assim descrita na BNCC:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.).

Habilidade EM13LP01. Todos os campos de atuação social. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 498).

Logo de início, já na primeira habilidade, nota-se a presença de propósitos distintos entre os critérios de correção de redação do Enem e a BNCC, visto que essa habilidade trata do “contexto sócio-histórico de circulação”, mencionando o “leitor previsto”, tanto na recepção quanto na produção do texto. Esse aspecto integrante dessa habilidade remete a uma distinção

de posicionamento entre a BNCC e o material do Inep quanto à representação do interlocutor: respectivamente, um leitor e um revisor-corretor (Fiad e Sabinson, 2001; Lemos, 1988) que mantém uma relação assimétrica com o estudante⁷¹. No campo da Linguística, Douglas Rosa, Quézia Ramos e Alcione Corbari citam Irandé Antunes, convalidando o que Fiad e Sabinson (2001) haviam dito sobre os prejuízos da falta de um interlocutor para o texto escrito: “[...] escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se” (Antunes, 2006, p. 46 (*sic*)⁷² *apud* Rosa, Ramos, Corbari, 2019, p. 191).

Antunes (2006, p. 175) ainda afirma que “falta o interlocutor do texto que os alunos escrevem, pois ou não escrevem para alguém ou escrevem para o professor, que, de leitor, virou corretor”. A própria existência de um estereótipo, como a de um revisor-corretor, apontado por Antunes, é já uma manifestação de estereotipia, visto que a memória coletiva em contínua transmissibilidade atua para a permanência da construção do sentido e do saber de que não se escreve para o fim socialmente genuíno do texto, mas, sim, para a negociação de uma nota alta que possibilite a entrada em uma universidade.

O que a BNCC enuncia de seu posicionamento é que, na formulação dos currículos de Língua Portuguesa, as práticas de Produção de Textos devem buscar cumprir o papel efetivo das condições de produção ou se aproximarem o quanto possível dessas condições genuínas. O que ocorre, em relação à revisão (“correção”) da redação do Enem, é uma prática e um posicionamento diametralmente opostos ao que é previsto na habilidade EM13LP01, posto que o estudante escreve com vistas a alcançar a anuência de um corretor-revisor, em uma situação artificializada na qual esse participante do processo seletivo descarta, deliberadamente e com dedicação, as condições de produção favoráveis ao gênero genuíno para produzir um simulacro de interlocuções dissertativas que satisfaça os requisitos previstos pela avaliação.

⁷¹ A título de exemplo de propostas situadas, vejam-se os comandos de produção de textos da Universidade Federal de Uberlândia em 2023, que trazem os enunciados “**Redija um editorial** para ser publicado no portal de uma Organização Não Governamental (ONG) defensora de causas ambientais (...)” (Proposta 1) e “**Redija uma carta aberta** apresentando argumentos e sugerindo medidas para o enfrentamento dessa situação no país. A carta aberta será publicada em um jornal de circulação nacional, destinada, especialmente, ao Ministro da Educação (...)” (Proposta 2) (Disponíveis em: <https://www.portalselecao.ufu.br/servicos/Edital/cronograma/1351>. Acesso: 23 de junho de 2024, grifos nos originais). A Fundação Universitária para o Vestibular (*Fuvest*), responsável pela elaboração do vestibular da Universidade de São Paulo (USP), semelhantemente traz: “Redija uma carta a uma personagem hipotética que o(a) tenha acusado falsamente da prática de um ato moralmente reprovável, explicando as razões pelas quais você lhe concede ou não o perdão. (...)” (Disponível em: <https://www.fuvest.br/fuvest2026-fase2-dia1-abordagem-esperada-redacao.pdf>. Acesso: 17 de maio de 2026). Em todos esses exemplos, nota-se a instauração de um interlocutor para o texto (e gêneros que variam a determinação monotônica da “redação escolar”).

⁷² O livro original referenciado pelos autores traz o texto de Irandé Antunes nas páginas de 163 a 179.

A habilidade EM13LP01 considera como componente das condições de produção e do contexto sócio-histórico de circulação o gênero do discurso, que, para Bakhtin, se manifesta socialmente de maneira pluriforme devido às “possibilidades da multifforme atividade humana” (Bakhtin [1979] 2003, p. 261-262). Entretanto, os critérios de correção da redação do Enem induzem a um simulacro de interlocução dissertativa homogeneizante que corrobora os estereótipos formal, de conteúdo (Lemos, 1988) e de gênero do discurso (Mussalim, 2024).

B – Habilidade EM13LP02:

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

Habilidade EM13LP02. Todos os campos de atuação social. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 498).

A habilidade EM13LP02 implica diretamente pelo menos 3 das 5 competências fixadas para a avaliação da redação do Enem. A Competência II do Enem leva em conta os limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa e a aderência ao tema. A Competência III avalia as habilidades em favor do plano do texto e da argumentação no sentido de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. E a Competência IV verifica “a capacidade de o participante demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (Módulo 06, Competência IV, 2019, p. 4).

Um aspecto que merece destaque na relação entre os critérios de correção da redação do Enem e a BNCC, em relação à habilidade EM13LP02, é o fato de que o texto da Base traz a indicação de “elementos e recursos coesivos diversos” que atuem a serviço da progressão temática, da coerência, das relações lógico-discursivas e da argumentação. Em oposição a esse posicionamento da Base acerca de “elementos e recursos coesivos diversos”, o material do Enem posiciona-se em favor da centralidade da avaliação nos “operadores argumentativos”: **“serão valorizadas aquelas [formas de realizar a coesão] que dizem respeito ao**

funcionamento do texto de tipologia dissertativo-argumentativa, notadamente os operadores argumentativos” (Competência IV, Módulo 06, 2019, p. 06, negritos originais). Intensificando ainda mais essa centralização nos “operadores argumentativos”, o material do Inep estabelece, como já mencionado anteriormente, uma quantificação como um dos requisitos para que seja atingida a nota máxima na Competência IV: deverá haver “elemento coesivo de tipo ‘operador argumentativo’ entre parágrafos em, pelo menos, 02 momentos do texto e, pelo menos, 01 elemento coesivo de qualquer tipo dentro de todos os parágrafos” (Módulo 06, Competência IV, p. 19, grifo original).

O nível 5 dessa competência, isto é, o nível mais alto de avaliação com consequente nota máxima, prevê a “Presença expressiva de elementos coesivos inter e intraparágrafos E raras ou ausentes repetições E sem inadequação” (Módulo 06, Competência IV, p. 19, maiúsculas originais). As duas ocorrências da palavra “E” em maiúsculas constituem uma marca enunciativa que materializa o reforço dos requisitos para que se alcance a nota máxima na competência, e, na prática, esse crivo apresenta uma meta matemática a ser perseguida pelo estudante que passa a projetar o texto de maneira calculada, de modo que se preencham os “campos do formulário” a ser entregue ao avaliador, robustecendo um estereótipo formal de texto (Lemos, 1988) e de gênero do discurso (Mussalim, 2024).

A normatização estabelecida para a avaliação da Competência IV no momento em que esta afirma que verifica “a capacidade de o participante demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (Módulo 06, Competência IV, 2019, p. 4), restringe “mecanismos linguísticos” a “operadores argumentativos” quando, para o campo da Linguística, mais especificamente para os estudos do texto e do discurso, há uma numerosa diversidade de mecanismos linguísticos e recursos textual-discursivos que podem ser mobilizados em prol da construção da argumentação.

Mussalim (2004) analisa diferentes recursos discursivos que podem ser mobilizados na defesa de um posicionamento, conforme já apresentado no capítulo 2, por ocasião da discussão da Competência II. Mais que isso, pode-se ainda, conforme Aquino (1997), valorizar a ordem nestoriana, aquela que tanto começa quanto acaba com argumentos considerados fortes (Aquino, 1997, p. 182); ou o emprego de figuras de comunhão (que integram enunciador e enunciatário) ou, ainda, o uso de figuras de presença (que intensificam a presença do objeto) (Aquino, 1997, p. 184-185). A autora (1997, p. 205-206), com base em Erlich (1993), propõe uma organização de recursos que fortalecem a argumentação, numa lista da qual transcrevo alguns elementos: antecipar objeções, refutar, formular concessão, apelar para as emoções,

apelar para certas habilidades/atitudes, como o uso da ironia (embora ela atue inversamente, se empregada em demasia), da repetição, da correção, promover a relação de inclusão, estabelecer relação de comparação ou de analogia, observar a relação de coexistência, imprimir a relação de direcionalidade, formular uma pergunta retórica, elaborar pergunta assimilável à negação. A BNCC, ao apreciar outros recursos além dos operadores argumentativos, alinha-se ao posicionamento da Linguística.

O material do Inep (visto que seu propósito era outro), por sua vez afasta-se desse posicionamento e, ao fazer isso, reforça uma abordagem restritiva quanto às formas de argumentar. Ao segmentar em três as competências que avaliam a argumentatividade *stricto sensu* – a Competência II examina a conformidade do texto à estrutura da mescla dissertativo-argumentativa; a competência III avalia a qualidade dos argumentos; a Competência IV avalia o emprego adequado dos “operadores argumentativos” – reforça uma concepção limitante de “mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (descriptor da Competência IV), pois os propósitos da competência IV estão implicados, como visto, na avaliação da organização textual.

C – Habilidade EM13LP07:

(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.

Habilidade EM13LP07. Todos os campos de atuação social. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 499).

A habilidade EM13LP07, fixada pela BNCC, deixa oportuna a discussão acerca do “gênero” (comprovadamente um simulacro) fixado pelo Inep para o processo seletivo em âmbito nacional. Novamente são discursos alimentados por quadros pré-discursivos que guardam diferenças expressivas. Enquanto a BNCC norteia e orienta, nessa habilidade, para o estudo de “textos de diferentes gêneros” (o que indicia a presença de um quadro pré-discursivo cujos valores estão alicerçados sobre o pressuposto da heterogeneidade), o Inep restringiu a

avaliação, há quase três décadas, a um único gênero, que pode ser chamado de “redação escolar” (Bunzen, 2006, p. 148; Bazarim e Caiado, 2021, p. 159-160) ou “dissertação escolar” (Mussalim, 2024, p. 64; Bunzen, 2006, p. 147) ou, ainda, “redação de vestibular” (Bunzen, 2006, p. 146).

Considerando o fato de que os discursos do Enem chegam aos currículos e às práticas da comunidade escolar, verifica-se que um tratamento monotônico do gênero pelo Enem conduz a um tratamento homogeneizante da escrita na escola. É o que analisa Fernandes (2020, p. 76):

as aulas de produção textual escrita no ensino médio limitam-se, muitas vezes, ao ensino desse modelo [de texto dissertativo-argumentativo para o Enem], 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.

As consequências podem, mesmo, ser verificadas para além da comunidade escolar. Mussalim (2024), em análise de textos produzidos por candidatos ao Vestibular de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia (UFU 2021-2), afirmou o que segue:

além da persistente presença de estereótipos formal e de conteúdo na produção escrita escolar (Lemos, 1988), vigora também o que chamo de estereótipo de gênero do discurso, o que, em linhas gerais, significa o seguinte: não raramente, quando se pede a um aluno para produzir textos de diferentes gêneros do discurso, ele acaba por produzir ou desembocar em uma “dissertação escolar” (Mussalim, 2024, p. 65, destaque original).

A autora relata a ocorrência de tal estereótipo de gênero do discurso não só na comunidade escolar, mas também na comunidade acadêmica com alunos ingressantes na universidade. Nesse sentido, a relação entre as recalcitrantes incidências desse estereótipo de gênero do discurso (Mussalim, 2024, p. 65) em esferas distintas da sociedade brasileira e os métodos avaliativos do Enem em curso há cerca de 28 anos torna-se evidente.

Um outro ponto digno de destaque na habilidade EM13LP07 é o valor que a BNCC reputa ao estudo “de diferentes recursos gramaticais” na modalidade (verbos, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais etc.). Conforme já apresentado na análise da Competência I, o Enem valoriza o estudo gramatical, de modo que a funcionalidade dos elementos gramaticais (assim como as

modalizações) possa ganhar destaque; entretanto não se verifica, na análise do manual de correção de redação do Inep, o estudo gramatical com vistas à criticidade ou expressividade, mas tão somente como um quesito de estrutura e forma – o que, mais uma vez, oportuniza o aparecimento do estereótipo formal.

D – Habilidade EM13LP08:

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do Português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.

Habilidade EM13LP08. Todos os campos de atuação social. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 499).

Assim como na habilidade anterior, a habilidade EM13LP08 valoriza o conhecimento de recursos gramaticais necessários para a produção textual quanto a escolhas linguísticas adequadas. A BNCC reafirma a necessidade do estudo de elementos sintáticos levando em consideração “os efeitos (*sic*) que causam (*sic*) sua inversão” e “os efeitos de seus usos”, bem como processos de coordenação e subordinação. O material do Inep também dá visibilidade à **valorização da sintaxe** e, nesse sentido, alinha-se ao foco proposto pela BNCC. A grade de avaliação, aquela que tem a finalidade de objetivar a “correção” definindo os níveis atribuídos aos textos dos participantes, apresenta os critérios de atribuição de nota (de 0 a 5). Apesar de já apresentada no capítulo 2, reproduzo novamente a referida grade:

COMPETÊNCIA I Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	
0	Estrutura sintática inexistente (independentemente da quantidade de desvios)
1	Estrutura sintática deficitária com muitos desvios
2	Estrutura sintática deficitária OU muitos desvios
3	Estrutura sintática regular E alguns desvios
4	Estrutura sintática boa E poucos desvios
5	Estrutura sintática excelente (no máximo, uma falha) E, no máximo, dois desvios

“Grade específica da Competência I”. Módulo 03, Competência 1, 2019, p. 10.

Esses seis níveis classificam os textos considerando desde uma “estrutura sintática inexistente”⁷³, em que “as frases são ininteligíveis na maior parte do texto” (Módulo 03, Competência I, p. 54), até uma “estrutura excelente”, “caracterizada por um texto com certa complexidade na construção dos períodos, com orações intercaladas, subordinadas e até mesmo inversões” (Módulo 03, Competência I, p. 14).

Entretanto, a valorização do aspecto sintático dos textos não é suficiente para afirmar alinhamento de posicionamento entre esses dois documentos. Cotejando a proposta da BNCC, em relação a essa habilidade, e os critérios de avaliação do Inep em relação à sintaxe (parte da Competência 1), percebe-se que há uma diferença fundamental entre eles em relação a esse quesito: considerar ou não a sintaxe como mecanismo para se alcançarem efeitos de sentido. A BNCC considera essa relação, ao passo que o foco do Inep recai apenas sobre aspectos formais da sintaxe.

Mussalim (2020, p. 146), na análise de apelos aos pré-discursos que alimentam posicionamentos discursivos que endossam o normativismo em relação ao valor de estruturas formais, em polêmica com posicionamentos discursivos que validam a perspectiva descritivo-explicativa, afirma que

⁷³ Conferir o exemplo dado pelo material do Inep, extraído de um texto de um participante: “internet importante precisar cuidado usar expor dado pessoais internet seremos prejudicados” (Módulo 03, Competência I, p. 54).

No que se refere à problemática da leitura e produção de textos, por sua vez, os enunciadores desse conjunto de textos [produzidos pela Linguística e analisados pela autora] polemizam com o pressuposto de que o texto é uma somatória de frases, ou um produto que deve ser considerado em si e per si, e que, por isso, sua produção e os sentidos a ele atribuídos (leitura) devem ser avaliados com base no par “certo *vs* errado”, associados a critérios como correção (ortográfica, gramatical-normativa, lógico textual) (...)

Mussalim (2020) ainda esclarece que, em polêmicas como essa, há uma anterioridade (quadro pré-discursivo) que alimenta discursos que concebem a língua com base em um padrão prescritivo de língua, uma língua escrita institucionalizada, no dizer de Agustini e Borges (2014), e uma anterioridade (quadro pré-discursivo) que alimenta discursos que compreendem a língua (o uso da língua) como constitutiva de processos de interação que respondem a contratos comunicacionais socialmente estabelecidos. Nesse sentido, a ausência de um alinhamento expressivo entre os posicionamentos da BNCC e do Inep pode ser explicada pela diferença entre os quadros pré-discursivos que alimentam tais discursos.

Faz bem observar que participam, da construção de ambos os documentos, linguistas e linguistas aplicados que supostamente assumem, ao menos no campo acadêmico, a perspectiva descritivo-explicativa de língua. Entretanto, pelo que pudemos perceber, a busca por aproximação da academia, por parte do Inep, cede lugar dominante às crenças e práticas da Tradição Gramatical.

E – Habilidades EM13LP09, EM13LP38 e EM13LP39:

(EM13LP09) Fazer curadoria de informações, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.

Habilidade EM13LP09. Todos os campos de atuação social. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 499).

