UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO

ARGUMENTAÇÃO DIALÓGICA E INDÍCIOS DE AUTORIA EM REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM

JAIME LUIZ BEZERRA DO NASCIMENTO

Recife
2021

JAIME LUIZ BEZERRA DO NASCIMENTO

ARGUMENTAÇÃO DIALÓGICA E INDÍCIOS DE AUTORIA EM REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Lívia Suassuna.

Recife
2021

Catalogação na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

N244a Nascimento, Jaime Luiz Bezerra do.
Argumentação dialógica e indícios de autoria em redações nota mil do ENEM. / Jaime Luiz Bezerra do Nascimento. – Recife, 2021.
116 f.: il.

Orientadora: Lívia Suassuna.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Redação – Exame Nacional do Ensino Médio. 2. Aprendizagem da Escrita. 3. Argumentação - Dialogia. 4. Avaliação. 5. Redação – Ensino-Aprendizagem. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Suassuna, Lívia. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2022-003)

JAIME LUIZ BEZERRA DO NASCIMENTO

ARGUMENTAÇÃO DIALÓGICA E INDÍCIOS DE AUTORIA EM REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada *por videoconferência* em: 23/09/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Lívia Suassuna (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.ª Dr.ª Sylvia Regina de Chiaro Ribeiro Rodrigues (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

A Antonio Gustavo, doce companheiro, com quem dividi alegrias e tristezas durante a concepção deste trabalho. Seu amor salvou este projeto várias vezes!

AGRADECIMENTOS

À querida e inspiradora professora Lívia Suassuna, por fazer de cada orientação um momento de crescimento pessoal, intelectual, acadêmico, profissional e humano. Meus conhecimentos em cada uma dessas áreas se multiplicavam toda vez que nos encontrávamos. Foi um grande privilégio ouvi-la se referir a mim como "meu orientando".

A Sylvia De Chiaro, pela contribuição que supera os limites da academia e alcança outras áreas da vida mediante tanto acolhimento, boa vontade e simpatia. É possível sentir o seu carinho em cada comentário colocado na avaliação deste trabalho. A admiração recíproca que dedicamos um ao outro, desde quando compartilhamos nosso primeiro período como aluno e professora da UFPE, é um presente precioso da vida.

À professora Maria Lúcia, pela sempre imediata disponibilidade para contribuir com esta pesquisa. Os conhecimentos compartilhados na disciplina Seminários de Pesquisa, no processo de qualificação e no exame final desta dissertação foram indispensáveis para o sucesso do trabalho. Minha eterna gratidão!

Aos professores Gustavo Gilson, Artur Morais e Lucinalva (Nina), também responsáveis pela minha formação enquanto mestre em Educação. Sem as reflexões que me conduziram a fazer nas suas respectivas disciplinas, eu não seria merecedor do título.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, pela oportunidade de investir na minha formação enquanto educador e cidadão, ao mesmo tempo que eu contribuía com a pesquisa em Educação deste país.

Aos amigos Ícaro Weimann, Álvaro Vinicius Duarte e aos demais colegas de curso, pela amizade dedicada, as gargalhadas e *selfies* nos corredores, as lembranças dos prazos e as ajudas nos trabalhos. Uma das coisas mais gratificantes dessa experiência foi compartilhá-la com vocês. Levarei cada um no coração!

Por fim, a todas as pessoas que, mesmo não estando diretamente envolvidas com este trabalho, contribuíram para sua produção: amigos, alunos e familiares, os quais torceram muito para que eu conseguisse concluir o meu mestrado com êxito. Obrigado pelas vibrações! Elas me fortaleceram.

RESUMO

Diversos trabalhos já desenvolvidos acerca da prova de redação desse exame de larga escala indicam um efeito retroativo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na aprendizagem da escrita de alunos do ensino médio, o que justifica a pertinência de investigar que elementos textuais e discursivos são valorizados no seu processo avaliativo. Nesse contexto, fizemos a presente dissertação, que teve como objetivo verificar se a avaliação das redações desse exame de larga escala leva em conta critérios relativos a uma argumentação dialógica e se valoriza aspectos discursivos constitutivos da autoria. Em termos teóricos, recorremos ao conceito de língua como interação de Bakhtin (1997), que, por sua vez, se imbrica à teoria da argumentação dialógica presente em Leitão (2007). E, como esta pesquisa trata centralmente de produção de texto, embasamos nossa análise também nos estudos de Marcuschi (2002) e Possenti (2002; 2013), lançando mão das proposições deste último acerca dos indícios de autoria para averiguar o controle dos redatores sobre os próprios textos. Realizamos uma pesquisa documental e nosso *corpus* foi constituído por exemplares de redações que receberam nota 1000 – a nota máxima – nas edições do Enem dos anos de 2017, 2018 e 2019. Escolhemos aleatoriamente duas redações de cada edição, publicadas em um documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – órgão responsável pela realização do exame –, a fim de verificar a presença ou ausência da tríade argumentativa, que Leitão (2007) apresenta como indicadora de uma argumentação dialógica, composta pelos movimentos argumento / contra-argumento / resposta, bem como os indícios de autoria indicados por Possenti (2002; 2013) nas atitudes de incluir múltiplas vozes no discurso e manter distância do próprio dizer. As análises mostraram que a banca examinadora do Enem, pelo menos nos últimos anos, não tem valorizado a construção da argumentação em uma perspectiva dialógica nas correções. Além disso, os indícios de autoria não são bem descritos nos critérios avaliativos nem têm, na avaliação, o mesmo peso que os elementos estruturais do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Redação – Exame Nacional do Ensino Médio, Aprendizagem da Escrita, Argumentação - Dialogia, Avaliação, Redação – Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

There are several papers developed about the essay test of this wide scale exam that indicate a retroactive effect of the High School National Exam on the writing learning process of the high school students, which justifies the relevance to investigate what textual and discursive elements are valued on its evaluation process. In this context, we wrote the present dissertation, which aimed to verify whether the assessment of essays in this wide scale exam considers the criteria related to a dialogic argumentation and whether it values the discursive aspects that constitute authorship. In theoretical terms, we resorted to Bakhtin's (1997) concept of language as an interaction, which, in turn, overlaps to the dialogic argumentation theory present in Leitão (2007). And, as this research is centrally about text production, we also based our analysis on the studies of Marcuschi (2002) and Possenti (2002; 2013), using the latter's propositions about authorship evidence to ascertain the essay writers' control over the own texts. We have done a documental research and our *corpus* was constituted of copies of essays that were graded in 1000 - the highest grade - on the editions of *Enem* in the years of 2017, 2018 and 2019. We randomly chose two essays of each edition and they were published in a document that has been written by the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP) - the foundation responsible for carrying out the exam. It has been done in order to verify either the presence or absence of the argumentative triad, which Leitão (2007) presents as an indicator of a dialogic argumentation, composed by the movements: argument; counter-argument; response, as well as the authorship evidences indicated by Possenti (2002; 2013) in the attitudes of including multiple voices in the speech and to keep distance from the saying itself. The analysis showed that the examining board of the *Enem*, at least in the last few years, has not valued the construction of argumentation in a dialogic perspective throughout the corrections. Besides that, the evidences of the authorship are not well described in the evaluative criteria neither does it, in the evaluation, the same weight that the structural elements in the text.

KEYWORDS: Eassy – National High School Exam, Learning to Writing, Argumentation - Dialogy, Evaluation, Eassy - Teaching-Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Texto de apresentação da prova de Redação na Cartilha do Participante 65

Figura 2 - Quadros de avisos importantes sobre questões estéticas da redação 66

Figura 3 - Níveis de desempenho utilizados para avaliar a Competência 3 nas redações do Enem 67

Figura 4 - Níveis de desempenho utilizados para avaliar a Competência 4 nas redações do Enem 68

Quadro 1 - Relação entre os objetivos específicos do trabalho e os critérios de análise dos dados 70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF - Constituição Federal

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EM - Ensino Médio

ES - Ensino Superior

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPE - Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco

IES - Instituição de Ensino Superior

Inepe - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDP - Livro Didático de Português

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 REFERENCIAL TEÓRICO 24

2. 1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E TEXTO 24

2.2 O QUE SE ENTENDE POR ARGUMENTAÇÃO DIALÓGICA? 32

2.2.1 A tríade argumentativa 36

2.3 O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA 39

2.3.1 O aluno-autor e os indícios de autoria 44

2.3.2 A avaliação da escrita no ensino de língua portuguesa 47

2.4 O CURRÍCULO, O ENEM E A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO 51

2.4.1 Notas sobre o Currículo 52

2.4.2 Notas sobre o Enem 55

3 METODOLOGIA 61

3.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS 61

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 63

3.2.1 O *corpus* 63

3.2.2 A Cartilha do Participante 64

3.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE 69

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES 72

4.1 REDAÇÕES DE 2017, PUBLICADAS NA CARTILHA DO PARTICIPANTE ENEM 2018 72

4.1.1 Redação 1/17 - Sem título 73

4.1.2 Redação 2/17 - Sem título 78

4.2 REDAÇÕES DE 2018, PUBLICADAS NA CARTILHA DO PARTICIPANTE ENEM 2019 83

4.2.1 Redação 1/18 - Sem título 84

4.2.2 Redação 2/18 - Sem título 89

4.3 REDAÇÕES DE 2019, PUBLICADAS NA CARTILHA DO PARTICIPANTE ENEM 2020 93

4.3.1 Redação 1/19 - Sem título 94
4.3.2 **Redação 2/19 - Sem título** 100

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 105

6 REFERÊNCIAS 110

1 INTRODUÇÃO

Todo trabalho com a língua portuguesa em um contexto escolar revela uma concepção de língua e linguagem, estejam os agentes desse trabalho conscientes dessa premissa ou não (SOARES, 2002). A respeito das concepções linguísticas existentes, cabe dizer que houve uma trajetória de mudanças na história recente da pedagogia da língua portuguesa no Brasil. Nos diferentes currículos dos últimos 50 anos, é possível observar quatro visões distintas: a língua como expressão do pensamento, a língua como sistema de signos, a língua como instrumento de comunicação e a língua como interação (ZANINI, 1999; SILVA, 2012). Adiantamos que, no presente trabalho, compactuamos com esta última visão e, por esse motivo, nos propomos a deixar claras suas postulações.

Concordamos com Bakhtin (1986) quando este defende que toda e qualquer forma de enunciação é dialógica, ou seja, pressupõe uma interação do enunciado com diversos fatores a ele relacionados (o tipo de relação social entre os interlocutores, a relação com os enunciados que o precederam, etc.). Desse modo, é difícil analisar a língua sem considerar o contexto no qual é usada; da mesma forma, não é recomendável tratar os fenômenos linguísticos como sendo estáveis e inflexíveis. Cada situação de uso da língua conta com variáveis que não convém ignorar no estudo dos fenômenos linguísticos, pois elas interferem diretamente no modo como se produz o discurso. Essas variáveis estão relacionadas ao contexto social, cultural, regional e histórico em que se inserem não apenas o produtor do enunciado, mas também aquele para quem esse produtor direciona seu discurso (SILVA, 2012).

Do modo como se compreende a língua, resulta, naturalmente, uma noção do que é texto. Segundo a concepção de língua como interação (ou concepção sociointeracionista), o texto é fruto do trabalho de produção de sentidos desempenhado pelos interlocutores de uma situação comunicativa. Isto é, o texto resulta de uma intenção comunicativa do autor (produtor do sentido) direcionada a um leitor (também produtor do sentido), ambos situados em um contexto sociodiscursivo que tem influência direta sobre os elementos constitutivos do texto. Dentro dessa visão, Koch (2007) chama a atenção para a organização de tais elementos constitutivos do texto quando se refere a este como "manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal" (p. 27). A autora aponta a dimensão dialógica da produção de texto, uma vez que a seleção e a ordenação dos elementos às quais se refere são feitas de acordo com a atividade do produtor de articular

as sequências do texto, ao passo que o leitor também trabalha no processo de construção de sentido, preenchendo possíveis lacunas e (re)organizando as ideias para construir uma unidade linguística e, então, posicionar-se frente a elas, seja concordando, discordando, relativizando, etc.

Esse movimento de responder ao discurso de outrem a fim de compor interativamente o seu próprio discurso vai ao encontro da perspectiva de argumentação defendida por teóricos como Leitão (2007), Khun (1993) e Plantin (1996). Os referidos estudiosos, em consonância com Bakhtin (1997), enxergam a situação de interação entre duas vozes como a mais adequada para promover os processos de maturação das competências argumentativas, uma vez que entendem o argumentar como uma negociação de hipóteses entre interlocutores, e não como a simples emissão de uma opinião e suas justificativas.