As habilidades EM13LP09, EM13LP38 e EM13LP39 têm intersecções precisas em relação ao conteúdo argumentativo da produção de texto e podem ser analisadas conjuntamente. À habilidade EM13LP09 da BNCC, correlacionam-se as exigências da Competência II do Enem, quando esta se refere ao “repertório legitimado”, isto é, ao “repertório em que se utilizam informações, fatos, situações e experiências vividas COM respaldo nas Áreas do

Conhecimento” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 11, destaque original). O material do Inep busca esclarecer o que se entende por “repertório legitimado” apresentando a seguinte listagem:

Serão considerados repertórios legitimados por essas Áreas [do Conhecimento]:

- conceitos e suas definições;
- informações, citações ou fatos e/ou referências a Áreas do Conhecimento, tais como:
 - fatos ou períodos históricos reconhecidos;
 - referência a nomes de autores, filósofos, poetas, livros, obras, peças, filmes, esculturas, músicas etc.;
 - referência a Áreas do Conhecimento e/ou seus profissionais, como Sociologia/ sociólogos, Filosofia/filósofos, Literatura/escritores/poetas/autores, Educação/educadores, Medicina/médicos, Linguística/linguistas etc.;
 - referência a estudos e/ou pesquisas;
 - referência a personalidades, celebridades, figuras, personagens etc., desde que conhecidos;
 - referência aos meios de comunicação conhecidos, como redes sociais, mídia, jornais (O Globo, Revista Veja, Rede Globo, Folha de S. Paulo etc.).

“Repertório Legitimado”, Módulo 04, Competência II, 2019, p. 11.

Essa orientação do Inep aos avaliadores valoriza uma ampla formação cultural, um conhecimento enciclopédico por parte do produtor do texto, que tenha contato com diversos veículos de informação e que tenha a capacidade de associar essas informações às Áreas do Conhecimento, visto que, se as informações, citações, fatos ou experiência vivida empregados em favor da argumentação não forem baseados nessas áreas, serão classificados como “repertórios não legitimados”. Igualmente, esses elementos (informações, citações, fatos, experiência vivida), para que sejam considerados legítimos, devem ser, conforme o Inep, “pertinentes” ao tema e “produtivos”, ou seja, vinculados à discussão proposta (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 11).

A habilidade fixada pela BNCC, que se refere ao processo de gerenciar e administrar informações, zelar pela divulgação honesta e íntegra dos fatos implica, segundo a própria BNCC, lidar com tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no esforço de assegurar a lisura das informações:

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-

verdades e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias (Brasil, 2018, p. 479).

É claro que esse processo de curadoria é anterior à escrita e, embora não seja uma habilidade predominantemente mobilizada no momento em que o participante escreve a redação do Enem, o gerenciamento de informações em sua idoneidade está imbricado à produção do texto o que permite seu cotejo com o material do Inep.

Nesse mesmo sentido, outra habilidade da BNCC se relaciona intimamente a essa habilidade em pauta, a saber a habilidade EM13LP38, relativa ao *Campo jornalístico-midiático*. Essa habilidade é descrita da seguinte forma:

(EM13LP38) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e *sites* checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*).

Habilidade EM13LP38. Campo jornalístico-midiático. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 511).

As habilidades EM13LP09 e EM13LP38 estabelecem o mesmo fim anteriormente vinculado às TDIC, ou seja, “combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*)” (Brasil, 2018, p. 511). O material do Inep, ao resguardar o “repertório legitimado”, segue o norte dessas habilidades da BNCC, ratificando a necessidade do trato adequado da informação à maneira do que deveria preconizar o campo profissional do jornalismo, o qual tem convivido com a agência das redes sociais na circulação não só de (des)informações, mas também de diletantes apreciações diversas de fatos sociais. A BNCC associa essa conjuntura ao termo “pós-verdade”, sem vinculá-lo a Jürgen Habermas ou a outros autores:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados (Brasil, 2018, p. 490).

É, portanto, um ponto comum, entre a BNCC e as diretrizes de “correção” da redação do Enem, o ato de valorizar, como não poderia ser de outra forma, a fidedignidade do conteúdo da informação.

Ainda outra habilidade, também associada ao *Campo jornalístico-midiático*, emprega o termo *pós-verdade*, a fim de zelar pela confiabilidade do que pode ser informado no texto. A habilidade EM13LP39 é assim fixada pela BNCC:

(EM13LP39) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de *fake news* e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.

Habilidade EM13LP39. Campo jornalístico-midiático. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 511).

A habilidade EM13LP39, assim como as habilidades EM13LP09 e EM13LP38, analisadas neste tópico, demonstra apreço pela informação fidedigna e menosprezo pelas *fake news* e pelo fenômeno da pós-verdade. Embora não empreguem textualmente os termos *escrita* ou *produção de textos*, essas três habilidades vinculam-se essencialmente ao conteúdo argumentativo do texto e fazem denotar um alinhamento entre a BNCC e o Inep, no sentido de prezar pela responsabilidade na repercussão de fatos, opiniões e informações. O Inep aprecia o argumento legitimado “COM respaldo nas áreas do conhecimento” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 11), e a BNCC trata até mesmo da possibilidade de mudar de opinião (“rever crenças”) quando os fatos são apurados, checados em diversas fontes, tratados em curadoria, conforme orientações presentes nas habilidades EM13LP09, EM13LP38 e EM13LP39.

F – Habilidade EM13LP10:

(EM13LP10) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.

Habilidade EM13LP10. Todos os campos de atuação social. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 499).

Essa habilidade – EM13LP10 – faz prosseguir a discussão acerca das habilidades EM13LP09 (Todos os campos de atuação social) e da habilidade EM13LP38 (Campo jornalístico-midiático), feita no tópico anterior, cuja essência é o embasamento, a veracidade e a confiabilidade das informações empregadas para fundamentar a argumentação. A habilidade EM13LP10 orienta para a capacidade de “selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis (...) de forma referenciada”. Essa reafirmação da necessidade de um embasamento seguro para a argumentação se relaciona intimamente com a Competência III do Enem a qual afirma a capacidade de “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (Módulo 05, Competência III, 2019, p. 04).

A habilidade EM13LP10 dá a direção para que se estabeleçam discussões “para além do senso comum”; o material do Inep, por sua vez, afirma que o participante “deve ser capaz de interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos corretamente, (...) indo além da simples reprodução de informações dos textos motivadores ou de seu próprio repertório” (Módulo 05, Competência III, 2019, p. 06). O que se infere da intersecção dessa habilidade da BNCC e da Competência III do Enem é que ambos sinalizam – “para além do senso comum” (BNCC); “indo além (...) de seu próprio repertório” (Inep) – para a valorização do estabelecimento de uma discussão mais aprofundada do que ocorreria sem bases referenciadas.

G – Habilidade EM13LP13:

(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

Habilidade EM13LP13. Todos os campos de atuação social. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 500).

A habilidade EM13LP13 inclui, na sua relação de práticas e ações, o planejamento do texto. Esse planejamento também é exigido na Competência III do material do Inep: “Resumidamente, a Competência III analisa a construção de sentido do texto desde seu planejamento – o projeto de texto – até sua execução, avaliando o projeto de texto e o desenvolvimento dos argumentos” (Módulo 05, Competência III, 2019, p. 09). Para o Inep, o plano de texto deve deixar claro que o redator apresentou um percurso para a discussão e cumpriu com êxito esse percurso previamente apresentado, evidenciando a “organização de argumentos presentes no texto” (Módulo 05, Competência III, 2019, p. 11). Novamente, destaco que o material do Inep afirma que uma boa avaliação será dada àquele texto que tem autonomia, ou seja, “Trata-se daquele texto que se explica por si só” (Módulo 05, Competência III, 2019, p. 13).

Essa declaração do Inep destoa do posicionamento dos estudos da Linguística, a qual concebe a produção da linguagem fundamentada num diálogo entre textos. Essa declaração, ao divergir dos princípios dialógicos do discurso, amplamente ponderados por Bakhtin e o Círculo, bem como pelos estudiosos do texto e do discurso em geral, acaba por gerar estereótipos relacionados à concepção equivocada de uma falsa autonomia do texto, que tende a se limitar quanto ao diálogo com outros textos. O que parece é que a intenção real do Inep seja a de evitar o resultado de um texto que comente, que resenhe os textos motivadores ou o comando da proposta de redação, fato que alteraria o gênero do texto que deve ser produzido pelo candidato.

A habilidade EM13LP13 também trata da reescrita, algo que parece precarizado em um exame ou processo seletivo como o Enem. Aliás, a palavra *reescrita* ou a palavra *reescrever* não aparecem nem uma única vez em nenhuma das 5 competências descritas no material do Inep. Deve-se manter em tela o fato de que a BNCC é um documento que tem a finalidade de nortear a composição dos currículos escolares, ao passo que o documento do Inep se direciona à preparação de revisores para a “correção” da redação do Enem. Essas finalidades, embora diametralmente distintas, confluem para os mesmos efeitos no mundo empírico: afetam as práticas na sala de aula de Língua Portuguesa. Não há como negar que o fenômeno envolvendo uma conjuntura complexa em que ocorre um processo inusitado de transposição didática⁷⁴ (que

⁷⁴ Silva (2024, p. 16) cita Chevallard para esclarecer que “Em linhas gerais, a TD [transposição didática] configura-se como uma prática de ensino que transforma um objeto científico em um objeto didatizado, a fim de facilitar a aprendizagem do aluno/aprendiz”. Considero insólita essa transposição no caso dos documentos do Inep por, ao menos, dois motivos: 1- o objeto didatizado compõe um material que se direcionava a um público bastante distinto do público que se apropriou dele após a divulgação; 2- o objeto científico, nos estudos linguísticos e discursivos, que supostamente originou o material, encontra-se, tantas vezes, distorcido e com descrições em desacordo ou em antagonismo com as próprias teorias.

leva o documento do Inep – direcionado a um público especializado – ao estudo de alunos da Educação Básica) tem efeitos na educação brasileira, e esses efeitos não são bons, porque atrapalham a construção de uma educação linguística baseada em direitos fundamentais e desenvolvimento de práticas sociais que envolvem a Língua Portuguesa.

É a partir desse ponto de vista que considero que a reescrita, uma parte integrante do processo de produção de textos, é realizada de maneira debilitada e deficiente em uma circunstância como aquela em que ocorre o Enem ou outros processos seletivos similares. Conforme Fiad e Sabinson (2001), a reescrita é um processo recursivo, o que implica que o texto é continuamente passível de avanço. Luiz Carlos Travaglia, no prefácio de *Reescrita de textos na sala de aula: um espaço de interação*, de Mussalim (2024), afirma que “A atividade de reescrita não se funda apenas no pressuposto de que o texto original não esteja bom, mas sim na convicção de que todo texto sempre pode ser melhorado”. Esse processo recursivo não encontra condições de se efetivar em exames com tempo escasso de realização de provas⁷⁵ e ainda sob a pressão conhecida de um processo seletivo. Além disso, a pontuação da redação no Enem equivale ao valor de toda a prova objetiva, isto é, 180 questões somam 1000 pontos, enquanto a redação sozinha vale igualmente 1000 pontos. Essa conjuntura não é propícia a uma reanálise de sentidos e de estruturas na produção de textos, isto é, à reescrita genuína.

A reescrita, preconizada pela BNCC, deve ser concebida como constituinte dos processos de escrita. Mussalim (2024) arrola diversificados procedimentos de reescrita: o trabalho de resgate de sentidos (p. 75); a adequação de paráfrase (p. 81); a adequação lexical (p. 82); as adequações linguístico-enunciativas em geral. A autora afirma que os “alunos são, na grande maioria das vezes, capazes de perceber as adequações que precisam ser feitas em seus textos com base em um repertório de opções de reescrita propostas pelo próprio professor” (Mussalim, 2024, p. 74-75). Isso remete a um vínculo estreito entre o produtor e seu texto. Diante disso, em situações de exame, uma possibilidade de revisão pessoal do texto é, em vez de lê-lo novamente do início ao fim, provavelmente deixando passar despercebidos diversos problemas de escrita, é fazer várias leituras rápidas buscando empregar o repertório de opções de escrita, visto que o produtor de texto, se bem formado, tenderia a conhecer suas dificuldades mais recorrentes, tendo possibilidade, pois, de empreender adequações. Entretanto, isso só seria

⁷⁵ O edital do Enem 2024 informa que são 5 horas e meia de provas no 1.º dia, e 5 horas no 2.º dia. São aplicadas 90 questões de múltipla escolha por dia. Considerando que a prova de redação é aplicada na primeira etapa, além das 90 questões objetivas, entende-se que o tempo de diferença, 30 minutos, é direcionado à produção do texto, um tempo irrisório. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-51-de-10-de-maio-de-2024-559158847>. Acesso: 24 de janeiro de 2025.

possível se o participante do Enem tivesse tido contato anterior com o ensino da reescrita, do repertório de opções de reescrita e suas práticas, o que, de um modo geral, não vem acontecendo, em função do monopólio do ensino de como preencher adequadamente – e com conteúdo adequado – o formato da redação do Enem. Se a reescrita estivesse ocupando o espaço/tempo das salas de aula, o estudante estaria mais bem preparado para uma situação malpropícia ao processo recursivo da reescrita, como é o exame nacional (e exames semelhantes).

Por isso, a reescrita, ao menos em contextos de ensino-aprendizagem, não deve ser concebida como mera revisão, mas como

momento integrante da escrita de textos; a reescrita enquanto processo de interação entre alunos e entre alunos e professores, a reescrita enquanto tema de aula, integrante do currículo de Língua Portuguesa” (Mussalim, 2024, p. 11).

Entretanto, ao tornar-se o Enem um orientador de crenças e práticas (e currículos) escolares, a reescrita tenderá a ser, cada vez mais, vista como um fato dispensável e insignificante.

H – Habilidade EM13LP25:

(EM13LP25) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.

Habilidade EM13LP25. Campo de atuação na vida pública. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 505).

A habilidade EM13LP25 está relacionada ao *Campo de atuação na vida pública* que “contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.)” (Brasil, 2018, p. 480). A BNCC, ainda no mesmo excerto da página 480, acrescenta que sua “exploração permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética”. Essa habilidade associa-se intimamente à Competência 5 do Inep, no que se refere a “documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar”. Faz bem

lembrar que, antes de 2017, o participante que, ao redigir seu texto, desrespeitasse os Direitos Humanos poderia zerar a redação. Após 2017, o desrespeito aos Direitos Humanos pode zerar apenas a Competência 5. Essa competência avalia a capacidade de “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (Módulo 07, Competência V, 2019, p. 4) de forma que, como já dito, apenas a pontuação dessa competência pode ser zerada em caso de desrespeito a esses direitos.

Há implicações políticas nesse fato⁷⁶ que advogam pela “liberdade de expressão” requerida pelo “Movimento Escola sem partido”, as quais não serão discutidas neste trabalho em razão de fugirem à especificidade dos objetivos da pesquisa. O que se pode afirmar é que – sem levar em conta se é proporcional ou não a medida da punição – o Inep se alinha ao preceito da BNCC de respeitar os Direitos Humanos, aliás previstos em vários momentos ao longo do documento, como por exemplo, na 7.^a competência das “Competências Gerais da Educação Básica”:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

“Competência 7 - Competências Gerais da Educação Básica”. BNCC – Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 9).

I – Habilidade EM13LP26:

(EM13LP26) Engajar-se na busca de solução de problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, dentre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade.

Habilidade EM13LP26. Campo de atuação na vida pública. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 505).

⁷⁶ Conferir: “Justiça suspende regra sobre respeito aos direitos humanos em redação do Enem”. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-10/justica-suspende-regra-sobre-respeito-aos-direitos-humanos-em-redacao-do#:~:text=Uma%20decis%C3%A3o%20do%20Tribunal%20Regional%20Federal%20da,Enem%20ser%C3%A1%20aplicada%20a%20mais%20de%206>. Acesso: 24 de janeiro de 2025.

A habilidade EM13LP26, assim como a habilidade EM13LP25, analisada no tópico anterior, pode ser relacionada à Competência V do Enem, que avalia a proposta de intervenção para o problema. A habilidade EM13LP26 orienta para a “busca de solução de problemas que envolvam a coletividade”, para o respeito aos Direitos Humanos, para a democracia, a ética e a responsabilidade, conforme a BNCC. O Inep, alinhando-se a essa habilidade, afirma que as redações serão avaliadas levando em consideração as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*: Dignidade humana; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; Laicidade do Estado; Democracia na educação; Transversalidade, vivência e globalidade; e Sustentabilidade socioambiental (Módulo 07, Competência V, 2019, p. 7-8).

Merece destaque o que disse a BNCC acerca do campo de que faz parte essa habilidade, afirmando que a “exploração [do Campo de atuação na vida pública] permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética” (Brasil, 2018, p. 480). O estudante precisa, portanto, ser estimulado a refletir sobre as adversidades sociais e tem o direito de participar das (re)formulações da vida pública.

Assim, as ações interventivas individuais ganham legitimidade estando intimamente ligadas a iniciativas sociais⁷⁷, pois a BNCC orienta para “a construção de projetos pessoais e coletivos, baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade” (Brasil, 2018, p. 466). O Inep, em outro documento oficial, a sua *Fundamentação teórico-metodológica* (Brasil, 2005), também assevera a necessidade de o jovem intervir na realidade em que vive: “O ‘objeto’ da Competência V é a realidade, e trata do desenvolvimento da capacidade de agir sobre e nessa realidade (“para que” (*sic*)), de maneira solidária (‘como’)” (Brasil, 2005, p. 94, grifos originais).