Ademais, todo texto está ligado a uma atividade sociocomunicativa, uma vez que o processo de construção de sentido surge de uma situação concreta de interação entre seres sociais. É por isso que Silva (2012) acrescenta: "os textos se inserem no nosso cotidiano para viabilizar as mais diversas práticas sociais" (p. 34). Após essas concepções de texto, de argumentação e de língua, trazemos aqui também a noção de gênero textual, para explicitar nosso propósito de analisar a produção de textos do gênero dissertativo-argumentativo na modalidade escrita do português, sobre o qual discorreremos mais à frente.

Notável estudioso dos gêneros, Marcuschi (2002) define-os deste modo: "fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa" (p. 01). O teórico também defende que os gêneros advêm de situações reais de emprego da linguagem na sociedade, ideia já sinalizada por Bakhtin (1997). Compreendê-los assim é importante para o ensino do português, pois justifica a didatização dos gêneros textuais, já que se entende que os estudantes frequentam a escola para, entre outras finalidades, exercerem sua cidadania por meio das práticas de linguagem.

Diante das ideias mencionadas brevemente acima e das muitas contribuições da concepção sociointeracionista bakhtiniana para os estudos linguísticos, deliberamos nos guiar pelo conceito de linguagem elaborado por Bakhtin para tratar os fenômenos linguísticos, porque o teórico oferece uma compreensão mais ampla da complexidade da língua e dos diversos fatores que a influenciam.

Nessa perspectiva, pontuamos duas características na prática do docente adepto dessa compreensão de língua e de texto: 1) não há ensino de objeto fora do contexto sociodiscursivo do aluno – premissa da qual surge o trabalho com os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008); 2) também não há predileção pelo trabalho com um gênero textual específico – o objeto é escolhido a partir da realidade discursiva em que o aluno está inserido, corroborando a noção de uso e função do gênero mencionada por Marcuschi (*ibid.*).

Destacamos as características supracitadas com a intenção de refletir sobre a prática de argumentação escrita nas situações de exames externos e vestibulares, mais especificamente no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), foco desta pesquisa. Isso porque diversos trabalhos já foram realizados na esfera acadêmica a fim de estudar o impacto desse exame no ensino-aprendizagem da escrita argumentativa em escolas brasileiras (ZIRONDI, 2006; ALMEIDA, 2015; VICENTINI, 2015), e a maior parte deles aponta para uma realidade na qual a estrutura do texto solicitado anualmente na prova do Enem ocupa boa parte das aulas de produção textual como o objeto de ensino mais desejável ou até mesmo necessário. Esses estudos também evidenciam que frequentemente se revela uma concepção restrita de argumentação no âmbito da sala de aula.

Campos (2012), em sua dissertação de mestrado, realizou um estudo que teve por finalidade analisar práticas de ensino de produção de textos argumentativos escritos e verificar as possíveis relações entre essas práticas e a construção de argumentação dos alunos. Para tanto, analisou as concepções de língua, argumentação e texto dos professores participantes, bem como as situações didáticas em que propunham as produções de texto e analisou, também, as produções dos alunos, verificando as estratégias argumentativas mobilizadas por eles. Ao final do trabalho, a pesquisadora constatou que:

> (1) o texto tem ocupado um lugar de destaque nas aulas de português, mas a sua inserção tem sido equivocada; (2) alguns professores se apropriaram do discurso sobre um sistemático trabalho com gêneros textuais com vistas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas dos alunos, mas não têm conseguido efetivar uma prática diferenciada, de modo a atender à nova proposta para o ensino de língua portuguesa; (3) as situações de produção de texto argumentativo distanciam-se das finalidades propostas no currículo para o ensino-aprendizagem desse gênero, de forma a não favorecer significativamente o desenvolvimento das habilidades argumentativas escritas dos alunos; (4) situações artificiais de produção de texto conduzem a produções igualmente artificiais; (5) em virtude da

> ausência de reflexão sobre os aspectos linguístico-discursivos implicados nos textos, os alunos desconheciam as especificidades dos gêneros que lhes foram solicitados a escrever; (6) diferentes sujeitos expostos às mesmas condições de produção escolar de texto se constituem quase que em sujeitos semelhantes na elaboração de seus textos: atendem ao discurso da escola, ainda que semanticamente as suas produções possam ser consideradas como vazias de sentidos (CAMPOS, 2012, p. 5).

As conclusões a que chegou Campos (2012) podem ser somadas às de diversos outros trabalhos envolvendo a análise da argumentação escrita, não somente a partir da prática do professor, mas também da abordagem dos livros didáticos e da forma como as provas de redação de exames vestibulares, balizadoras do trabalho pedagógico com a produção de texto em boa parte das escolas, solicitam os textos argumentativos (AZEVEDO, 2015; SILVA *et. al*., 2015; SILVA & PEREIRA, 2015; FREITAG *et.al.* 2015).

Em artigo que teve o objetivo de discutir alguns dados ilustrativos do atual estado do processo de ensino-aprendizagem da argumentação em aulas de língua portuguesa, Vidon (2013) procurou analisar um material didático trabalhado para o ensino de gêneros argumentativos e, também, textos produzidos por estudantes de ensino médio, em situações diversas de enunciação nesse domínio do discurso. O material didático analisado foi *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (2003), coleção destinada ao ensino médio e amplamente adotada nas escolas públicas e privadas do Brasil na primeira década do século XXI. O estudioso concluiu que

> [...] apesar de os autores tentarem incorporar conceitos oriundos de pesquisas recentes na área dos estudos sobre texto e discurso, esses conceitos apresentam inconsistências. É possível perceber a fundamentação tradicional ainda presente através de uma concepção tipológica que tenta estabelecer relações entre tipos textuais, dissertação e argumentação, com base em uma concepção psicológica de linguagem, instrumental e funcional, e não interativa e dialógica, que procura articular os gêneros a campos discursivos, como propõe Bakhtin (VIDON, 2013, p. 747).

Sobre a abordagem dos gêneros argumentativos nas provas de vestibular, o pesquisador tencionou discutir os impactos da perspectiva discursiva a partir da análise de uma proposta de redação de vestibular. Segundo o autor, a referida proposta estava alinhada à concepção interacionista de texto e discurso, na medida em que solicitava a produção do gênero *artigo de opinião* a partir da leitura de textos que compunham uma

pequena coletânea constante da proposta, em vez de solicitar a tradicional redação dos vestibulares a partir de um tema. Isso quer dizer que o candidato-autor deveria produzir um texto dialogando com os textos lidos, o que sinaliza um movimento dialógico.

Entretanto Vidon (2013) considera que há ainda muitos traços das práticas tradicionais de linguagem na proposta analisada. O fato de ser entregue um tema e de esse tema estar centrado em uma questão polêmica[1] não garante que haverá construção de argumentação na redação, além de aproximar essa produção das famosas dissertações a partir de temas como "Minhas férias", "Minha família", etc. Instigado por essa observação, o pesquisador também faz análise dos textos produzidos a partir dessa proposta. As redações analisadas mostraram que "a grande maioria dos candidatos desses vestibulares não consegue escrever um artigo de opinião, redigindo, na verdade, uma dissertação escolar, tecnicamente preparada para atender aos pré-requisitos de uma redação de vestibular" (VIDON, 2013, p. 751).

Rocha (2012) também analisou as atividades didáticas propostas para o trabalho com textos argumentativos escritos presentes na coleção *Português: Linguagens*. O objetivo do trabalho foi analisar como essa obra didática ensina a produzir textos argumentativos escritos, e os resultados ratificam a conclusão a que chegou Vidon (2013), pois mostraram que as questões apresentadas na sequência de atividades analisada não possibilitam ao aluno vivenciar as práticas sociais da escrita argumentativa. A autora, após fazer análise minuciosa e ricamente detalhada de toda a sequência didática, declara:

> todo texto é um produto da vida real, na qual um enunciador responde a outros interlocutores. Considerando essa concepção, a atividade [que consta no livro] poderia ir mais adiante, acrescentando alguns aspectos fundamentais para a compreensão e análise do artigo selecionado, destacando, por exemplo, o contexto extraverbal que permeou sua produção. O objetivo seria de dialogar com os diferentes pontos de vista que foram suscitados no momento de produção, que contribuíram para a publicação e que poderiam ser vivenciados pelo aluno (ROCHA, 2012, p. 210).

Considerando a análise de Rocha (2012), pode-se concluir que a visão estrutural da língua – que se relaciona com a visão de língua como sistema, e não como meio de interação – se sobrepõe aos aspectos discursivos até mesmo em alguns materiais didáticos que subsidiam o trabalho de ensino de português, os quais são considerados um apoio

[1] Entenda-se o uso da palavra aqui como adjetivo para assuntos abertos, que dividem opiniões e estão sujeitos a discussões.

seguro por um bom número de professores que, muitas vezes, "aprendem" a didatizar o conteúdo da aula através desses manuais.

Sobre essa relação entre os níveis estrutural e discursivo do texto, Alexandre (2015), em pesquisa realizada com dois grupos-classe do ensino médio, procurou identificar as concepções de língua, texto e avaliação das respectivas professoras de português das turmas, além de observar como elas concebem e aplicam os critérios de avaliação e como destacam, no texto escrito do aluno, os aspectos ligados à estrutura textual – conteúdos relativos à sintaxe, ortografia, pontuação, etc. – e aqueles ligados à dimensão do discurso – a construção do sentido por meio dos recursos que a língua oferece para a expressão de ideias. O pesquisador quis investigar os critérios utilizados pelas professoras para a avaliação da escrita e os procedimentos didáticos para o ensino da produção de texto. Os resultados desse trabalho mostraram que as professoras tinham consciência da necessidade de observar o texto do aluno para além dos aspectos gramaticais e de levar esse aluno a perceber a estrutura a serviço do discurso; no entanto, na prática avaliativa, ainda não ocorria uma conciliação entre esses dois aspectos, prevalecendo, nas correções, a prática da "higienização da escrita", apontada por Jesus (1995 *apud* ALEXANDRE, 2015) há mais de duas décadas.

Por meio dos estudos apresentados, todos datados da última década, constata-se que, de modo geral, o professor opta por um trabalho pedagógico com a língua a partir do estudo de gêneros textuais, porém, na maioria das vezes, esse trabalho ainda se distancia da proposta sociointeracionista bakhtiniana de construir critérios de avaliação pautados na interação discursiva. Isso porque os critérios avaliativos são frequentemente pautados na tradição da "imitação dos bons autores" (FIORIN, 1999, p. 154).

Esse panorama nos aproxima da questão motivadora do presente do trabalho: a prova de redação do Enem e suas consequências sobre a produção de textos argumentativos escritos no ensino médio. Tratar desse assunto requer pensar sobre o trabalho com a redação escolar, gênero amplamente trabalhado nas escolas e solicitado nas provas de vestibular e também no Enem, exame no qual recebe a nomenclatura "texto dissertativo-argumentativo".

Vicentini (2015), em sua dissertação de mestrado, pesquisou sobre o efeito retroativo da prova de redação do Enem no processo de ensino e aprendizagem, a partir da observação da prática de duas professoras do ensino médio, sendo uma delas vinculada ao setor público de ensino; e a outra, ao setor privado. O trabalho da pesquisadora é uma das referências para este nosso estudo, pois confirmou, entre outras conclusões, a

influência dos critérios da prova do Enem – que substituiu o vestibular tradicional – nas aulas do EM, seja na rede privada, seja na pública. Vicentini (*ibid*.) aponta para a importância que professores e alunos dão ao Enem e chama a atenção para a prática constante da imitação de redações com pontuação expressiva no exame, prática esta que substitui a produção de texto dos estudantes pela reprodução dessas redações. A autora finaliza suas conclusões destacando "a necessidade da ampliação do número de pesquisas sobre efeito retroativo no contexto da prova de redação do exame" (*ibidem*, p. 7).

Alguns trabalhos foram-se somando ao de Vicentini (2015) no interesse pelo Enem e seus efeitos sobre a escola. Lima & Piris (2017) tencionaram analisar uma redação com nota máxima na avaliação externa, baseados na teoria da argumentação de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2014 [1958] *apud* LIMA & PIRIS, 2017) com a finalidade de "apontar as potencialidades do ensino da argumentação para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo" (p. 01) e chegaram à conclusão de que o texto analisado continha indícios de limitação discursiva, contudo foi aprovado pela banca examinadora do Enem, denunciando uma fragilidade sobre o processo de ensino e aprendizagem, que é endossada pelo processo seletivo.