O posicionamento da BNCC acerca da atuação dos jovens na busca por resolução de problemas sociais parece dar espaço para concepções legítimas que combatam os estereótipos na produção de textos, como a possibilidade de inovações de alguma intervenção já existente ou a proposta de ações preventivas combinadas com ações combativas, pois, conforme o documento,

⁷⁷ O Inep admite agentes individuais em função da coletividade: “É função primordial de cada indivíduo verificar as notícias antes de seguir (...)” (Módulo 07, Competência V, 2019, p. 35, redação “Exemplo 07”, grifo adicionado).

Em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. Desse modo, a escola os convoca a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo (Brasil, 2018, p. 463).

Além desses pontos confluentes entre BNCC e Inep quanto à proposta de intervenção, a BNCC afirma ainda a “necessidade de não caracterizar o público dessa etapa como um grupo homogêneo, nem conceber a ‘juventude’ como mero rito de passagem da infância à maturidade. Afinal, os jovens não são simples ‘adultos em formação’” (Brasil, 2018, p. 462, grifos originais). Inep e BNCC explicitam a crença de que os jovens podem também apresentar propostas que sejam válidas e profícuas ou iniciarem cedo o exercício de elaboração dessas propostas para um aprimoramento dessa habilidade ao longo de suas vivências sociais.

Para o campo escolar, há a implicação de que, por força da BNCC e do Enem, estaria presente nos currículos e nas práticas escolares o trabalho com as propostas de intervenção dos jovens estudantes nos problemas que afetam a sociedade como um todo, sociedade da qual são parte integrante, cujos óbices também os acometem, sociedade que é também deles, é também eles, sociedade da qual precisam desfrutar e da qual devem cuidar.

J – Habilidade EM13LP28:

(EM13LP28) Resumir e resenhar textos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do autor da obra e do resenhador), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.

Habilidade EM13LP28. Campo das práticas de estudo e pesquisa. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 508).

A habilidade EM13LP28 integra o *Campo das práticas de estudo e pesquisa*. Conforme a BNCC, esse campo

abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/ textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender (Brasil, 2018, p. 480).

Essa descrição do campo trata claramente da produção de textos expositivos, analíticos e argumentativos, e a habilidade EM13LP28, vinculada a ele, lista ações como “o manejo adequado das vozes envolvidas (...), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações”. Em relação a essas ações orientadas pela BNCC, o Módulo 04 do manual do Inep, referente à Competência II, também trata, assim como a habilidade EM13LP28, do emprego da paráfrase:

Repertório baseado nos textos motivadores

Trata-se de repertório em que se utilizam apenas informações já disponibilizadas pelos textos motivadores. O participante pode tanto realizar uma paráfrase bem próxima ao original (inclusive fazendo uso pontual de cópia), apenas trocando palavras e expressões, por exemplo, ou se apropriar melhor do que leu, mas ainda sem complementar com informações que extrapolem os textos motivadores (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 10, grifos originais).

Ao que o Inep chama de “Repertório baseado nos textos motivadores”, atribui-se o nível 3 (nota: 120 pontos) ao texto do candidato, a não ser que haja um “uso produtivo de repertório legitimado e pertinente ao tema” – aí atribui-se o nível 5, que é o nível máximo, com a nota de 200 pontos (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 21).

Se para a BNCC a paráfrase é um recurso legítimo e genuíno de escrita, para o crivo do Inep a paráfrase em diálogo com os textos motivadores é vista com depreciação (nível 3). Como já apontado, o Inep penaliza o emprego feito pelo participante de informações que estejam presentes nos textos motivadores: “As informações atribuídas a essas fontes **não** serão consideradas repertório legitimado se estiverem presentes nos textos motivadores” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 11, grifo adicionado). Só é legítimo, portanto, o “repertório” que não estiver nos textos motivadores. Isso ocorre porque, conforme o Inep, os argumentos já estão nos textos lidos, quando o que se espera é que sejam apresentados outros argumentos: “serão penalizados aqueles textos em que o participante apresenta repertório a partir de muitos trechos de cópias dos textos motivadores” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 6).

A habilidade EM13LP28 emprega textualmente o termo *paráfrase* reputando esse recurso como legítimo e produtivo na escrita. Os gêneros específicos tratados nessa habilidade são resenha e resumo, gêneros diversos, é claro, do “gênero” *redação escolar* ou *dissertação escolar*, exigido pelo Enem. Ainda assim, a capacidade de resumir e resenhar é requisito para a

produção do texto dissertativo-argumentativo nos critérios, por exemplo, de seleção de informações, objetividade e fidedignidade ao conteúdo original.

Às salas de aula, ao campo escolar, esse critério do Inep para validar ou não a paráfrase pode induzir à compreensão de que a paráfrase é um recurso desqualificado na produção de textos escritos. Na BNCC, a paráfrase não sofre tal restrição, como o demonstra essa habilidade EM13LP28, em análise neste tópico. No campo da Linguística, o professor Wander Emediato, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, defende, assim como a maioria dos profissionais do campo, a presença da paráfrase na escola e afirma que a prática desse recurso discursivo deve ser sistemática:

Contrariamente ao resumo mal-feito, que muitas vezes se limita a transcrever trechos *ipsis litteris* do original, a boa paráfrase comenta o texto lido e o reescreve de outra maneira, comprovando assim o entendimento e a compreensão durante a leitura. Nesse sentido, a prática escolar ideal deveria ser a prática sistemática da *paráfrase*: os alunos leem textos e os parafraseiam, explicando-os e comentando-os por escrito. Saber dizer o que se leu com as suas próprias palavras, expressões e frases não é a prova maior do seu entendimento? (Emediato, 2008, p. 126-127).

Ao tratar da paráfrase, Emediato (2008) destaca a habilidade de compreensão, mas não a desvincula – como, de fato, não deve ser feito – da escrita. O Inep, com foco na escrita, deprecia a paráfrase, visto que o objetivo não é avaliar o que o participante compreendeu do texto, mas sim o que tem a dizer sobre o tema. Em oposição a esse posicionamento do Inep, no campo da Linguística, Garcia (2006) apresenta o que a paráfrase tem de contributo para a escrita, além daquela compreensão que é efeito da leitura:

A paráfrase constitui exercício dos mais proveitosos, pois não só contribui para o aprimoramento do vocabulário mas também proporciona inúmeras oportunidades de reestruturação das frases sobretudo se ela não se limita – como não deve, de fato, limitar-se – a simples substituições de palavras de um texto A (o original a ser parafraseado) por outras, sinônimas, num texto B (a paráfrase propriamente dita) (Garcia, 2006, p. 201).

Garcia (2006) aponta a reestruturação de frases como um benefício para a escrita da prática de paráfrases. Essa reestruturação é momento oportuno para reflexões linguísticas diversas, acerca, por exemplo, da sintaxe, da semântica e do léxico, como o próprio autor informa.

Na avaliação pelo Inep, a paráfrase, apesar de depreciada, não sofre uma completa anulação, ou seja, a nota é baixa, mas não é invalidada. Diferentemente, para o campo da Linguística, a paráfrase é recurso produtivo. Sujeito aos efeitos desse confronto de posicionamentos está o campo escolar, que tem, infelizmente, assumido a estereotipagem advinda das orientações do Inep.

K – Habilidade EM13LP33:

(EM13LP33) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, *podcast* ou *vlog* científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.

Habilidade EM13LP33. Campo das práticas de estudo e pesquisa. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 509).

A produção relativa ao “gênero” *redação escolar*, “gênero” exigido pelo exame nacional desde sua primeira edição em 1998, não é mencionada na habilidade EM13LP33. Exatamente por essa ausência, essa habilidade é aqui considerada para fazermos o contraponto entre as orientações da BNCC e os direcionamentos dados pelo Inep. O grau de desalinhamento entre os objetivos da Base para os currículos, de um lado, e os critérios do Inep para o Enem, de outro, é alto nesse quesito se considerado o tópico diversidade de gêneros do discurso.

Dois aspectos, essencialmente interligados, merecem destaque: primeiro, o fato de que o material do Inep, originalmente direcionado apenas aos revisores do exame, tem se estabelecido como recurso didático e como ferramenta de transposição didática, alcançando as práticas escolares no país; segundo, a exclusividade do “gênero” *redação escolar* no Enem induz ao trabalho monotônico na escola, especialmente no Ensino Médio, em que se ensina quase que exclusivamente esse gênero, em oposição a uma diversidade de gêneros para serem trabalhados em sala de aula, como propostos pela BNCC. Tal exclusividade de gênero é vista no campo da Linguística como uma opção teórico-metodológica que focaliza um “objetivo estritamente

disciplinar” de treinamento para concursos e vestibular (Bunzen, 2006, p. 148) e gera o “estereótipo de gênero” (Mussalim, 2024). Em função disso, Fernandes (2020, p. 76) nos leva a refletir sobre o “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”. Essa consequência era previsível, uma vez que os estudantes anseiam pela nota 1000 na redação do Enem; as escolas privadas pretendem alcançar o 1.º lugar em aprovação no Enem; as escolas públicas tentam se adequar ao modelo comercial das privadas, numa busca por se adequarem ao cenário educacional contemporâneo.

L – Habilidade EM13LP37:

(EM13LP37) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.

Habilidade EM13LP37. Campo jornalístico-midiático. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 511).

A habilidade EM13LP37 é parte integrante do *Campo jornalístico-midiático*, que se caracteriza

pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo (Brasil, 2018, p. 480).

Na consideração da relação da habilidade EM13LP37 com o *Campo jornalístico-midiático* reside a ideia dos posicionamentos associada, na descrição do campo, a uma consciência crítica, seletiva e vinculada, na habilidade, à não neutralidade. Na BNCC, “a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos” (Brasil, 2018, p. 494) é associada a “diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social” (Brasil, 2018, p. 494) e implica “avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética” (Brasil, 2018, p. 494). O Inep, como já mencionado, delimitou para o exame nacional a

mescla das tipologias dissertativo-argumentativas, o que conduz naturalmente à exigência de um posicionamento do candidato em relação às ideias discutidas:

É por meio da Competência V da Matriz de Referência para Redação do Enem que se verifica se o participante demonstra se ele construiu, ao longo de sua formação, conhecimentos para a produção de um texto em que, além de se posicionar de maneira crítica e argumentar a favor de um ponto de vista, propõe uma intervenção com o objetivo de solucionar o problema abordado por um tema de ordem social, científica, cultural ou política (Módulo 07, Competência V, 2019, p. 4).

As orientações do Inep não deixam margem para a neutralidade e afirmam claramente a necessidade de o participante posicionar-se de maneira crítica. Assim como a BNCC, o Inep não se refere a um mero posicionamento, mas a um posicionamento que, além de crítico, seja regulado pela ética: “Dessa forma, o exame contempla princípios estabelecidos nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos ao solicitar que o participante demonstre uma forma de atuar na sociedade com ética e responsabilidade” (Módulo 07, Competência 05, 2019, p. 04).

O alinhamento entre o Inep e a BNCC, quanto à exigência de um posicionamento crítico e ético em endosso da impossibilidade da neutralidade, embora constatado nos documentos, apresenta uma distinção digna de nota: mais de uma vez, a BNCC cita os discursos de ódio a fim de desqualificá-los, o que não é claramente posto nos documentos do Inep. É possível, em função dessa distinção entre o que diz a BNCC e o que diz o Inep quanto a esse aspecto, hipotetizar sobre o porquê da recorrência de discursos de ódio e de desrespeito aos direitos humanos, encontrados nas produções de texto dos participantes e reportados pelo próprio material do Inep:

1. *"Para reduzir essa manipulação em determinados locais deveriam ser cortados qualquer sinal de transmissão de internet assim reduziria a influência de certos dados no comportamento desses usuários."*
2. *"Para prevenir o cidadão de tal erro, as publicações, reportagens, notícias e etc; deve-se fiscalizar antes da publicação e caso haja intervenção na notícia verdadeira ou censuras em ideias realistas, o publicador deve ser punido com 1 ano de cárcere privado, sem ter direito a se comunicar com nada ou com ninguém através da internet."*
3. *"temos que aprimorar uma lei, pois que publicar notícias fakes sera preso ou taxado com multas recisorias, e também será excluído da sociedade."*
4. *"Uma solução para o problema é privar a internet para pessoas leigas e analfabetas que se deixam levar por qualquer vídeo e foto vista"*
5. *"No Brasil às leis são 'frágeis', deveriam ser mais rigorosas, punir pessoas que fazem mal para outras pessoas. Quando digo punir, quero dizer deichá-lo preso sem direitos!"*
6. *"O caso é grave temos que punir esse tipo de uso com a propria morte."*

"Desrespeito aos direitos humanos - exemplos". Módulo 07, Competência V, 2019, p. 8.

Esses excertos de textos de participantes do Enem 2018, destacados pelo Inep no material destinado aos revisores, são exemplos de desrespeito aos direitos humanos, como diz o material, mas exemplificam também discursos intransigentes, constituídos de intolerância e que expressam a vontade de vingança contra pessoas ou grupos, como o fazem, por exemplo, o excerto 3, em "será excluído da sociedade", ou o excerto 4, em "privar a internet para pessoas leigas e analfabetas que se deixam levar por qualquer vídeo e foto vista". Ainda que o Inep rotule tais trechos de "exemplos de desrespeito aos direitos humanos", como "Quando digo punir, quero dizer deichá-lo preso sem direitos!" (exemplo 5), ou como a negação da liberdade de comunicação (exemplo 2), em "sem ter direito a se comunicar com nada ou com ninguém através da internet", ainda assim há mais que isso, há discursos de intolerância e ódio que chegam ao paroxismo de uma apologia ao assassinato, caso do exemplo 6: "temos que punir esse tipo de uso com a propria morte".

Como se vê, não se trata de uma distinção de menor importância entre a BNCC e o Inep, nem se trata apenas de dizer que os discursos intolerantes estão contidos no desrespeito aos direitos humanos, nem tampouco um fato discursivo que deva ser tratado de forma condescendente apontando sinônimos: desrespeito aos direitos humanos = discursos de ódio. Os enunciados que expressam o posicionamento da BNCC em relação a uma oposição taxativa aos discursos de ódio são construídos com clareza, ao passo que não se percebe o mesmo nas

enunciações que constituem o material do Inep. No campo escolar, essa distinção entre os documentos oficiais pode ser fator interferente – agora positivamente – na estruturação de uma educação ética, tolerante, solidária e igualitária, como diz a própria BNCC:

Para além de continuar a promover o desenvolvimento de habilidades relativas ao trato com a informação e a opinião, no que diz respeito à veracidade e confiabilidade de informações, à adequação, validade e força dos argumentos, à articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. Tal desenvolvimento deve ser pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio (Brasil, 2018, p. 490).

M – Habilidades EM13LP46 e EM13LP51:

(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

Habilidade EM13LP46. Campo artístico-literário. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 515).

Essa habilidade EM13LP46 e também a habilidade EM13LP51, reproduzida e comentada mais à frente, estão inseridas no *Campo artístico-literário*, campo em que se busca

a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (Brasil, 2018, p. 495).

Nesse campo, a BNCC repete, como é característico do documento, a necessidade do trabalho com gêneros diversos, conforme o princípio bakhtiniano da multiplicidade de atividades humanas em campos de usos languageiros diversificados, algo já apontado como uma divergência entre os posicionamentos do Inep e da Base. Além de orientar para o trabalho com

resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc. e com remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc., com foco na “formação do *leitor* literário” (Brasil, 2018, p. 495, grifo meu), a BNCC declara, em outro ponto, que

A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (Brasil, 2018, p. 495).

Os currículos escolares, é o que diz a BNCC, não têm a formação de escritores (no sentido estrito⁷⁸) como meta. Os cursos ou disciplinas, em instituições de educação formal, do que se tem chamado de *escrita criativa* são relativamente recentes e não ocuparam lugar cativo entre os estudos da gramática, da produção de textos e da leitura do texto literário, no documento oficial da Base. A BNCC chega mesmo a comentar um apagamento do texto literário em detrimento de outros textos orbitais e sobre a necessidade de recuperar seu posto central no trabalho com a Literatura:

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p. 491).

Sem embargo de a leitura do texto literário ser o foco do ensino na Educação Básica e não a sua escrita, o texto literário apresenta, diante do produtor do texto, possibilidades singulares de usos da linguagem, e a escrita desses textos “se mostra rica em possibilidades expressivas” como diz a BNCC na citação mais acima. Conforme os PCN (Ensino Médio), “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (Brasil, 2000, p. 8). A especificidade da Literatura, reafirmada pelos PCN está afinada com as orientações da BNCC de explorar a escrita do texto literário. A habilidade EM13LP46 ganha, então, destaque nesse

⁷⁸ Lilian Silva, Sarita Moysés, Raquel Fiad e João Wanderley Geraldi comentam o fato, na *Apresentação* de seu livro *O ensino de Língua Portuguesa no Primeiro Grau*, de maneira espirituosa: “Sabemos de antemão que a palavra ‘escritor’ não se emprega para todos aqueles que escrevem, como trabalhador se pode empregar para todos aqueles que trabalham. ‘Escritor’, entre nós, especializou-se” (Silva et al., 1986, p. X (*sic*), destaques originais).

sentido: o trabalho com a produção de gêneros literários. Ao fixar a orientação “Participar de eventos (...), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.)” (Brasil, 2018, p. 515), a BNCC certifica a produção de textos literários por parte dos estudantes.

É preciso observar que a estrutura “inclusive para”, que consta no texto da habilidade EM13LP46, confere um caráter de não centralidade da escrita literária no discurso da Base. A ideia de “inclusive para” associada aos textos autorais implica o sentido de “até mesmo para”, isto é, tem-se a ideia de inclusão de um elemento alheio ou inesperado. O cunho não necessário ou não obrigatório do texto literário autoral transparece nesse excerto da habilidade da BNCC, sugerindo sua excepcionalidade e evocando uma anterioridade discursiva segundo a qual há habilidades extranaturais para a arte e, por isso, é preciso ter “dom” para produzir literatura.

Por outro lado, para a BNCC, o trabalho com o texto literário (de leitura e de escrita) também possibilita ao estudante a percepção de si mesmo e de seu entorno: “o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado” (Brasil, 2018, p. 496).

A habilidade EM13LP51, a seguir, não trata da produção do texto literário, mas da análise de “obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos”:

(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.

Habilidade EM13LP51. Campo artístico-literário. BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 516).

Ainda que a habilidade EM13LP51 não trate da produção do texto literário, há um ponto de intersecção entre a BNCC e o material do Inep. A orientação da BNCC quanto à importância de perceber “o modo como elas [obras significativas da literatura] dialogam com o presente” está em intersecção com o material do Inep que, como já dito, legitima o repertório argumentativo fundamentado na Literatura, nas obras de escritores, poetas e autores (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 11). A referência à Literatura é comentada, no manual, por

meio da análise do texto de um participante que, apesar de referenciar o texto literário com sucesso, não realiza sua vinculação ao tema discutido:

há uma referência direta à obra “Ensaio sobre a cegueira”, do escritor português José Saramago, que configura um repertório legitimado pelas Áreas do Conhecimento e pertinente ao tema: o participante estabelece uma relação indicando que, na internet, também precisamos de alguém que, assim como faz a personagem da obra, ajude a enxergar, o que caracteriza pertinência entre a citação de Saramago e um dos elementos do tema (a manipulação do comportamento). Entretanto, o uso dessa informação não é produtivo, isto é, o participante não estabelece um vínculo de ideias entre a referência à obra e a discussão proposta por ele (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 42).

Em outras palavras, nessa avaliação do texto de um participante, o Inep não considera o emprego da referência ao texto literário “Ensaio sobre a cegueira” de José Saramago um emprego produtivo, visto que, ainda que pertinente ao tema, a menção ao enredo do romance não estabeleceu uma função de base argumentativa para as ideias da discussão proposta. O Inep – ao seguir esse preceito da produtividade da referência a um texto literário na redação – alinha-se à BNCC, mais especificamente à habilidade EM1LP51, segundo a qual é importante firmar um diálogo entre a obra da Literatura e a “realidade” do presente.

3.4 A título de conclusão

A BNCC é um documento de caráter normativo que tem força de lei. O corolário dessa circunstância é a adequação e a conformidade do estabelecido pela BNCC às atividades de aprendizagem e avaliação relativas à Educação Básica. Entretanto, como vimos, não é o que ocorre no caso dos critérios de avaliação da redação do Enem, o qual se alinha pontualmente à BNCC em relação a direitos humanos, conhecimentos legitimados etc., mas não em relação aos conceitos de língua e texto – entre outros desengajamentos.

Em relação aos pré-discursos que alimentam os diferentes posicionamentos desses documentos, no que se refere às concepções de língua e texto, concluo retomando o que venho sustentando até aqui por meio das análises realizadas no capítulo 2 e neste capítulo.

O manual de correção de redação do Inep é alimentado por um quadro pré-discursivo cujos saberes, crenças, valores e práticas recrudescem: i) uma concepção normativa de língua, fundada no binômio “certo x errado”; ii) uma concepção de texto como sendo uma estrutura pré-formatada a ser preenchida segundo regras prévias e imutáveis, independentemente do tema

a ser tratado. Ambas as concepções – de língua e texto –, na perspectiva do Inep, prescindem do sujeito – e esse é o cerne do pré-discurso que alimenta o discurso do manual.

Por sua vez, a proposta apresentada na/pela BNCC (considerando o recorte analisado) é alimentada por um quadro pré-discursivo cujos saberes, crenças, valores e práticas consolidam: i) uma concepção descritivo-explicativa de língua, sujeita à heterogeneidade e à variação, por se tratar de um fenômeno de natureza social sujeito às coerções da interação; ii) uma concepção de texto como sendo uma prática social, um evento enunciativo por meio da qual ocorre a interação. Nesse caso, ambas as concepções – de língua e texto – implicam a consideração do sujeito como elemento constitutivo da linguagem – e esse é o cerne do pré-discurso que alimenta o discurso da BNCC⁷⁹.

⁷⁹ Não escapa à minha análise a crítica significativa vinda de locutores do campo da Linguística que apontam problemas em diversos pressupostos da BNCC. Como exemplos, o fato de as disciplinas Língua Portuguesa e Educação Física pertencerem à mesma área de Linguagens e suas tecnologias, ainda que tenham objetos muito distintos; ou a presença de uma terminologia acadêmica talvez pouco acessível a professores afastados – no tempo, no espaço, nas condições socioeconômicas – das universidades. Criticou-se também a supressão do debate acerca da identidade de gêneros da 1.^a versão em relação à 3.^a. Ainda, circularam, quando da implantação da BNCC, posições que afirmam que a Base poderia promover padronizações prejudiciais a uma sociedade heterogênea culturalmente e não seria capaz de favorecer a igualdade em uma sociedade tão desigual socioeconomicamente devido, por exemplo, à provável debilidade da BNCC para impedir o fato de que o capital cultural seja acessível apenas a famílias abastadas, o que recrudesce a exclusão das classes já desprivilegiadas. A 1.^a versão da BNCC, disponibilizada em 2015 e 2016, assim como a 2.^a versão, divulgada em 2016, adotavam os termos “direitos de aprendizagem” e “objetivos de aprendizagem”, os quais foram substituídos na 3.^a versão (2017) por “competências” e “habilidades” que, segundo os críticos dessa mudança, são termos que podem ser associados ao contexto fabril de saber fazer. Embora importantes, essas e outras críticas não estão no foco deste trabalho.

CAPÍTULO 4

UM ADENDO: O ENEM E A MUDIATIZACÃO

*É preciso abandonar a crença na existência
de um gênero prototípico que permitiria ensinar
todos os gêneros em circulação social
(Brasil, PCN 5.^a a 8.^a, 1998, p. 24).*

4.1 A propriedade de transmissibilidade

Paveau (2013, p. 135-136) descreve a existência de duas árvores de transmissão dos quadros pré-discursivos da coletividade: o eixo horizontal (comunicabilidade enciclopédica) e o eixo vertical diacrônico (a transmissão no tempo). A autora afirma, quanto ao primeiro eixo, que a partilha de saberes “é produto de interações entre os sujeitos falantes e, sobretudo, (...) entre os sujeitos e seu ambiente natural, social, tecnológico, etc.” (Paveau, 2013, p. 135). Os quadros pré-discursivos em que se assentam os discursos manifestos no material do Inep são adequadamente descritos no eixo horizontal, em que a interação entre sujeitos ganha o aporte tecnológico mencionado por Paveau.

Marina Célia Mendonça, também lidando com esse aporte tecnológico, reflete sobre o que ela chama de “mudiatização do ensino” ao analisar enunciados sobre o ensino de redação veiculados na *Revista Língua Portuguesa*. A autora afirma que a “mídia assume o papel do sujeito de saber que ensina o destinatário a usar a linguagem literária e cotidiana, especificamente, a linguagem escrita. É nesse sentido que ocorre nessas práticas uma espécie de ‘mudiatização’ do ensino” (Mendonça, 2014, p. 8, grifo original). Mendonça publicou essas reflexões em 2014, antes do boom da Inteligência Artificial ou quando redes sociais como o Instagram ou plataformas de compartilhamento de vídeos, como o Youtube, registravam menos acessos que hoje. A autora investigou a ingerência na educação da esfera jornalística – num contexto midiático bem distinto do que presenciamos atualmente –, analisando revistas impressas e constatando o objetivo dessas mídias de exercerem o papel de ensinar:

Pode-se dizer que uma face da “midiatização” do ensino que caracteriza as atividades de ensino/aprendizagem atuais é a influência de meios jornalísticos. A esfera didático-pedagógica incorpora, por exemplo, na aula, discursos que provêm de esferas de atividade diferentes, entre elas a jornalística. Outro exemplo, aquele que nos interessa aqui, encontra-se em práticas diretas de “normatização” produzidas por determinados veículos, assumindo, nesse movimento, o papel de ensinar aquilo que é tipicamente um conteúdo escolar (Mendonça, 2014, p. 8).

A autora verifica, então, a incorporação do discurso jornalístico na esfera didático-pedagógica – e a incorporação do regime didático-pedagógico na esfera jornalística –, além da incorporação de discursos de outras esferas. Avançando alguns anos, é possível constatar a mesma incorporação verificada por Mendonça, todavia em tipos diversos de mídias, como se verá no tópico seguinte.

4.2 A (perniciosa) relação entre o Enem e as mídias digitais: efeitos da midiatização

É fácil e comum serem acessados na internet modelos prontos, bastante formulaicos, de redações no Enem, os quais prometem o alcance da nota alta. A seguir apresento a imagem de um desses formulários recolhido na internet:

REDAÇÃO ENEM

TÍTULO: _____

Alusão histórica/literária/sociológica.

Hodiernamente/Nessa perspectiva, _____

1 **Introdução**
Assim, mostra-se relevante pensar na/o (tema) uma vez que (argumento 1) e (argumento 2) configuram as maiores problemáticas desse pernicioso cenário.

2 **Desenvolvimento**
De início, é notório destacar (argumento 1). Isso porque (explicação). Prova disso recai (dado). Ademais, cabe ressaltar (argumento 2). Esse contexto envolve (explicação). Sendo assim, torna-se urgente reconhecer que esse processo resultou hoje _____

3 **Conclusão**
Com o objetivo de alterar/minimizar (tema), é dever do/da (órgão) quem fará? (verbo) o que fará? por meio de (solução) como fará? . Outrossim, cabe a/ao (órgão) quem fará? (verbo) o que fará a partir do/da (solução) como fará? . Somente assim, frase inspiradora.

4 **Conclusão**

★ **CHECAR TABELA DE CONECTIVOS**

Modelo Redação ENEM, Dicas, Como fazer

Esse é o modelo que utilizei durante o período em que realizei o ENEM, me possibilitava escrever sobre qualquer tema e ainda garantir as maiores pontuações nas cinco competências! (é importante checa...

Sabrina de Paula
848 followers

School Organization Notes Study Organization School Notes Studying Life

54 Comments

“Modelo Redação ENEM, Dicas, Como fazer”. Disponível em br.pinterest.com/pin/537687643016630236/. Acesso: 04 de outubro de 2023.

Esse modelo pronto é apresentado na descrição original do post, ao lado da imagem, como uma ferramenta que possibilita “escrever sobre qualquer tema” e que garante uma “das maiores pontuações nas cinco competências!”, reafirmando os estereótipos formal, de conteúdo (Lemos, 1988) e de gênero do discurso (Mussalim 2024). As lacunas evidentes, expressas em traços a serem preenchidos, desenham o texto formulaico em que basta preencher lacunas (estereótipo formal) e conduzem ao estereótipo de conteúdo (ideias prontas, do senso comum). O modelo (estereótipo de gênero) endossa a existência de uma estrutura fixa que distribui lugares (pré)definidos à inserção do tema, do “argumento 1” e do “argumento 2”, bem como o momento preciso de empregar as análises, as estatísticas e os dados respectivos a eles. Há até mesmo frases prontas que podem se multiplicar em incontáveis textos de estudantes que tiveram acesso a esse material: “Assim, mostra-se relevante pensar na/o __(tema)__ uma vez que __(argumento 1)__ e __(argumento 2)__ configuram as maiores problemáticas desse pernicioso cenário.” Isso parece explicar a ocorrência de frases feitas em textos do Enem, para as quais o material do Inep chama a atenção como exemplos de ações nulas, por não terem, conforme o material, “caráter interventivo”: “É necessário medidas para solucionar o impasse”, “Portanto, **medidas são necessárias** para atenuar a problemática”, “Portanto, **é necessário que** o poder público **tome uma medida (...)**” (Módulo 07, Módulo 07, Competência V, 2019, p. 12, grifos no original).

A imagem do modelo de redação apresenta moldes de introdução e conclusão. Para iniciar o texto, indica-se o empenho de uma alusão histórica (ou literária ou sociológica) como sendo um mecanismo produtivo e legitimado de introdução, em função de seu caráter de memorialista, que faz menção a fatos significativos da história de uma comunidade menor ou da humanidade como um todo, apresentando a direção que se vai estabelecer na discussão. Essa estereotipização da introdução tem levado o estudante a se limitar quanto às possibilidades de introdução que incluem, por exemplo, recursos como a desconstrução, a declaração inicial, a definição ou conceituação, a divisão, a pergunta retórica, a intertextualidade, a comparação, o roteiro. Tais recursos são valorizados no campo acadêmico e escolar⁸⁰, seja em estudos de argumentação, produção de textos ou estudos textual-discursivos, por exemplo, evidenciando a discrepância entre o discurso do campo da Linguística e o discurso diletante nas mídias que, infelizmente, tem alcançado as práticas em sala de aula.

⁸⁰ Conferir a título de curta exemplificação de alguns desses recursos os textos de Emediato (2008), Mussalim (2004), Hugo (2021).

A conclusão apresentada pelo modelo finaliza o texto com a estrutura “Somente assim” seguida da lacuna preenchível por uma “*frase inspiradora*”. Estruturas desse tipo, como “Apenas assim/Somente dessa forma, poderemos vencer esse problema”, são candidatas à recorrência nas redações, pelo fato de o estudante desejar estabelecer o *ethos* de um escritor com credibilidade e segurança nas afirmações. Porém tais estruturas podem fazer com que o texto aparente ser autoritário ou o único solucionador do problema, quando nem sempre há somente um meio de intervenção.

A indicação de terminar o texto com uma “frase inspiradora” parece apropriada se o objetivo é demonstrar otimismo quanto à resolução do problema e empregar uma espécie de fecho de ouro (expressão inspirada no “verso de ouro” classicista), que é uma frase conclusiva de impacto, que pode ser uma citação de um pensador ou de uma música etc. A divulgação desse tipo de finalização também se associa a textos que obtiveram nota total e se apresentaram publicamente (midiaticamente) como textos bem-sucedidos. Note-se que há nessa opção de formulação de escrita uma tripla presença de estereótipos, visto que, além do estereótipo de conteúdo com o empenho de uma “frase inspiradora”, a estrutura pré-moldada em que a finalização dialogue com a introdução, configura um estereótipo formal, que sustenta a ideia de que, para escrever um bom texto, basta seguir o modelo (estereótipo de gênero do discurso).

A título de exemplo, pode-se mencionar o documento oficial *Cartilha do Participante*, preparado pelo Inep e disponibilizado anualmente aos participantes do exame nacional. É comum que as edições da Cartilha tragam transcrições de redações que obtiveram nota máxima, para que sirvam de exemplo aos participantes que têm interesse em conhecer os critérios de avaliação. Na edição de 2017, a Cartilha elenca, entre os textos exemplares, a redação de Desirée Macarroni Abbade, cujas introdução e conclusão estão reproduzidas a seguir:

Profecia futurística

Em meados do século passado, o escritor austríaco Stefan Zweig mudou-se para o Brasil devido à perseguição nazista na Europa. Bem recebido e impressionado com o potencial da nova casa, Zweig escreveu um livro cujo título é até hoje repetido: “Brasil, país do futuro”. Entretanto, quando se observa a deficiência das medidas na luta contra a intolerância religiosa no Brasil, percebe-se que a profecia não saiu do papel. Nesse sentido, é preciso entender suas verdadeiras causas para solucionar esse problema.

“Introdução. Redação de Desirée Macarroni Abbade”. Cartilha do participante (Brasil, 2017, p. 39).

Torna-se evidente, portanto, que os caminhos para a luta contra a intolerância religiosa no Brasil apresentam entraves que necessitam ser revertidos. Logo, é necessário que o Governo investigue casos de impunidade por meio de fiscalizações no cumprimento de leis, abertura de mais canais de denúncia e postos policiais. Além disso, é preciso que o poder público busque ser o mais imparcial (religiosamente) possível, a partir de acordos pré-definidos sobre o que deve, ou não, ser debatido na esfera política e disseminado para a população. Ademais, as instituições de ensino, em parceria com a mídia e ONGs, podem fomentar o pensamento crítico por intermédio de pesquisas, projetos, trabalhos, debates e campanhas publicitárias esclarecedoras. Com essas medidas, talvez, a profecia de Zweig torne-se realidade no presente.

“Conclusão. Redação de Desirée Macarroni Abbade”. Cartilha do participante (Brasil, 2017, p. 39).

O recurso de estabelecer diálogo entre a introdução e a conclusão se efetiva ao mencionar, no primeiro parágrafo, o escritor austríaco Stefan Zweig como autor do livro “Brasil, país do futuro” e, ao fim do texto, empregar o fecho de ouro “Com essas medidas, talvez, a profecia de Zweig torne-se realidade no presente”.