Sobre esse mesmo problema, Brambila (2018) elegeu como objeto as delimitações pouco precisas que a banca avaliadora do Enem atribui à argumentação. O referido estudo também se fundamentou em Perelman (1993; 1996 *apud* BRAMBILA, 2018), "além de estabelecer um contraponto de tais postulados com o dialogismo bakhtiniano" (p. 01). As considerações apresentadas pelo pesquisador nesse trabalho são muito pertinentes e apontam três perspectivas para a análise do tema: a textual-discursiva, a linguístico-educacional e a político-pedagógica. A respeito da primeira perspectiva, o autor destaca que, de modo geral, na avaliação das redações do Enem, os aspectos textuais se sobrepõem aos discursivos — o que só corrobora as conclusões às quais Rocha (2012), Alexandre (2015) e Campos (2012) chegaram em seus trabalhos. Na perspectiva linguístico-educacional, o teórico alerta para o fato de a linguagem, na aula de produção de textos, estar sendo resumida ao simplismo do treino pela imitação de textos bem avaliados, enquanto as relações dialógicas com o texto ficam em segundo plano. A terceira perspectiva apontada no trabalho tem igual relevância para a Educação, porém se distancia do foco que escolhemos dar às redações neste momento, que é a produção de uma argumentação limitada em textos escritos revelada nas redações do Enem. Essa visível limitação é o que nos atrai para o trabalho investigativo que apresentamos nesta dissertação.

Nós também, em um trabalho anterior, identificamos um problema no que diz respeito à prática da escrita argumentativa no final da vida escolar, quando constatamos a produção de redações escolares padronizadas, indicando limitações no domínio da escrita argumentativa de jovens recém-egressos do ensino médio (NASCIMENTO & DE CHIARO, 2015). Vale ressaltar novamente que a dissertação escolar – a qual, no Enem, é chamada de texto dissertativo-argumentativo – é objeto de ensino em grande parte das turmas do EM no país, com temas e condições de produção propostos pelos professores, os quais, por sua vez, recebem influência externa de instâncias superiores da escola ou, em alguns casos, até dos pais de alunos, para que ensinem "redação para o Enem".

No referido trabalho, tivemos o propósito de averiguar o domínio das habilidades argumentativas por meio da "materialidade linguística do texto, visando a encontrar uma negociação entre diferentes posicionamentos, essencial à constituição de uma situação do gênero dissertativo-argumentativo" (*ibid.*, p. 191). O resultado das análises indicou uma tímida apropriação dessas habilidades pelos alunos, porém deixou-nos ainda mais inquietos quanto à autêntica autoria dos argumentos, uma vez que textos produzidos por estudantes de um mesmo grupo-classe eram tão semelhantes, que chegavam a conter períodos idênticos em vários trechos.

A partir da observação do *corpus* que tínhamos naquela ocasião, levantamos a possibilidade de haver uma prática tradicional subjacente à escrita do texto dissertativo-argumentativo. Tal prática seria a reprodução de vários textos considerados exitosos e, por isso mesmo, dignos de imitação. O resultado seria uma verdadeira "colcha de retalhos", com recortes desses textos-modelo que muitas vezes coincidem, resultando na ocorrência de períodos idênticos em textos de diferentes alunos. Essa peculiaridade se deve ao fato de as redações imitadas terem obtido nota máxima no Enem.

Fica evidente, portanto, a relação do Enem com os conteúdos e as atividades ministradas nas aulas de português, sobretudo nas aulas de "redação", uma subdisciplina de língua portuguesa, criada para treinar técnicas de escrita no período que Zanini (1999) denomina a "*década dos modelos*" (p. 81). É interessante frisar que o Enem surgiu para fazer frente à prática de memorização de conteúdos e repetição de modelos do vestibular tradicional. Vicentini (2015) aponta que o exame, originalmente instituído como uma avaliação em larga escala com objetivo de mostrar os índices da qualidade da educação no ensino médio, passou a ser "um mecanismo único de acesso ao ensino superior, prometendo uma relação positiva com o EM, diferentemente dos vestibulares tradicionais, dando um fim à cultura brasileira de vestibulares e cursinhos" (p. 01).

Todavia o intuito de abolir as antigas práticas dos cursinhos pré-vestibulares que propiciavam a memorização pela repetição exaustiva de questões e redações parece não ter sido superado. Na verdade, ocorreu uma troca dos vestibulares pelo exame, que passou a acumular funções (exame diagnóstico, exame de rendimento, exame de acesso ao ensino superior) e, no caso da parte discursiva da prova, foi mantida a solicitação de uma dissertação semelhante à redação tradicional dos vestibulares. Isso fez com que o Enem também estimulasse o treinamento repetitivo de reproduções de textos-modelo, o que se refletiu nas aulas de português, precisamente no eixo de produção escrita.

Na realidade, esse efeito do Enem sobre as atividades de escrita na aula de português é antigo e foi percebido quando havia, ainda, os vestibulares das grandes universidades com prova de redação obrigatória (BUNZEN, 2006). Tal obrigatoriedade foi o que padronizou a redação como um texto curto e objetivo e cristalizou esse tipo de texto como objeto de ensino em boa parte das escolas de EM no Brasil, sobretudo nas particulares. Como mencionamos, nos últimos anos do século XX, o vestibular foi substituído pelo Enem em grande parte das universidades públicas do Brasil, e o efeito retroativo se perpetuou. Assim, chegou-se à segunda década do século XXI assistindo-se à manutenção da redação padronizada e, muitas vezes, desprovida de marcas de autoria e argumentação dialógica.