Também a revista *Língua Portuguesa* (v. 1, ano 9, n. 108, p. 20-23, 2014), no texto “A rapidez da proposta”, de Luiz Roberto Wagner e Djenane Sichieri Wagner Cunha, apresenta análises de textos com nota máxima no Enem. Um dos textos analisados é descrito na revista como uma proposta que “mantém vínculo direto com a tese; inicia o texto com citação – um argumento de autoridade – retomada no final, após as explicações da proposta” (Wagner, 2014, p. 20-23):

Antes da conclusão

A proposta da candidata B. P. D. mantém vínculo direto com a tese; inicia o texto com citação – um argumento de autoridade – retomada no final, após as explicações da proposta

Segundo Thomas Hobbes, é necessário estabelecer um contexto social em que o governo garanta a segurança do povo e iniba um convívio caótico. No entanto, o alcoolismo no Brasil é um dos fatores que impede a harmonia no trânsito e oferece riscos à vida humana. [...]

“Introdução. A rapidez da proposta”, Luiz Roberto Wagner e Djenane Sichieri Wagner Cunha. In: *Língua Portuguesa* (v. 1, ano 9, n. 108, p. 20-23, 2014).

Afinal, assim será possível,
ao menos, garantir a harmonia
defendida por Hobbes diante
da ordem e do progresso
estampados em nossa bandeira.

“Conclusão. A rapidez da proposta”, Luiz Roberto Wagner e Djenane Sichieri Wagner Cunha. In: *Língua Portuguesa* (v. 1, ano 9, n. 108, p. 20-23, 2014).

Em ambos os casos, no exemplo apresentado pela *Cartilha do participante* e no exemplo da revista *Língua Portuguesa*, o recurso de vincular a conclusão ao que foi dito na introdução

pode ser (tem sido) compreendido pelo estudante como uma estratégia com grandes chances de sucesso, porque se trata de textos avaliados pelo Inep com nota máxima e divulgados amplamente como textos exemplares. É outra ocasião oportuna para se estabelecer ou robustecer o estereótipo de texto com fórmula pronta. Além disso, os estudantes, imersos em diversos estereótipos como o formal, de conteúdo e de gênero, são levados a supor que estão em posse da competência de ensinar uma subespécie de produção de texto cujo processo se limita a dicas e truques⁸¹.

Na imagem adiante, que reproduz mais um texto formulaico acessível aos estudantes, esses estereótipos novamente se manifestam:

MODELO MEDMAN DE REDAÇÃO ENEM

 **SOUMEDMAN**

Introdução

"Os fatos não deixam de existir só porque são ignorados". A declaração realizada pelo escritor e filósofo inglês Aldous Huxley, ao ser analisada sob a atual conjuntura do país, nos permite refletir sobre como **TEMA** está sendo negligenciado no tecido social brasileiro, pois está afetando a vida de muitas pessoas. Nesse sentido, fatores como **FATOR 1** em consonância com **FATOR 2** não podem ser desprezados, visto que esses são os principais elementos relacionados com a problemática.

Desenvolvimento #1

A Constituição promulgada em 1988, apelidada "Constituição Cidadã", ampliou os limites tradicionais da democracia brasileira ao estender o direito à/ao **INSERIR DIREITO** para toda a população. Todavia, é importante salientar que tal prerrogativa não está sendo totalmente garantida, tendo em vista que **APROFUNDAR ARG. FATOR 1**. Portanto, é inadmissível que, em um país onde se paga uma das maiores taxas de tributos do mundo, o Estado não garanta políticas públicas capazes de corrigir ou reduzir essa situação.

Desenvolvimento #2

Somado a isso, vale ressaltar que **INSERIR FATOR 2** é outro elemento que **DIFICULTA** o **INSERIR TEMA**. De acordo com **INSERIR DADO ARG. AUTORIDADE** Isso nos mostra que a população brasileira está diante de uma situação extremamente delicada e é por essa razão que ações precisam ser tomadas para que todos possam viver com mais harmonia e com todos os seus direitos garantidos.

Conclusão

Desse modo, é importante que o **ESTADO** tome providências para alterar o quadro atual. Para **FINALIDADE**, urge que o **(AGENTE) (VERBO)**, por meio de **(MEIO/MODO)**, **(AÇÃO)** - **DETALHAMENTO**. Assim, será possível (em médio/longo prazo) melhorar a realidade da sociedade brasileira que está vivendo com a temática em questão.

"Modelos de redação para o ENEM". Disponível em: infinituxexatas.com.br/modelos-de-redacao-para-o-enem/. Acesso: 04 de outubro de 2023.

⁸¹ Conferir: "Candidatos 'nota mil' na redação do Enem ensinam 10 'truques' para alcançar pontuação máxima", disponível em: g1.globo.com/educacao/enem/2023/noticia/2023/10/04/candidatos-nota-mil-na-redacao-do-enem-ensinam-10-truques-para-alcancar-pontuacao-maxima.ghtml. Acesso: 05 de outubro de 2023 (grifos no original).

O estereótipo de conteúdo se reproduz (nessa imagem direcionada sobretudo a quem aspira ao curso de medicina – “medman”) na abertura, por meio do dizer de uma autoridade, recurso já validado nos estudos de argumentação e referendado pelo material do Inep, mas que, em função de seu lugar pré-definido na introdução e de seu conteúdo massificado ou disponibilizado unicamente para o fim da redação, constitui-se como uma fórmula pronta à disposição do participante que não exercerá, dessa forma, o pensamento criativo e individual (Lemos, 1988).

A Constituição Federal é mencionada e costumava ser vista, antes de o Inep advertir quanto aos “repertórios de bolso”, como uma espécie de carta curinga, que assume alto valor em qualquer tema, outro estereótipo de conteúdo que atua no sentido de debilitar a inventividade na escrita. Há também o formato pronto que estabelece a estrutura com a quantidade definida de dois argumentos, lacunas preenchíveis para o tema, para dados, estatísticas e para itens referentes à legislação ou ao direito. Há ainda opções de palavras a serem empregadas estrategicamente (“compromete”, “intensifica”, “dificulta”) e frases feitas: “Desse modo, é importante que o ESTADO tome providências para alterar o quadro atual.”

Os efeitos do emprego de modelos prontos são a artificialização da escrita, a assunção do texto formulaico e a depreciação da expressão original (Lemos, 1988). Na imagem a seguir, pode-se perceber a repetição desse fenômeno:



*Promulgada pela ONU em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos garante a todos os indivíduos o direito à **EIXO SOCIAL (Saúde, Educação, Segurança, Transporte...)** e ao bem-estar social. Conquanto, **(Tema delimitado)** impossibilita que essa parcela da população desfrute desse direito universal na prática. Nessa perspectiva, esses desafios devem ser superados de imediato para que uma sociedade integrada seja alcançada.*

*A educação é o fator principal no desenvolvimento de um País. Hodiernamente, ocupando a nona posição na economia mundial, seria racional acreditar que o Brasil possui um sistema público de ensino eficiente. Contudo, a realidade é justamente o oposto e o resultado desse contraste é claramente refletido no **(Problema)**. Segundo **(Alusão do Cotidiano)**. Diante do exposto, **(Aprofundamento do argumento)**.*

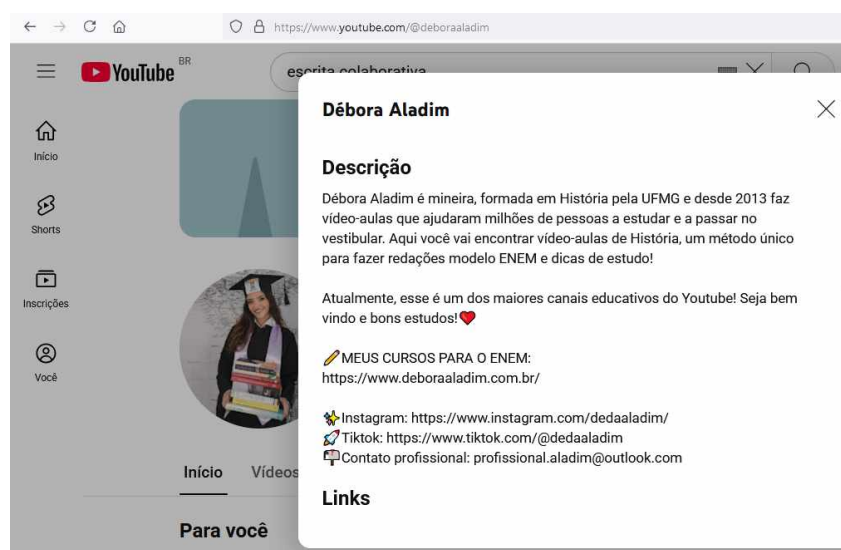
*Faz-se mister, ainda, salientar o **(Argumento 2)** como impulsionador do **(Problema)**. De acordo com Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, a falta de solidez nas relações sociais, políticas e econômicas é a característica da “modernidade líquida” vivida no século XXI. Diante de tal contexto, **(Aprofundamento do Argumento 2)**.*

*Infer-se, portanto, que ainda há entraves para garantir a solidificação de políticas que visem à construção de um mundo melhor. Dessa maneira, urge que... **(Solução)**... Dessa forma, o Brasil poderia superar o **(Problema)**.*

“Modelo de Redação nota 1000 – Enem”. Disponível em: www.passeidireto.com/arquivo/73611269/modelo-de-redacao-nota-1000. Acesso: 04 de outubro de 2023.

Emprega-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos na abertura, em função da crença de que ela se adéqua a qualquer tema e de que é adequada para preencher aquela lacuna do formulário. No parágrafo 3, ocorre também a invocação de uma autoridade e de sua teorização: Zygmunt Bauman e a “modernidade líquida”. Esses recursos, como dito anteriormente, são legitimados para os estudos textual-discursivos e de argumentação e valorizados pela avaliação do Inep; todavia, o caráter prescritivo de que se revestem representa danos à expressão da criatividade (Lemos, 1988).

Nesse cenário das mídias digitais que exercem significativa ingerência no campo escolar, destacam-se diversos personagens que ganham fama graças ao poder de alcance das redes, dentre eles os *profetubers*, identidade midiática assumida por alguns youtubers, que prometem o conjunto de estratégias que assegurarão a nota alta ou a nota máxima na redação do Enem. Um satisfatório exemplo é o canal no Youtube de Débora Aladim, com mais de 4 milhões de inscritos. A descrição de seu canal apresenta a *profetuber* como formada de História e autora de “um método único para fazer redações modelo ENEM”:



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4abKDAVR06I>. Acesso: 26 de agosto de 2025.

O currículo Lattes⁸² de Débora Aladim apresenta as informações de que ela “é graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, e desde 2013 produz conteúdo nas redes sociais, sendo a maior youtuber educativa feminina da América Latina”. Outro dado bastante relevante em favor da competência da youtuber é o de que ela foi “Eleita por 5 anos consecutivos (2018/2019/2020/2021/2022) como maior influenciadora de educação do Brasil”.

⁸² Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0009281969380209>. Acesso: 04 de setembro de 2025.

Os vídeos de seu canal sobre a redação do Enem, ainda que não tenha formação em Língua Portuguesa, alcançam milhões de visualizações. Seu vídeo “Como escrever redação sem saber nada sobre o tema” (23 de outubro de 2017), já mencionado neste estudo, tem mais de 5 milhões de visualizações, uma proporção de audiência incognoscível para os modestos professores de gerações passadas que enfrentavam dificuldades de trabalho em turmas com 40 ou 50 estudantes.

Um trecho desse vídeo – “Como escrever redação sem saber nada sobre o tema”⁸³ – está transcrito a seguir:

Quando eu estava no meu terceiro ano, eu lembro que eu desenvolvi o meu método, né?, de escrever redação, que é o que eu compartilho nos vídeos com vocês, e eu lembro que quando tava chegando perto do Enem, eu via os meus colegas todos falando: “Nossa! Se eu pudesse, eu pagava mil reais pra saber qual que é o tema da redação”... “Nossa! Eu tô apostando qual que vai ser o tema da redação”... “Espero que a gente acerte o tema da redação”... muito preocupados com o tema. E eu... eu não estava preocupada. Eu pensava: “Ah! eu não ligo pra qual que vai ser o tema, porque toda redação eu vou escrever igual, independente do tema eu sei que eu vou me sair bem na redação.” Por quê? Por que que eu cheguei a esse ponto? Igual eu falei, todas as redações, eu escrevi igual. Não só a estrutura da redação, mas porque eu tinha uma rotina de escrita. Como assim? Independente do tema, independente do que caísse na redação, eu sempre fazia a mesma coisa, eu sempre fazia isso que eu tô falando pra vocês...

Diferentes enunciados chamam a atenção nessa enunciação prototípica de youtubers portadores do *ethos* de mentores que conduzirão ao caminho da nota mil: a *profetuber* compartilha a informação de que seu método foi desenvolvido ainda enquanto estava cursando o Ensino Médio, isto é, sem a mínima formação acadêmica em Letras, curso que conferiria ao profissional a formação necessária para guiar procedimentos de ensino-aprendizagem em língua materna.

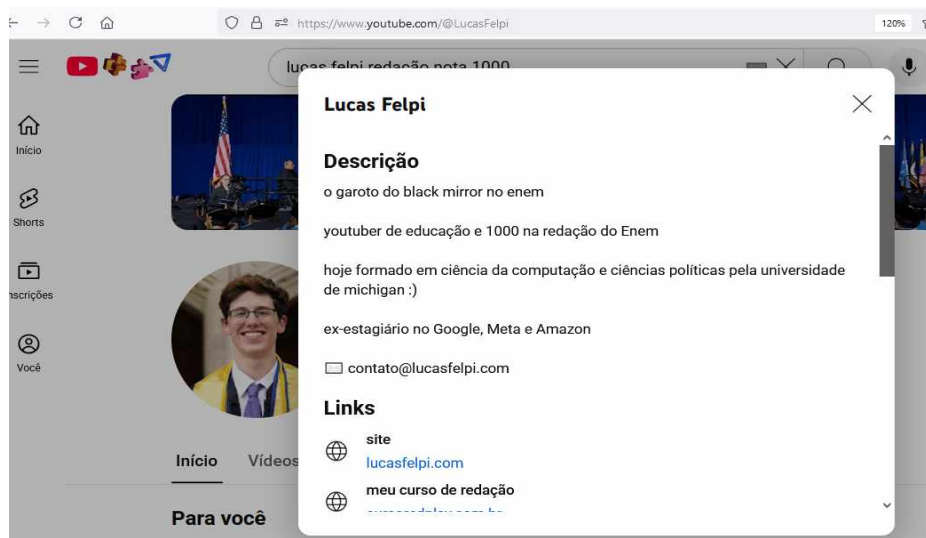
A *profetuber* oferece dicas e orientações que, de fato, são eficazes para se obter nota alta, considerada a precariedade da estrutura da avaliação da produção de texto no Enem. Ela afirma que não se deve preocupar em prever o tema da redação e justifica, de forma reducionista, afirmando que a eficiência na discussão de qualquer tema decorre de uma execução repetitiva da estrutura: “muito preocupados com o tema. E eu... eu não estava

⁸³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4abKDAVR06I>. Acesso: 25 de agosto de 2025.

preocupada. Eu pensava: “Ah! eu não ligo pra qual que vai ser o tema, porque toda redação eu vou escrever igual, independente do tema eu sei que eu vou me sair bem (...)”.

A *profetuber* Débora Aladim, bastante reconhecida no cenário midiático⁸⁴, é a personificação exemplar do que venho chamando de ingerência das mídias digitais na educação linguística. Essa youtuber é simpática, divertida, perspicaz e inteligente. Ela se veste bem e emprega uma linguagem jovial e adequada ao público, acessando, dessa forma, os anseios de adolescentes desejosos de aprovação social por meio de uma vaga na universidade. A escola – tida por muitos como sisuda e rígida, ou, ao todo contrário, relapsa, negligente e enfadonha – dificilmente encontra paridade nessa disputa por angariar a atenção de jovens estudantes, o que, de forma alguma, significa que ela deva aquiescer aos simplórios modelos midiáticos e às metodologias reducionistas apresentadas na web, adversos à formação da competência (inter)discursiva.

Uma forma semelhante à de Débora Aladim de se posicionar na espaçosa conjuntura das mídias sobre a redação do Enem é a do muito jovem youtuber Lucas Felpi em seu canal⁸⁵ com mais de 500 mil inscritos:



⁸⁴ Conferir, como poucos exemplos, “Quem é Débora Aladim, youtuber que voltou ao Trending Topics por causa do Enem”, disponível em <https://www.estadao.com.br/educacao/quem-e-debora-aladim-youtuber-enem-nprm/?srsltid=AfmBOooZ8O9i8FnjNSHhLhbrIIEyGyVTr13BN2fL9HvBx0uC8q4C8gE>. “Quem é Débora Aladim, youtuber que viralizou no X por causa do Enem”, disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2024/11/6980116-quem-e-debora-aladim-youtuber-que-viralizou-no-x-por-causa-do-enem.html>. “Quem é Débora Aladim, youtuber que voltou ao Trending Topics por causa do Enem”, disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/quem-e-debora-aladim-youtuber-que-voltou-ao-trending-topics-do-x-por-causa-do-enem/>. Sites acessados em 05 de setembro de 2025.

⁸⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/@LucasFelpi>. Acesso: 25 de setembro de 2025.

Lucas Felpi se apresenta como um “youtuber de educação e 1000 na redação do Enem”, reforçando o estereótipo de que, para ser “educador”, um atributo concludente é a alta nota no Exame. Em seu vídeo “Como fazer redação Enem. Redação do zero”⁸⁶ (20 de junho de 2020, com 1.566.725 visualizações), Lucas Felpi, com cerca de 19 anos de idade, isto é, sem formação acadêmica em Letras nem experiência ou atuação no ensino formal, reverberou estereótipos de escrita a milhares de seguidores:

(...) e hoje vai ser o segundo vídeo da sequência “Redação do zero” pra quem não sabe nada da redação Enem, pra quem quer aprender redação do Enem do zero, sem saber nada, sem nenhum pressuposto. No vídeo de hoje, a gente vai ensinar toda a estrutura da redação do Enem, como fazer uma redação, para quem não sabe escrever a redação do Enem mesmo. Vou ensinar sobre toda a estrutura, como escrever cada parágrafo, o que é a tese, a introdução, a proposta de intervenção, tudo! Vale ressaltar que a parte mais importante da redação do Enem, no sentido do que vale mais ponto, é a técnica da escrita. Não é tanto o conteúdo, mas sim a técnica de como você escreve, qual a estrutura.

Esse trecho, a começar pelo título “Redação do zero”, advoga a favor de uma concepção de escrita que vai na direção contrária dos resultados de pesquisa a que Fiad e Sabinson (2001) chegaram, a saber, de que a escrita implica um trabalho paulatino, interacionista e recursivo, por incluir a recorrência da reescrita. Para o Exame, os processos que envolvem a reescrita podem ser inviáveis, mas a concepção de escrita como trabalho deve fazer parte das reflexões no ensino formal, a fim de inibir na escola a divulgação de concepções equivocadas de língua e texto, motivadas pela transposição didática ilegítima do material do Inep.

Ditos como “do zero” ou “sem nenhum pressuposto” robustecem a concepção de que a escrita no Enem é exclusivo atestado de que se escreve bem ou mal, anulando o histórico de aprendizagem de outros gêneros pelo qual passa o estudante da educação básica. É evidente também o equívoco da concepção divulgada de que a estrutura tem mais valor que o conteúdo. No mesmo vídeo, Lucas Felpi diz: “eu vou ensinar aqui a estrutura perfeita, ideal da redação do Enem, que os corretores esperam ver no seu texto, eles já estão mais acostumados, então se eles verem (*sic*) no seu texto, eles já vão avaliar mais facilmente”. Com esses dizeres, o youtuber reafirma o papel determinante do “corretor” que, diante de uma estrutura de texto “perfeita” e “ideal”, sentem-se mais “confortáveis” porque é o que esperam, facilitando a correção: “Não adiantaria você escrever um texto superbem feito de argumentação sem ter estrutura correta,

⁸⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=evneF7mhhMU>. Acesso: 15 de setembro de 2025.

porque é isso que é avaliado na grade do Enem” e afirma que a redação do Enem “É uma estrutura padrão, sim, e que os corretores adoram ver, porque é muito mais fácil pra eles corrigirem”. Ao dizer que se deve facilitar a correção dos avaliadores, o que sobressalta é que o texto, findo pelo candidato, encontra o último obstáculo a ser vencido, que é a avaliação isolada feita por corretor distante e inacessível, que, no entanto, pode ser manipulável por meio de alguns artifícios de escrita arquetípica.

Os termos *correção* e *corretores* indiciam a presença de um quadro pré-discursivo (o mesmo que alimenta o discurso do manual de correção do Inep) cujos saberes, crenças, valores e práticas alimentam o discurso do “certo x errado”. Diferentemente, o campo da Linguística em geral, ao se referir ao trabalho com o texto, mobiliza o termo “revisão”. Eliana Donaio Ruiz, em entrevista (Bazarim e Caiado, 2021, p. 159-160), discute o equívoco de que o texto dos estudantes não é para ser lido, mas para ser corrigido:

Me parece que essa cultura é antiga e se forja numa crença que ainda perdura no professorado: a de que a produção escrita do aluno não é para ser lida, como se faz com outros textos, porque o que se pressupõe é que não é, ainda, um texto, de fato, mas uma mera “redação escolar”, já que o aluno é só um aprendiz. Trata-se, antes, de um instrumento que serve para o professor diagnosticar problemas de linguagem, não de um lugar de interlocução. Vai daí o professor se colocar diante do texto do aluno como um examinador e encarar a tarefa interventiva não como parte de um processo em curso, que ele pode mediar, mas como um atestado de (in)competência em linguagem escrita. Aponta-se, na correção, o que pode justificar a nota, não o que agrada ou encanta.

Para Ruiz, portanto, a atividade de correção implica perseguir o erro, empenhar-se por encontrá-lo, a fim de justificar o valor da nota atribuída ao texto, em detrimento da observância dos possíveis avanços e aprendizados, da evolução e das competências que se manifestam nos textos dos estudantes. Irandé Antunes também comenta essa ávida busca pelo erro em detrimento das competências desenvolvidas:

Como, normalmente, a avaliação que mais se destacou na escola foi aquela pontual, feita nos dias de prova, nos dias de exame para atribuição de notas, o **erro** ganhou no universo escolar um lugar de relevo. Dessa forma, avaliar passou a ser tarefa identificada como tarefa de “correção”. Assim, quando os alunos querem saber se já avaliamos suas provas, nos perguntam, simplesmente, se já “corrigimos as provas” (Antunes, 2006, p. 165, grifos no original).

Os estudos de Genética textual, a qual “busca trabalhar os mais diversos processos referentes aos textos nas mais variadas possibilidades de gênese e criação” (Dikson, 2017, p. 48), oferecem uma crítica lúcida e franca acerca do tratamento do “erro” nas produções escolares:

Normalmente, os trabalhos voltados a análises ou estudos de textos produzidos por alunos em ambiente ecológico-escolar focam em textos findos, terminados, “passados a limpo”, enxutos dos “erros”. Ou seja, perdem-se os aspectos processuais de autoria quando se analisa ou se “corrige” apenas o texto final; perdem-se também os passos dados para que o texto se torne e venha se tornando texto; bem como as pistas que as falas, rasuras, rabiscos, combinações, trocas de ideias, etc., podem deixar como rastros relevantes de investigação (Dikson, 2017, p. 48).

Nas condições de processos seletivos ou avaliativos como o Enem, é claro que não se pode dispensar o exame do resultado da escrita apresentada pelos participantes, mas essa condição no Exame não autoriza que isso seja reproduzido no âmbito escolar – o que, infelizmente, vem sendo feito e, mais que isso, retroalimentado pela mídia brasileira.

Ainda em relação ao youtuber Lucas Felpi, vale destacar que a terminologia empregada por ele em seus vídeos evidencia seu desconhecimento dos estudos do campo da Linguística. Em alguns trechos, são recorrentes falas com notórios equívocos conceituais no manejo, por exemplo, dos termos “gênero” e “tipo” referentes a textos e discursos:

o gênero da redação do Enem é o gênero dissertativo-argumentativo. Como ele funciona? (...) você não pode usar primeira pessoa. Você não pode falar “Eu acho que...”, “Na minha opinião...”, “No nosso país...”, “Na nossa realidade...”. Não pode usar a primeira pessoa nem do singular, “eu”, ou no plural, “nós” (grifo acrescido).

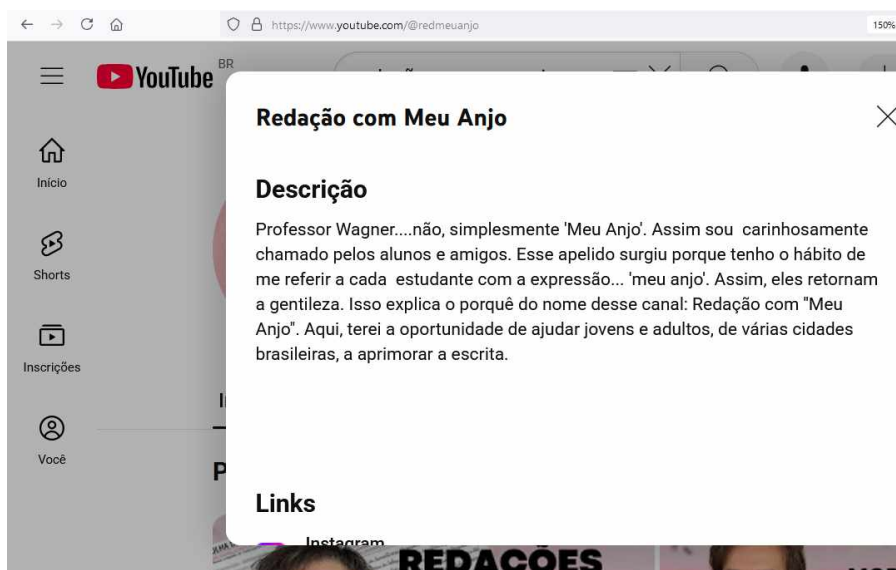
Além do claro equívoco na mobilização dos termos “gênero” e “tipo”, nota-se a disseminação equivocada e arraigada de que o texto dissertativo-argumentativo rechaça o emprego da 1.^a pessoa. Tal concepção, se alcança a escola, pode ser mais um fator que gera o cerceamento “da expressão original, individualizante, criativa” (Lemos, 1988, p. 71), instaurando a compreensão (muito improdutiva) de que os posicionamentos devem ser obumbrados ou atribuídos a uma terceira pessoa anônima:

Como que eu vou falar minha opinião sem falar “eu”? Você vai ter que falar sua opinião implicitamente. Por exemplo: você vai falar “Percebe-se que faltam recursos” ao invés (*sic*) de falar “Eu acho que faltam recursos” (...)

Deu pra entender o que é o gênero? (...) tenta não usar a primeira pessoa nesse texto, o gênero dissertativo-argumentativo, que é o texto do Enem (...)

Lucas Felpi segue no vídeo reforçando mais estereótipos formais, como quando diz que “A estrutura da redação do Enem é constituída de basicamente 4 parágrafos. Você poderia também fazer três ou cinco, mas o ideal é quatro”. Como se não bastasse, o youtuber fornece os conectivos exatos a serem empregados quando dos 5 elementos da proposta de intervenção: “‘Finalidade’ também é fácil, porque você pode sinalizar com o conectivo ‘para que’: ‘Para que melhore tal coisa, ...’, pronto! Tá aí a finalidade. O ‘Modo/Meio’ é fácil também porque você pode colocar ‘por meio de’ (...)”.

Outro youtuber que é muito assistido é o *profetuber* “Meu Anjo” do canal “Redação com meu anjo”, com cerca de 21 mil inscritos. Na descrição do canal, ele recusa a alcunha de “professor”, afirmando: “Professor Wagner...não, simplesmente ‘Meu Anjo’. Assim sou carinhosamente chamado pelos alunos e amigos”:



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=osEvsriA5-g>. Acesso: 25 de agosto de 2025.

O canal, como se lê na descrição, tem a missão “de ajudar jovens e adultos, de várias cidades brasileiras, a aprimorar a escrita”, mas, é necessário observar que os vídeos do canal quando tratam de “aprimorar a escrita”, referem-se predominantemente à escrita de textos dissertativo-argumentativos (estereótipo de gênero), com ênfase na redação do Enem. Uma

obviedade é a de que a produção de textos, tal qual é pensada na escola, como se lê na BNCC, jamais se resumiria a essa mescla de tipologias. Assim como Débora Aladim, o professor Wagner tem muitos atributos que favorecem sua publicidade: sua voz é agradável e sua fala transmite calma e segurança aos jovens ansiosos. Em alguns momentos, ele é bem-humorado, reafirma sua vasta experiência em sala de aula e explora reflexões a partir de fatos bem-sucedidos ocorridos com alunos e seguidores do canal.

Em seu vídeo “Redações nota 1000 Enem são praticamente...iguais?”⁸⁷, de 13 de agosto de 2023, com 211.912 visualizações, o professor Wagner assim enuncia:

Cê já parou pra pensar que as redações nota mil no Enem parecem iguais? O quê que esses estudantes colocam na introdução desenvolvimento e conclusão que aproximam (*sic*) todos eles da nota mil? O quê que não pode ficar de fora de uma introdução? O quê que os textos nota mil colocam no desenvolvimento? E a conclusão? O quê que eu não posso deixar de fora? (...) pra começo de conversa, redação nota mil predomina (*sic*) 4 parágrafos, todos eles com 6 a 8 linhas. É um limite bom de você colocar no seu texto, sendo o primeiro parágrafo para a introdução, dois parágrafos pro desenvolvimento e um pra conclusão.

A fala do professor Wagner reafirma estereótipos amplamente divulgados na web: “redação nota mil predomina (*sic*) 4 parágrafos, todos eles com 6 a 8 linhas”, validando o estereótipo formal, até mesmo na indicação de uma quantidade ideal de linhas. Essa validação continua ao longo do vídeo, a exemplo do que comenta a respeito dos textos de participantes que alcançaram a nota mil:

O Enem exige que o estudante faça isso duas vezes na redação e ele não aponta: “o estudante deve fazer na introdução”, “o estudante precisa fazer no terceiro parágrafo”. Ele [normas de revisão do Enem] não fala isso. Quem é que diz isso? Os textos nota mil. As redações nota mil, quase todas, apresentam, nas primeiras três, quatro linhas, um repertório cultural e fazem um link com o tema. Colocam a opinião sobre o problema e ainda deixam um encaminhamento argumentativo. (...) Então não pode faltar na introdução repertório, o tema, a opinião e o encaminhamento argumentativo. Isso predomina nas introduções nota mil do Enem.

⁸⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=osEvsriA5-g>. Acesso: 25 de agosto de 2025.

Um fato digno de destaque na enunciação do professor Wagner é que as normas do Enem são menos conhecidas do que a estrutura ideal que se depreende a partir dos textos nota mil: “Ele [normas de revisão do Enem] não fala isso. Quem é que diz isso? Os textos nota mil”. O *profetuber* evidencia um ponto importante nesse processo avaliativo de dimensões imponentes: os critérios de avaliação não são bem definidos para os participantes que concorrerão às vagas nas universidades nem para os educadores que atuam nas salas de aula. A despeito da divulgação anual da “Cartilha do Participante” e da divulgação inédita dos materiais de correção destinados aos cursistas-corretores do Enem, há critérios que se esclarecem mais pela análise dos textos bem-sucedidos tomados como modelos. Uma hipótese de explicação para esse fato é que as reuniões anuais para formação de cursistas-corretores estabelecem diretrizes atualizadas conforme o processo de correção acontece e também conforme fatos novos que surgem a partir das características dos textos do processo avaliativo em cada ano. Uma demonstração simples dos fundamentos dessa hipótese é que a *Cartilha do Participante* de 2019⁸⁸ não informa que uma regra de emprego da vírgula seria desconsiderada na correção dos textos. A gramática tradicional – adotada com exclusividade pelo Enem e fonte de consulta para professores de Língua Portuguesa – prevê que a vírgula deve separar núcleos de sujeitos distintos, mas só ficou amplamente conhecida a nulidade dessa regra quando o material destinado aos revisores foi divulgado em 2020. Isso indicia que podem estar em descompasso os planos de ensino na Educação Básica e o crivo do Enem.

A solução, diante de elementos misteriosos, a que recorrem os participantes, os professores, os youtubers e *profetubers* é, então, escrutinar as redações bem-sucedidas e depreender delas um padrão, um modelo, um estereótipo. O professor Wagner reforça isso, no vídeo já mencionado, nas injunções a seus seguidores:

(...) Leia as redações nota mil. Cê vai perceber que há uma modelo, uma estrutura, uma receita que todos que se saem bem fazem uso. É pra você copiar essas receitas, esse modelo? Claro que não! Mas é pra você se espelhar, verificar, colocar em prática, fazer, construir o seu texto com a sua cara, com a sua identidade, observando o que precisa ser feito em cada pedacinho do texto. Ao fazer isso, certamente você vai alcançar uma nota excelente no Enem.

⁸⁸ Cartilha do participante 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_n_o_enem_2019_cartilha_do_participante.pdf. Acesso: 06 de setembro de 2025.

Ainda que o professor diga que não se deve copiar tais modelos, a receita já foi dada com a promessa de uma nota alta. Deixar de segui-la, ao menos em parte, será tarefa exigente demais aos estudantes ansiosos por sucesso no exame. Em outro vídeo de seu canal, “Modelo pronto de redação funciona?!⁸⁹ (1 de ago. de 2023; 34.813 visualizações), o professor Wagner revalida o valor de modelos prontos:

“– Ô Wagner, a redação pronta funciona mesmo?” (...) Funciona muito. Eu gosto de falar em sala de aula: “Funciona pra caramba!” E fica mais fácil. Agora, é importante, claro, num primeiro momento, cê vai treinar aquilo que eu tô compartilhando com você. Pode usar a minha, mas (...) comece a perceber o que cê tá aprendendo na história, na geografia, e eu vou trabalhar também alguns conteúdos, alguns repertórios pra que você possa aprender e também buscar desenvolver a sua própria estratégia. (...) se você é um estudante que tem o hábito da leitura, um estudante que acompanha o que tá acontecendo na sociedade, que se preocupa com conectivos, com a questão gramatical e ainda tiver uma estrutura de texto, um esqueleto pronto pra levar, (...) isso vai facilitar o seu tempo, você vai construir o seu texto de uma maneira muito mais rápida. Então, o caminho é esse mesmo!