Frente à atual situação, julgamos válido destacar uma função que acreditamos ter a escola: a de contribuir para a formação de cidadãos crítico-reflexivos, capazes de interpretar sua realidade circundante e nela agir. Recorremos, então, ao pensamento de Bakhtin, esclarecendo que agir não significa necessariamente realizar um feito notável, mas o simples ato de dizer – não somente pela fala, mas também pela escrita – já é suficiente para interferir na realidade e agir sobre o mundo (BRAIT, 2010). Obviamente, para dizer, é preciso ter o que dizer e para quem dizer, reconhecer-se como um sujeito que diz algo para esse interlocutor e também buscar estratégias para dizer (GERALDI, 1991; BUNZEN, 2006). As práticas de escrita em contextos escolares, então, devem oportunizar ao aluno a compreensão de seu papel enquanto membro da sociedade e o papel fundamental do outro nesse processo de construção de discursos ou, em outras palavras, de exercício da cidadania, que se concretiza, também, no ato de argumentar.

Naturalmente, vem, mais uma vez, à tona o paradigma sociointeracionista do ensino de língua e deparamo-nos com um de seus conceitos-chave: a interação entre autor e leitor. Esse é um dos pontos de encontro entre as ideias de Bakhtin e Vygotsky. Este último defende que o desenvolvimento do indivíduo está atrelado ao desenvolvimento da

linguagem, que, por sua vez, se desenvolve na interação com o outro (SOUSA, 2017). Destaque-se, como importante contribuição da teoria vygotskyana, a possibilidade de o outro ser o próprio sujeito, uma vez que o diálogo pode se dar entre as vozes que o indivíduo comporta na consciência. Logo, a interação apontada por Bakhtin pode perfeitamente ocorrer intrapsicologicamente enquanto o enunciador raciocina sobre pontos de vista opostos, por exemplo, dialogando consigo mesmo.

Por isso mesmo, os gêneros argumentativos vêm ganhando destaque nos currículos da escola básica: porque requerem a tomada de posição do autor e uma capacidade de justificá-las frente a controvérsias. Depreende-se disso que a tarefa do aluno durante a produção de um texto argumentativo é apresentar uma opinião sobre o tema do texto, mas, além disso, ser capaz de antecipar possíveis refutações e estar disposto a fazer reflexões conclusivas a partir do que a voz oposta lhe propõe. Sem esses três movimentos, os quais Leitão (1999; 2007; 2011) denomina *argumento*, *contra-argumento* e *resposta*, a argumentação fica incompleta, limitada apenas à defesa do ponto de vista. Sendo assim, não é dialógica, já que não considera outras vozes.

Acrescentamos que as análises publicadas em Nascimento & De Chiaro (2015) mostraram que o modelo de texto dissertativo-argumentativo solicitado no Enem é propício para o surgimento dos três movimentos da argumentação dialógica. Todavia o que deveria ser positivo, na verdade, a nós parece operar contra a apropriação e uso consciente dos mecanismos linguísticos pertinentes à argumentação dialógica. Fazemos tal afirmação porque acreditamos que um estudante seguro de sua competência argumentativa não sentiria a necessidade de recorrer a textos pré-montados ou modelos prontos de redação para compor um texto argumentativo, como fizeram os estudantes de pré-vestibular participantes da nossa já mencionada pesquisa (*ibid.*). Tomando por base os elementos estruturais e linguísticos de suas produções, concluímos que eles demonstraram dominar a escrita de um gênero específico, a "redação do Enem".

Ademais, o fato de os estudantes participantes da pesquisa recorrerem a textos-modelo também leva a outra indagação: a autoria do texto pode ser atribuída ao aluno somente por ter sido ele a escrever? Em provas de larga escala, como o Enem, parece não ocorrer uma avaliação mais precisa da autenticidade do dizer nas provas discursivas. Apesar de aparecer na Matriz de Referência para correção das redações do Enem (BRASIL, 2020), o conceito de autoria não fica claramente determinado, pois na indicação da competência III, especificamente nos descritores 4 e 5, lê-se:

> (4) [o candidato] apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com **indícios de autoria**, em defesa de um ponto de vista e (5) [o candidato] apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma consistente, **configurando autoria**, em defesa de um ponto de vista (p. 22).

Chamamos atenção para o fato de, além dessas breves menções, não haver mais explicações acerca desses indícios de autoria, nem na Cartilha do Participante (BRASIL, 2020), nem em nenhum outro documento oficial sobre o Enem dirigido à comunidade estudantil. Diante dessa ausência, recorremos aos estudos do professor e pesquisador Sírio Possenti acerca do tema, porque acreditamos que suas contribuições são as mais pertinentes ao contexto sobre o qual nos debruçamos, uma vez que há diversos trabalhos com propósito semelhante ao nosso, para os quais os estudos de Possenti sobre autoria foram suficientemente úteis (RABAIOLLI, 2016; CAVALCANTI, 2014; VIVEIROS, 2018).

Analisando a questão, Possenti (2002) defende que é preciso considerar instâncias que ultrapassam o texto escrito no julgamento da autoria do texto, "de modo a dar conta de efeitos de sentido em textos que não são parte de obras nem de discursividade. Os indícios a serem levados em conta para tal atribuição seriam 'dar voz ao outro' e 'manter distância', duas categorias discursivas"[2] (p. 105).

Com essas inquietações em mente, chegamos à questão motivadora do presente trabalho. Partindo da premissa de que a escola cumpre o seu papel quando contribui para o exercício da cidadania do estudante por meio do uso da linguagem – e esse exercício se concretiza, entre outras práticas, na construção da argumentação –, importa procurar saber como os estudantes concluintes da educação básica constroem sua argumentação em texto escrito, do ponto de vista discursivo. Diante do que foi exposto até aqui, compreende-se que o Enem exerce influência considerável sobre o ensino-aprendizagem da escrita argumentativa (BRAMBILA, 2018) e que, conforme alertou Vicentini (2015), existe uma carência de estudos acerca dessa influência. Nesse sentido, é importante investigar se a banca examinadora do exame tem valorizado os aspectos discursivos e dialógicos na avaliação da redação do Enem, a partir de critérios precisos e bem justificados. Sendo assim, esta pesquisa surgiu da seguinte pergunta: a avaliação das redações do Enem leva em conta os critérios de uma argumentação dialógica e valoriza os aspectos discursivos referentes à autoria?

[2] Essas categorias serão explanadas no corpo da pesquisa.

Na intenção de nos aproximarmos da resposta a essa questão, tivemos por objetivos:

Geral:

Analisar, numa perspectiva dialógica da argumentação, textos argumentativos escritos avaliados com nota máxima no Exame Nacional do Ensino Médio.