É fácil concordar com o professor Wagner nesses aspectos: o modelo pronto funciona realmente. Trata-se de um texto formulaico, uma estrutura que precisa ser seguida para se enquadrar no “gênero” redação escolar ou no “gênero” redação do Enem, ou melhor, no simulacro de um texto dissertativo-argumentativo específico para o exame em questão. Fugir a esse padrão, a essa receita, a essa estrutura pré-formatada pode significar o insucesso no Enem, então, “o caminho é esse mesmo!”. Infelizmente, tem sido esse o caminho para se obter uma boa nota na redação do Enem. Para a escola, entretanto, este não poderia ter se tornado o caminho; a escola precisa ter o compromisso com a formação ampla que desenvolva a competência (inter)discursiva dos alunos, empenhando os mais diversos gêneros discursivos em acordo com a diversidade de campos sociais.

Além de vídeos, curtos ou não, com dicas que prometem a nota mil, a internet oferece outra modalidade de estereotipização das produções escritas para o Enem: os flashcards. São cartões que atuam de forma mnemônica, trazendo conceitos de forma simplificada para os estudos. O “Baralho da redação” compromete-se a fornecer “100 repertórios socioculturais” que irão aumentar a nota na competência 2, se memorizados:

⁸⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7DUkW0UIVrE> (aos 12 minutos). Acesso: 06 de setembro de 2025.



The screenshot shows the Hotmart Marketplace interface. At the top, there's a navigation bar with the Hotmart logo, a search bar, and buttons for 'Acessar meu curso' and 'Criar um curso'. Below the navigation bar, the product 'Baralho da Redação' is displayed. It features a blue and yellow cover image of the product. The product title is 'Baralho da Redação', and it has a 4.0 star rating with 2 reviews. The price is listed as R\$ 10,00. A green button labeled 'Ir para o carrinho' is prominent. To the right of the product, there's a section for 'Garantia de 7 dias' and a note about access instructions being emailed. The product description states: '100 repertórios socioculturais em flashcards para facilitar a memorização de repertórios para não ficar sem ideias na hora de escrever a redação, aumentando assim sua nota na competência 2 da redação do ENEM.'

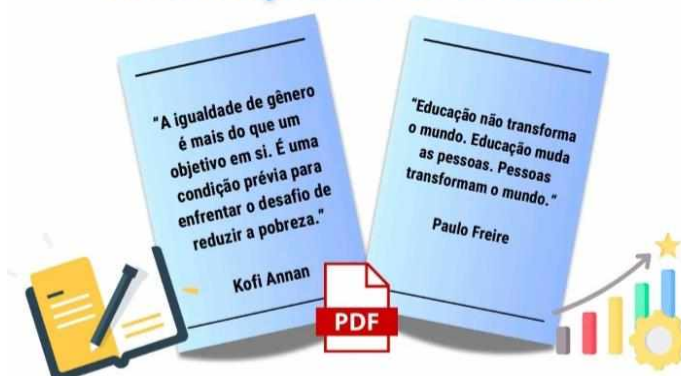
“Baralho da Redação”. Disponível em: <https://hotmart.com/pt-br/marketplace/produtos/baralho-da-redacao/E99331132E>. Acesso: 15 de julho de 2025.

É necessário reconhecer o papel e a importância da atuação da memória nos processos de aprendizagem, no entanto é estéril a memorização distanciada de atividades sociais, que envolvam diferentes vozes e posicionamentos, questionamentos e endossos, sem a orientação ou mediação de educadores. Sem isso, a tarefa de memorizar se tornará difícil, senão impossível. Em outras palavras, a memorização artificial de dezenas de “repertórios socioculturais” a que o estudante, desejoso de aprovação no exame, certamente se submeterá, será desgastante e exaustiva, para não dizer improdutivo. Não obstante, há diversos anúncios dos flashcards facilmente acessíveis:

🔥 Clique em Saiba mais para garantir o seu com um desconto especial!

Baralho da Redação do ENEM

BARALHO DA REDAÇÃO DO ENEM



**MEMORIZE REPERTÓRIOS SOCIOCULTURAIS
E AUMENTE A SUA NOTA DA REDAÇÃO!**

CLIQUE EM SAIBA MAIS!

profjorgeluis.online

**Flashcards em PDF para
memorização**

Saiba mais

Disponível em: https://www.facebook.com/people/Professor-Jorge-Luis/61557509313380/?_rdr. Acesso: 04 de junho de 2025.

O anúncio a seguir promete os melhores argumentos na redação do Enem, assegurados pela memorização dos flashcards:



Professor Jorge Luis

Patrocinado · 🌐



Tem dificuldade em ter ideias de repertórios socioculturais quando vai escrever suas redações?



Tenha em mãos um material que irá te ajudar a memorizar diversos repertórios para a hora da prova e assim, melhorar sua argumentação e aumentar sua nota!



Adquira já o Baralho da Redação - flashcards que auxiliam na memorização e esteja preparado para desenvolver os melhores argumentos!



Clique em saiba mais para garantir o seu com um desconto especial!

**Baralho da Redação do
ENEM**

**BARALHO DA
REDAÇÃO DO ENEM** 

Disponível em: https://www.facebook.com/people/Professor-Jorge-Luis/61557509313380/?_rdr. Acesso: 04 de junho de 2025.

Os “diversos repertórios” que garantem ao estudante “aumentar sua nota” são adequados exemplos do que Lemos (1988) denomina “estereótipo de conteúdo”. Esses “repertórios” são fornecidos como alternativa para o preenchimento de um vazio argumentativo, de uma lacuna reflexiva, implicados com diversos fatores, como a exigência de uma norma-padrão intangível e as pressões psicológicas do gênero “prova”, associado à necessidade da nota alta. As ideias feitas (estereótipo de conteúdo), presentes nos flashcards reverberam o argumento artificial,

inconcluso, falho, desarrazoado, defeituoso, desarticulado de um nexos subjacente ao texto, no dizer de Lemos (1988).

Para finalizar a reflexão realizada neste capítulo, cito dois fatos que considero curiosos: 1- o canal de uma pesquisadora de linguística com currículo acadêmico exemplar; e 2- um curso para professores corretores, ambos propagando arquétipos e estereótipos de texto.

O canal “Luma e ponto.” pertence a Luma Dittrich de Oliveira – pesquisadora de Bakhtin, com experiência em Argumentação e em Análise do Discurso de linha Francesa – para quem a redação do Enem é um gênero discursivo⁹⁰. Luma Dittrich de Oliveira é

Formada em Letras Português/Inglês, pela PUCPR (2016), finalizou mestrado em Linguagem e Tecnologia pela UTFPR (2020), realizando uma pesquisa que se dedicou a entender o gênero discurso videoaula no YouTube, por meio da perspectiva bakhtiniana. Atuou na educação básica, como professora QPM do Estado do Paraná até 2020, quando pediu licença sem vencimento e exonerou seu cargo em 2022. Hoje, é doutoranda em Linguística pela UFPE e se dedica ao negócio “Luma e ponto.” de educação na internet, voltado a ensinar redação para o Enem⁹¹.

Sem entrar no mérito do que as pessoas fazem para ganhar a vida, o fato de uma especialista em linguística, com excelente formação acadêmica, divulgar modelos prontos de redação na internet pode ser um índice de que a educação linguística permeia trajetos sedutores, com salas de aulas amplificadas, uma audiência numerosa e atenta nas mídias sociais, diferentemente de salas conturbadas com estudantes potencialmente apáticos. Entretanto, tal percurso empreendido por profissionais na Educação pode também atuar como fator deletério dos objetivos educacionais relacionados ao trabalho com a diversidade de gêneros discursivos, necessário para a construção da competência (inter)discursiva.

Em seu vídeo “Faltam 10 dias! Último Modelo de Redação para o Enem 2024”⁹² (de 24 de outubro de 2024, com 107.084 visualizações), a *profetuber* demonstra perícia na linguagem técnica de termos adotados pelo exame do Enem, assim como domínio de conceitos linguísticos. Isso confere segurança às suas reflexões e, consequentemente, confiança por parte de seus seguidores. Além desses atributos, Luma tem uma fala clara, acessível e bem-humorada. Sua imagem pessoal é diligente, com roupas de excelente efeito estético e com maquiagem

⁹⁰ Consta em seu currículo Lattes: “A ‘Luma e ponto.’ é um negócio de educação na internet, monetizado pela venda de infoprodutos, cujo objetivo é ensinar a escrever o **gênero discursivo redação do Enem**” (Acesso: 06 de setembro de 2025, grifos meus).

⁹¹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2441008237329359>. Acesso: 06 de setembro de 2025.

⁹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H0xJDbjwk-0>. Acesso: 06 de setembro de 2025.

modelar. O alto número de visualizações de seu canal comprova o caráter atrativo de suas aulas on-line. Outro atrativo é o nome original do curso, CRM (Curso de redação para Medicina), que atrai o público interessado em vencer algumas das seleções mais concorridas do país. Nesse seu vídeo, há falas como:

Eu criei um modelo de redação pronto, inédito, pro Enem 2024 de acordo com as últimas regras, com as coisas mais atualizadas, e você vai poder levar esse modelo pro Enem. A gente vai começar citando um filósofo contemporâneo, que faleceu inclusive em 2018, chamado Clément Rosset. Então, a gente vai colocar assim: “Para Clément Rosset toda realidade é cruel.” (...)

Nesse modelo, a *profetuber*-acadêmica esquematiza enunciados com lacunas a serem preenchidas com o tema que será proposto pelo exame no dia da prova de redação e também com argumentos, explicações e repertórios. Alguns argumentos (raciocínios indutivos), explicações e repertórios socioculturais (ilustrações e exemplificações de conhecimento enciclopédico que fundamentam e reforçam os argumentos) são fornecidos nesse modelo como as citações de Platão e Zygmunt Bauman. Em meio às dicas, ela sugere expressões conectoras como “Em primeiro lugar”, “Nessa perspectiva”, “Por consequência”, recrudescendo o estereótipo formal (Lemos, 1988). Além disso, ela recomenda o desdobramento de informações e diz que “Isso aqui vai te garantir nota máxima na C3 [Competência 3]”.

Um dado relevante é que Luma afirma, nesse mesmo vídeo, que

(...) basicamente essa teoria das instituições zumbis é uma teoria de Bauman que fala: nossas instituições são zumbis, são mortas-vivas (...) e o governo é uma instituição. Talvez seja a principal de todas. Então, essa crítica de Bauman, ela se relaciona diretamente ao governo também. Tá? Então, ela é maravilhosa, muito útil pra redação.

A relevância que atribuo a esse dado está vinculada à percepção da presença de certa anterioridade discursiva (Paveau, 2013). A fala de Luma, que julga que a crítica ao governo é “muito útil pra redação”, reafirma uma espécie de estratégia dos jovens que se asseguram de que criticar o governo é parte integrante de um texto dissertativo-argumentativo nos moldes do Enem. A palavra “governo”, cuja constituição se vincula à noção de memória das palavras (Paveau, 2013, p. 104-105), e a palavra “Estado” (“com E maiúsculo”, conforme assevera a *profetuber* nesse vídeo) evocam a memória de uma instituição sempre em débito com o cidadão, possibilitando acesso a certa pré-discursividade que retroalimentará o discurso crítico às instituições governamentais em nosso país, associado à pecha de país de políticos corruptos.

Tais críticas endossam a manobra dos participantes, presentificada nas redações com notas altas. Conforme tal manobra, deve-se atacar o governo, demonstrando nisso um suposto potencial crítico e politizado.

A *profetuber* finaliza o vídeo afirmando que um bom modelo de redação precisa ser curto, para que o participante preencha as lacunas de maneira tranquila. Ela afirma, ainda, que seu modelo é o da nota máxima: “usando ele da forma correta, você tem a chance de tirar uma nota mil e você vai, com certeza, tirar uma nota de 900 pra cima”.

O outro fato que vai de encontro à minha hipótese de que os modelos prontos e os formatos estereotipados são oriundos da agência de não especialistas em Língua Portuguesa é a plataforma “Corrige Ai”, do professor Henrique Araújo, a qual “surgiu para combater esse mercado massificado das plataformas de ensino, que corrigem redação de forma apressada e sem critério, com alta rotatividade de corretores desqualificados e sem formação”⁹³, nas palavras da própria plataforma. A função primeira é oferecer ao público geral de participantes do Enem revisões conforme o exame oficial: “É a única no mercado que corrige EXATAMENTE como o **ENEM**, com **duas correções** para cada redação” (grifos originais na primeira página do site da “Corrige Ai”). O fato insólito que chama a atenção, todavia, é o infoproduto oferecido não a estudantes participantes do processo avaliativo do Enem, mas a professores que desejam dominar os critérios de avaliação do exame nacional:



Disponível em: <https://professorhenrique.com.br>. Acesso: 10 de julho de 2025.

⁹³ Disponível em: <https://corrigeai.com/#nossa-plataforma>. Acesso: 07 de setembro de 2025.

Como se lê acima, o infoproduto se destina a transformar a “sala de aula com correções mais seguras, rápidas e objetivas”, fato que fortalece a hipótese de que há uma forte ingerência das mídias digitais na Educação Básica. O site do professor Henrique Araújo apresenta suas credenciais, segundo as quais ele é graduado e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, “já coordenou, em sua carreira de mais de 10 anos, times de corretores de grandes plataformas, como o Me Salva!, e também foi corretor das provas oficiais do ENEM e da UFRGS”⁹⁴. Ou seja, trata-se de mais um profissional da área de Letras, bem-formado, propagando estereótipos improdutivos pela internet. Parece-me que não há como negar a cooptação cada vez maior de professores de Língua Portuguesa que aderem à perspectiva de correção do Inep em sala de aula e fora dela.

⁹⁴ Disponível em: <https://professorhenrique.com.br/fcdr-a/>. Acesso: 07 de setembro de 2025.

CONSIDERAÇÕES (FINAIS?)

*“sempre que ensinares, ensina a duvidarem
do que estiveres ensinando”*

(José Ortega y Gasset apud Sinka, 2000, p. 81)

A empreitada do Inep de assumir um dos maiores processos de avaliação do mundo é digna de admiração e cumprimentos, embora não venha sem empecilhos e consequências. Ainda que o documento do Inep não tenha objetivos intrínsecos ao ensino escolar – e mesmo que o Enem seja claramente um processo seletivo com características de certame –, é fato que há uma interferência e um impacto considerável das crenças e práticas que ele reproduz, as quais acabam por incidir diretamente na Educação Básica brasileira, com a agência da midiaticização.

As concepções de língua, de texto (e de escrita e reescrita) no material do Inep estão vinculadas a quadros pré-discursivos distintos – e, muitas vezes, antagônicos – dos quadros pré-discursivos que (retro)alimentam os estudos do campo da Linguística e certos documentos oficiais que são diretrizes para a Educação brasileira, como a BNCC e os PCN. O módulo da Competência I reafirma o valor dos aspectos linguísticos na constituição do texto, considerada a adoção necessária, dentro de um certame, da língua escrita institucionalizada, valor que, aparentemente, estava em xeque quando os PCNs foram interpretados como depreciadores da tradição gramatical e precisaram, por isso, esclarecer a questão: “tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que (*sic*) e como ensiná-la” (Brasil, 1997, p. 31). É preciso destacar, no entanto, que essa valorização dos mecanismos linguísticos é operacionalizada pela avaliação no Enem de maneira instável ou até mesmo paradoxal, mencionando, no módulo da Competência I, princípios de linguística descritiva e atuando com os fundamentos da tradição normativista.

A concepção de texto dissertativo-argumentativo materializada no módulo da Competência II do manual de correção evidencia o posicionamento do Inep de que esse texto será penalizado caso seja constituído por sequências tipológicas diversas, ou melhor, por sequências narrativas, descritivas ou injuntivas, que não contribuem,

conforme rege o material do Inep, para a constituição da mescla tipológica eleita pelo processo seletivo, a saber, a mescla dissertativo-argumentativa. No campo da Linguística, ao todo contrário, reafirma-se a diversidade de tipologias que podem ser mobilizadas em quaisquer textos de quaisquer gêneros (Adam, 2011, p. 237, p. 247). Uma prática, divulgada a partir do mesmo módulo da Competência II, fez com que o “repertório legitimado” (Módulo 04, Competência II, 2019, p. 11) encontrasse condições oportunas para a estereotipagem, gerando o que Lemos (1988) denominou como estereótipo de conteúdo, a tal ponto que o próprio Inep teve que advertir quanto ao “repertório de bolso”.

Um alinhamento, em certa medida, entre o Inep e os estudos do campo da Linguística, com efeitos positivos à concepção do que é produzir textos escritos, é a valorização do planejamento textual, foco da Competência III. Fiad e Sabinson (2001, p. 55) entendem que o texto é um processo de constituição em etapas recursivas e que, nesse trabalho, o texto começa a ser construído antes da escrita, em um processo “sempre possível de ser continuado”. Entretanto, parece claro que o material do Enem não se mostrou em plena conformidade com a reflexão de que o processo de escrita é recursivo. Ao contrário, mesmo alinhando-se ao campo da Linguística no que se refere à valorização do planejamento, a escrita no Enem não possibilita, até mesmo em função do tempo, mas principalmente em função da cristalização de uma estrutura formulaica de texto a ser preenchida, a revisão recursiva e reflexiva, nem mesmo aquela realizada apenas pelo próprio candidato. Se, para um processo seletivo, isso pode vir a ser considerado compulsório e até adequado, para a Educação formal, a concepção de escrita sem a recursividade da reescrita reproduz a crença no texto findo e fortalece o recorrente aparecimento de textos precários.

É necessário evidenciar que a própria existência da avaliação da Competência IV, como um critério exclusivo para a análise da coesão, é uma decisão bastante convergente do Inep para com os Estudos Linguísticos que ganharam força no Brasil na década de 80, como nos icônicos trabalhos de Ingedore Villaça Koch. Esse gesto do Inep valoriza, para a escola e para a concepção de texto e de escrita, o conceito de coesão desenvolvido pela Linguística Textual. A despeito disso, mostra-se precária a análise de elementos de coesão como mecanismos linguísticos no módulo da Competência IV, desconsiderando o aspecto discursivo de tais elementos, que marcam o posicionamento do enunciador em relação ao dito.

No módulo da Competência V, por sua vez, a exigência de uma proposta de intervenção, ainda que receba as críticas de ser uma exigência muito grande para adolescentes com poucas vivências, oferece situação oportuna para pensar os direitos humanos, tal como proposto pela BNCC.

Entretanto, mesmo considerando pontos positivos no Exame promovido pelo Inep e valorizando os méritos de uma avaliação que busca por isonomia, não é possível negar os efeitos nocivos que a proposta de correção da redação do Enem tem tido sobre a educação linguística brasileira, como venho demonstrando ao longo da tese. Para recrudescer ainda mais esses efeitos nocivos, constata-se ainda a ingerência das mídias digitais na educação básica, em função de uma “transposição didática” diletante dos documentos oficiais do Enem, os quais, aliás, não se destinavam inicialmente a estudantes do Ensino Médio.

Diante de tais resultados da presente pesquisa, parece-nos importante frisar procedimentos que deveriam estar habitualmente presentes nas aulas de produção de textos, de tão naturais e esperados que são em uma efetiva aula de produção textual. Esses procedimentos são listados por Marinho (1997, p. 89) em seu texto “A produção de textos escritos”:

(...) o professor não pode se limitar a apresentar a seus alunos temas sobre os quais escrever, e a fornecer-lhes modelos de diferentes tipos de textos, atitudes encontradas até hoje, mas deve realizar com eles um trabalho para levantamento de ideias relacionadas aos temas, propostos por ele ou pela turma, sugerir-lhes roteiros, promover discussões com argumentações em favor ou contra ideias apresentadas (Marinho, 1997, p. 89).

Em outras palavras, o que Marinho afirma é que a figura do professor-avaliador deve ser reprochada, ao passo que a postura do professor-interlocutor precisa ser reiterada e instaurada naturalmente:

(...) é necessário, também, que o professor se coloque como interlocutor de seus alunos e não mais como avaliador de seus textos. Nos exercícios de redação, os textos dos alunos são corrigidos pelo professor-avaliador, que assinala seus “erros” ou “incorrekções” e, depois de devolvidos aos alunos, não são sequer comentados, mas muitas vezes jogados fora (Marinho, 1997, p. 89).

A produção textual-discursiva demanda relações intersubjetivas distantes da artificialidade dos modelos avaliativos propostos pelo Enem. Se a Educação Básica sucumbir a esses modelos avaliativos, o objetivo de desenvolver a competência (inter)discursiva dos estudantes estará fadado ao fracasso. É preciso que professores e educadores em geral não endossem o equívoco de que escrever bem é escrever (ou escrever somente) de acordo com os critérios do Inep.

A contribuição social e aplicada desta pesquisa talvez seja a de encorajar a Educação Básica a não se demover de sua função formativa, não se arredar do propósito de desenvolver as competências de intersubjetividade, nem aquiescer aos vírus digitais que supõem ensinar. Quanto a este último tópico, Desmurget (2021, p. 133) reafirma a importância inegociável do professor: “Não se trata de saber se os elementos de conhecimento estão disponíveis [nas mídias digitais]. Trata-se de determinar se a informação é apresentada de modo a poder ser compreendida e assimilada”. O autor continua sua reflexão afirmando, ainda, que não há alternativa digital para o sucesso das práticas escolares e dos processos de aprendizagem sem a figura do professor: “Até hoje, uma única alavanca demonstrou influência positiva e profunda sobre o futuro dos jovens estudantes: o professor qualificado e bem formado” (Desmurget, 2021, p. 275-276).

Do ponto de vista científico, a contribuição desta tese recai, fundamentalmente, sobre a mobilização do conceito de pré-discurso (Paveau, 2013) para analisar discursividades cujo funcionamento não pode ser completamente explicado com base nos conceitos de interdiscurso, posicionamento, polêmica. Explicando melhor: a perenidade de conceitos normativos e simplistas de língua e texto em nossa sociedade (apesar dos esforços da Linguística em demover tantos equívocos) não pode ser reduzida a uma questão de natureza ideológica (linguistas vs gramáticos e senso comum). Na verdade, a perenidade de discursos normativos sobre língua e texto pode ser explicada pela perenidade de quadros pré-discursivos de saberes, crenças, valores e práticas que alimentam e retroalimentam posicionamentos puristas, normativos e autoritários sobre língua e texto.

Por fim, a manifestação de um desejo: que esta tese possa contribuir para (re)conectar o campo escolar aos estudos da Linguística, única saída, a meu ver, para uma educação linguística nacional de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13.^a ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Revisão técnica João Gomes da Silva Neto. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues *et al.* 2. ed. rev. aum. São Paulo: Cortez, 2011.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; BORGES, Selma Zago da Silva. Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25987>. Acesso em: 24 abr. 2026.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 45.^a ed., 3.^a tiragem, 2008. São Paulo: Saraiva, 2005.

ANDRÉ, Hildebrando A. de. **Gramática ilustrada**. São Paulo: Moderna, 2003.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Série Estratégias de Ensino 2).

AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Conversação e conflito**: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas. 1997. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, FFLCH: 1997. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-11082023-162218/>. Acesso em: 4 jan. 2025.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 29.^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAZARIM, Milene; CAIADO, Roberta Varginha Ramos. A correlação de textos escolares como prática e como objeto de pesquisa: entrevista com Eliana Donaio Ruiz.

Revista Letras Raras. Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 155-169, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10120812>

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da Língua Portuguesa.** 1.^a ed. 4.^a reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37.^a ed. rev., ampl. atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral:** Volume I. Tradutoras: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020. 382 p.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição, KRAEMER, Márcia Adriana Dias (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:** compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p. 17-39.

BORGES NETO, J. De que trata a Linguística, afinal? In: BORGES NETO, J. **Ensaio de Filosofia da Linguística.** São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** (1.^a a 4.^a séries). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (5.^a a 8.^a séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** – Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio).** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997, 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso: 12 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar, segunda versão. Brasília, 2016.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. A redação no Enem 2017: cartilha do participante, 2017.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Material de leitura. **Enem redações 2019**. Coord. Tânia Cristina Arantes Macedo de Azevedo. Módulos 03, 04, 05, 06, 07, Competências: 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2024]. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/artigo.asp?abrirBase=CF&abrirArtigo=210>. Acesso em 15 de janeiro de 2025.

BUENO, Francisco da Silveira. **Gramática de Silveira Bueno**. 20.^a ed. rev. atual. São Paulo: Global, 2014.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.); KLEIMAN, Angela B. [et al.]. **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (p. 139-161). (Série Estratégias de Ensino 2).

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4530>

CAVALCANTI, T. M. **Sub-humanos: o capitalismo e a metamorfose da escravidão**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa**. 46 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coordenação da tradução: Fabiana Komesu. 2 ed. São Paulo: Contexto: 2006.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. 4.^a ed. revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2010.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da Língua Portuguesa**. [1972] 7.^a ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1980.

CUNHA, Luís F. Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para nossas crianças**. São Paulo: Vestígio, 2021.

DIKSON, Dennys. (2017). Genética textual e método: o processo de gênese na produção de manuscritos escolares a partir de versões em criação. **Manuscritica: Revista De Crítica Genética**, n.º 32, 48-60. Universidade de São Paulo (USP). <https://doi.org/10.11606/issn.2596-2477.i32p48-60>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/manuscritica/article/view/177865>. Acesso: 26 de agosto de 2025.

DIETZSCH, Mary Julia M. Cartilhas: a negação do leitor (p. 27-46). In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. 6.^a ed. – São Paulo: Contexto, 2001.

DUBOIS, Jean et. al. **Dicionário de linguística**. Direção e coordenação geral da tradução: Izidoro Blikstein (USP) 8.^a ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2001.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

ERLICH, F. D. **La interacción polémica: estudio de las estrategias de oposición en francés**. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1993.

EMEDIATO, Wander. **A fórmula do texto**: redação, argumentação e leitura. Técnicas inéditas de redação para alunos de graduação e ensino médio. São Paulo: Geração Editorial, 2008.

FERNANDES, Luana Aparecida Matos Leal. **O funcionamento enunciativo da argumentação**: a prova de redação do ENEM. 2020. 193f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.831>

FERREIRA, Marina. **Redação: palavra e arte: ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2003.

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática**. ed. renovada. São Paulo: FTD, 2003.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho (p. 54-63). In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. 6.^a ed. São Paulo, Contexto: 2001.

FOSSEY, Marcela Franco. **Avaliação de redações de vestibular**: da teoria à prática. Trab. Linguística Aplicada, Campinas, n.º 57.2: 1015-1042, maio/ago. 2018. <https://doi.org/10.1590/010318138652181377421>

FOUCAULT, Michel. **O Que É um Autor?** Trad. José A. Bragança de Miranda e António Fernando Cascais. Lisboa: Passagem, [1969] 1992.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** Carlos Franchi [com] Esmeralda Vailati Negrão e Ana Lúcia Müller. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 25.^a ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João W. Com a palavra: João Wanderley Geraldi. Seção Entrevistas. In: **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular**: propostas e desafios (BNCC – Ensino Fundamental III). Sweder Souza, Andréia Rutiquewiski (org.). 1.^a ed. Coleção Estudos Críticos em Linguagens). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

GONZAGA, Elen de Sousa. Seleção e Avaliação de Argumentos. In: **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores / Lucília Helena do Carmo Garcez, Vilma Reche Corrêa, organizadoras. Brasília: Cebraspe, 2016.

HUBNER, Regina Maria (org.). **Quando o professor resolve**. 2ª. ed. Supervisão de Lígia Chiappini. São Paulo, Edições Loyola, 1989.

HUGO, Olden. **Para falar em público**: 20 fundamentos da oratória. Ilustrado por Heitor Valentín. Belo Horizonte: Letramento, 2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 21 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, ELIAS, Wanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo: 2019.

LE MOS, Cláudia Teixeira Guimarães de. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: VOGT, C. (org.). **Subsídios à proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1.º e 2.º graus**. Vol 1. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP: 1988, p. 71-78.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna Gramática Brasileira**. Supervisão Lya Luft; organização Marcelo Módolo; consultoria técnica Mário Eduardo Viaro. 2.ª ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Globo, 2002.

LYONS, John. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Tradução: Marilda Winkler Averbug Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1987.

MADUREIRA, Evelyne Dogliani. Por uma leitura “transversal” na aquisição do dialeto padrão (p. 37-42). In: **Reflexões sobre a Língua Portuguesa**: ensino e pesquisa. Regina Lúcia Péret Dell’Isola e Eliana Amarante de Mendonça Mendes (org.). Campinas-SP: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação (p. 17-31). In: **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (org.). 4.ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARI, Hugo. Do enunciado à enunciação (p.151-168). *In: Reflexões sobre a Língua Portuguesa: ensino e pesquisa*. Regina Lúcia Péret Dell’Isola e Eliana Amarante de Mendonça Mendes (org.). Campinas-SP: Pontes, 1997.

MARINHO, Janice Helena Chaves. A produção de textos escritos (p. 87-95). *In: Reflexões sobre a Língua Portuguesa: ensino e pesquisa*. Regina Lúcia Péret Dell’Isola e Eliana Amarante de Mendonça Mendes (org.). Campinas-SP: Pontes, 1997.

MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001 [1991]. (Repensando o Ensino).

MENDONÇA, Marina Célia. O discurso sobre a produção textual de gêneros literários. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n.º 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25974>. Acesso em: 21 set. 2025.

MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática da Língua Portuguesa**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

MUSSALIM, Fernanda. **Linguagem: práticas de leitura e escrita**. Volume 1. Coleção Viver, aprender. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

MUSSALIM, Fernanda. A noção de competência (inter)discursiva como articulador teórico entre fenômenos de ordem ideológica (interdiscurso) e cognitiva (pré-discurso). **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 3 p. 141-151, setembro/novembro de 2020. <https://doi.org/10.22481/el.v18i3.7950>

MUSSALIM, Fernanda. **Reescrita de textos na escola: um espaço de interação**. 1.ª ed. Uberlândia, MG: Autorar Editora, 2024.

NETO, Pasquale Cipro. **Gramática da Língua Portuguesa**. Pasquale e Ulisses. São Paulo: Scipione, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 3.ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. Coordenador Ataliba Teixeira de Castilho. São Paulo: Contexto, 2010. (Coleção repensando o ensino).

NICOLA, José de, INFANTE, Ulisses. **Gramática contemporânea da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PASCHOALIN, Maria Aparecida, SPADOTO, Neusa Teresinha. **Minigramática**. 1.^a ed. São Paulo: FTD, 2014.

PESTANA, Fernando. **A gramática para concursos públicos**. 3.^a ed. rev., atual., e ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método: 2017.

PAVEAU, Marie-Anne. **Os pré-discursos**: sentido, memória, cognição. Tradução: Greciely Costa e Débora Massmann. Revisão da tradução: José Horta Nunes. (Título original: Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition, 2006). Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. <https://doi.org/10.4000/books.psn.722>

PAVEAU, Marie-Anne. **Linguagem e moral**: uma ética das virtudes discursivas. Trad. Ivone Benedetti. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2015.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura e acontecimento. Campinas: Pontes, 1990. (Data do original: 1983)

PERINI, Mário A. **Sintaxe Portuguesa**: metodologia e funções. São Paulo: Ática, 1989.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do Português**. 6.^a ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. In: POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 103-117.

PRADO, Daniela de Faria; MORATO, Rodrigo A. Morato. A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos ESPUC**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Belo Horizonte, n.º 29 2016. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.n29p205-219>

QUADROS, Jânio. **Curso prático da Língua Portuguesa e sua Literatura**. Volume II: Morfologia e Fonética. 1.^a ed. São Paulo: Editora Formar, 1966.

REPERTÓRIO. In: **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão Monusuário 1.0 - junho de 2009. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Prefácio de Serafim da Silva Neto. 47. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2007.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis Rocha. **Gramática**: nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. 2.^a ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

ROSA, Douglas Corrêa da; RAMOS, Quêzia C. M.; CORBARI, Alcione Tereza. (In)compreensões do eixo produção de textos (p. 183-216). *In: Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular*: compreensões subjacentes. Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Márcia Adriana Dias Kraemer (org.). Campinas - SP: Mercado das Letras, 2019.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

SACCONI, Luiz Antonio. **Gramática Essencial da Língua Portuguesa**: teoria e prática. 8.^a ed. revista – São Paulo: Atual Editora, 1989.

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa gramática**: teoria e prática. 26.^a ed. reformulada. São Paulo: Atual Editora, sem data [2001?].

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa gramática contemporânea**: teoria e prática. 1.^a ed. São Paulo: Escala Educacional, sem data [2005?].

SILVA, Anny Karoline Santana. **Uma reflexão sobre a transposição didática do conceito de gênero do discurso em livros didáticos de Língua Portuguesa**. 2024. 167 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.289>.

SILVA, Lilian Lopes Martin da; MOYSÉS, Sarita Maria Affonso; FIAD, Raquel Salek; GERALDI, João Wanderley. **O ensino de Língua Portuguesa no Primeiro Grau**. São Paulo: Atual, 1986.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. 8.^a ed. Coleção repensando o ensino. Coordenador Ataliba Teixeira de Castilho. São Paulo: Contexto, 2013.

SINKA, Sérgio. **Ensino de Língua Portuguesa e dominação**: por que não se aprende português? – São Paulo: Musa Editora, 2000.

TERRA, Ernani, NICOLA, José de. **Gramática e literatura para o 2.º grau**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

TERRA, Ernani. **Curso prático de gramática**. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. 5.^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

VIEIRA, F. Recepção ativa de textos: uma forma de diálogo. In: **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1.º e 2.º Graus** – Coletânea de textos – vol. 111, São Paulo, Secretaria da Educação, 1977.

WAGNER, L.R; CUNHA, D. S. W. A rapidez da proposta. In: **Língua Portuguesa**, v. 1, ano 9, n. 108, 2014.