Específico:

Investigar, em textos argumentativos escritos avaliados com nota máxima no Enem:

a) a presença ou ausência da tríade argumentativa *argumento – contra-argumento – resposta*;

b) indícios de autoria em termos das categorias discursivas *presença de múltiplas vozes* e *manutenção da distância em relação ao próprio dizer*.

Esta pesquisa busca contribuir com o aprimoramento dos estudos sobre as relações entre argumentação, linguagem e educação e, também, diminuir a lacuna já sinalizada pelos pesquisadores da área no que se refere à influência da prova de redação do Enem no processo de ensino e aprendizagem, sem deixar de destacar a importância da apropriação da argumentação para o êxito nas práticas discursivas mais diversas nos meios social, cultural, político e profissional do cidadão concluinte da trajetória escolar.

Entendemos que um trabalho de pesquisa profícuo precisa estar bem fundamentado, por isso, na próxima seção, apresentamos um percurso teórico, partindo – no primeiro capítulo – das concepções de língua e texto, que sempre são elementos que embasam o currículo, as políticas e as práticas educacionais, inclusive a prática do ensino-aprendizagem da escrita. Ainda tratando de concepções, no segundo capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos delineadores da ideia de argumentação dialógica que defendemos como subsídio para o ensino de argumentação e na qual nos baseamos para analisar as produções argumentativas que compõem nosso *corpus*.

Nesse terceiro capítulo, traçamos um breve histórico da prática da escrita e do seu ensino no Brasil, direcionando a reflexão para o ensino-aprendizagem da escrita argumentativa mais especificamente, ao apresentar conceitos teóricos que julgamos necessários para a abordagem daquilo que seria uma escrita autônoma e proficiente. Ainda no mesmo capítulo, discorremos a respeito do destaque que o texto dissertativo-argumentativo tem ganhado tanto nas aulas de produção textual em língua portuguesa, quanto nos exames externos e provas de vestibular, expondo, de igual modo, pressupostos

teóricos que validam um texto argumentativo escrito como eficiente, linguística e discursivamente.

Por fim, no quarto capítulo, discorremos sobre o Enem, procurando antes narrar brevemente a trajetória do currículo da escola brasileira nos últimos 50 anos, a fim de entender a dimensão e importância desse exame para a atual conjuntura da educação no Brasil. Incluímos nesse capítulo uma breve discussão sobre a prova de redação do Enem e um documento elaborado pelo órgão responsável pela prova com orientações para os inscritos: a Cartilha do Participante. O intuito do capítulo é contextualizar as análises contidas neste trabalho.

A seção que se segue ao referencial teórico consiste na apresentação da metodologia da pesquisa e dos critérios de análise selecionados para sua realização. Em seguida, apresentamos a parte que contém a análise e a discussão das redações que obtiveram nota máxima nas últimas edições do Exame Nacional do Ensino Médio e que escolhemos para constituir o nosso *corpus*, seguidas das nossas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E TEXTO

Sabe-se que, durante muito tempo, as atividades propostas nas aulas de língua portuguesa indicavam uma concepção de língua como um código cujo uso estava sujeito a regras inflexíveis e indispensáveis para a qualidade da boa expressão. Essas regras estavam contidas na gramática normativa e isso era o suficiente para justificar o ensino quase exclusivo desta última nas aulas de língua materna. Há um bom número de trabalhos que se ocupam de estudos históricos do ensino de português e procuram trazer reflexões que expliquem essa visão tradicionalmente vivenciada na escola. A partir do que indicam alguns desses trabalhos, propomo-nos a traçar um percurso reflexivo acerca das noções de língua e texto ao longo do tempo, a fim de observar que influência esses paradigmas ainda podem exercer, hodiernamente, nas aulas de português e, mais especificamente, no trabalho com o texto.

A tradição acadêmica registra a noção de *língua como expressão do pensamento* como a mais antiga de que se tem registro nos estudos acerca da linguagem. Segundo essa visão, a língua seria a exteriorização do pensamento viabilizada por um código de signos, numa espécie de tradução do que o sujeito pensa. Dessa forma, a expressão linguística figura como uma cópia imperfeita da ideia original ocorrida no pensamento do sujeito. Por isso, considerava-se necessário o domínio das regras universais para a organização lógica do pensamento, regras estas que "constituem as normas gramaticais do falar e escrever 'bem'" (SILVA, 2012, p. 6).

Essa ideia já era apontada na Grécia Antiga e foi sendo mantida pelas tradições latina, medieval e moderna. O rompimento com ela somente se dá no início do século XX, quando Ferdinand de Saussure apresenta a *língua como um sistema* autônomo e imutável, digno de estudo metódico e classificatório. Para Saussure, a língua não dependia do sujeito e do pensamento para existir, e sua análise poderia ser empreendida independentemente dos contextos em que ela fosse usada, uma vez que, segundo ele, língua e fala seriam fenômenos distintos.

No entanto, apesar de romper com a longa tradição de linguagem como expressão do pensamento, a proposta saussuriana de separar língua de fala recebeu muitas críticas e inspirou estudiosos a buscar contrapontos e propor uma revisão dos postulados então dominantes. Nesse contexto, no final dos anos 1960, delineia-se o paradigma

funcionalista, que "se empenha em explicar as funções que as unidades linguísticas exercem em situações reais de uso da língua" (SILVA, 2012, p. 17), evidenciando a necessidade de associar o sistema linguístico aos usos que se fazem dele. Esse entendimento define a visão de *língua como instrumento da comunicação*.

Segundo essa compreensão, a língua é um código do qual o enunciador faz uso para transmitir uma mensagem ao seu interlocutor. O uso do código está fortemente relacionado à situação de comunicação, de modo que estudar a linguagem requer observar suas *funções* e entender que o enunciador emprega a linguagem em função do interlocutor. Ou seja,

> o emissor precisa considerar a existência do receptor quando for construir sua mensagem porque as escolhas linguísticas que ele realiza (seja intencionalmente ou não) no momento em que constrói a mensagem são realizadas com base nesse destinatário, isto é, no seu repertório linguístico, tendo em vista uma determinada intenção comunicativa (SILVA, 2012, p. 20).

Desse modo, aponta-se essa valorização da interação entre os sujeitos da comunicação como um avanço significativo no modo de compreender a linguagem pelos estudiosos funcionalistas, dentre os quais destaca-se Roman Jakobson (1982) pela sua importante obra *Linguística e Comunicação*.

Jakobson (1982) contribuiu com seus apontamentos para o avanço no estudo da linguagem e dos textos porque, além de valorizar a interlocução e, naturalmente, dar importância ao destinatário no processo de comunicação, ele também passa a considerar elementos do contexto extraverbal nas análises da comunicação e descreve as funções da linguagem de modo mais amplo. Podemos considerar, entretanto, que o número de funções da linguagem estabelecido pelo autor ficou limitado a seis, quando é certo que a linguagem é empregada com os mais variados fins. Além disso, a linguística funcionalista deixou de lado certos aspectos indispensáveis ao estudo da linguagem numa perspectiva discursiva.

Em razão das lacunas do funcionalismo e das concepções de linguagem que o antecederam, surgem os estudos de teóricos que procuram dar conta dos diversos fatores envolvidos na comunicação. Entre essas novas teorias, está a de Mikhail Bakhtin (1986, 1997), filósofo da linguagem que critica as noções de língua como instrumento da comunicação, ou como sistema isolado, ou ainda como expressão do pensamento: para o teórico, "a enunciação é social, na medida em que é produto da interação entre os indivíduos" (SILVA, 2015, p. 25), logo, não deve ser estudada apenas de um ponto de

vista (seja o locutor, seja o interlocutor, seja o código). É preciso considerar as relações que extrapolam a situação imediata de comunicação, incluindo o diálogo que esse discurso estabelece com outras enunciações.

Ademais, Bakhtin parte dos apontamentos de Jakobson (1982) acerca do processo de comunicação para mostrar que há uma limitação nessa teorização, na medida em que o receptor é apontado como uma figura passiva no processo comunicativo. Para o teórico russo, o enunciatário é também enunciador, uma vez que "o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc." (BAKHTIN, 1997, p. 290 *apud* SILVA 2012, p. 27). Nesse sentido, a crítica ao funcionalismo deve-se ao fato de nele não se levar em conta o destinatário como um (re)construtor dos sentidos de um texto.

Bakhtin também traça críticas a teorias anteriores. Rebate o princípio da língua como expressão do pensamento, visão que ele denominou de subjetivismo idealista, dizendo que o discurso é muito mais do que a exteriorização dos processos mentais interiores. Defende, ao contrário, que o centro organizador do discurso não é o interior do indivíduo, mas a situação externa, o meio social desse indivíduo (BAKHTIN, 1986). Já a concepção de língua como sistema pretere o contexto e a interação porque põe o foco na estrutura do enunciado, considerando-o uma unidade de sentido fechada, limitada a si mesma. Bakhtin julga também que a teoria que toma a língua como instrumento de comunicação, embora tenha se remetido ao contexto, deixou de considerar os efeitos desse último na comunicação como um todo. O autor afirma que o contexto é tão importante que, na verdade, é ele que determina a estrutura da enunciação, seja no nível restrito à situação de comunicação específica entre os interlocutores, ou em um nível mais abrangente, referindo-se ao momento histórico e aos elementos socioculturais e ideológicos envolvidos no processo de enunciação.

Por isso, pode-se dizer que, para Bakhtin e para os estudiosos que compartilham da sua visão, a língua é uma *atividade de interação social* situada em contextos históricos específicos. Entre aqueles que concordam com a visão de linguagem de Bakhtin, destacamos Geraldi (1991), Antunes (2010), Marcuschi (2008) e Koch (2007, 2011), cujas ideias serão apresentadas nesta seção com vistas a defender tal abordagem como propícia para subsidiar o ensino de língua portuguesa, com destaque para as atividades

com o texto, o qual assume um papel importante nas aulas de português, na forma dos gêneros textuais.

Ao tratar dos gêneros, Koch (2011) elucida que o ser social molda suas práticas de linguagem de acordo com as características do contexto. Essa competência de adequar a linguagem à comunicação permite a identificação das esferas de utilização da língua, as quais "se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo" (p. 54). Essas formas são as características dos gêneros, os quais se configuram como práticas concretas de uso da linguagem. No mesmo viés, Marcuschi (2008) sugere que o trabalho com gêneros textuais focalize o desenvolvimento das competências comunicativas do estudante para o domínio e uso dessas formas-padrão de linguagem nas diversas situações efetivas de comunicação. Esse entendimento de língua e texto numa perspectiva sociointeracionista foi bem difundido nos últimos anos por teóricos recentes e, também, por documentos curriculares oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)[3], os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)[4] e as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio)[5].

Entretanto muitos estudos empíricos sobre o ensino de língua materna no Brasil indicam uma mistura de conceitos e práticas relacionados às concepções de linguagem precedentes à que defendem Bakhtin e seus seguidores. Sendo assim, vale trazer à tona os apontamentos sobre tais concepções e sua reverberação no ensino-aprendizagem da escrita, já que é sobre essa última que o presente trabalho se debruça.

Na intenção de mostrar as linhas de compreensão da linguagem que contribuíram para o delinear do ensino de português no Brasil, Zanini (1999) elaborou um panorama do período compreendido entre as décadas de 1960 e 1990, deixando claro que cada uma delas foi marcada por acontecimentos políticos e sociais distintos, os quais exigiram da escola formas de trabalho com a linguagem que atendessem às demandas sociais de cada momento.

Sobre a década de 1960, Zanini (1999) a nomeia de "década dos conceitos" (p. 80), pois havia, nessa época, uma preocupação com a quantidade de conteúdos que o sujeito dominava. Quanto mais ele demonstrasse saber, maior seria o reconhecimento social que teria e, consequentemente, melhor seria sua posição no mundo competitivo.

[3] Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).
[4] Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999).
[5] Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Esse conhecimento podia ser confirmado por meio do uso correto da língua, o que significava absoluto respeito às regras gramaticais.

No âmbito da escrita, o foco estava na gramática. Escrever servia para o aluno colocar em prática as normas estudadas e provar que sabia fazer o uso devido da língua pátria, mostrando que era um bom produtor de textos. Um texto dentro dos padrões linguísticos exigidos pela gramática era o certo, e qualquer produção com "desvios" em relação às regras gramaticais estava errada (SUASSUNA, 1995).

O professor de português, então, era o professor de gramática, uma vez que "conhecer língua significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas" (ZANINI, 1999, p.80). O problema era que, no mais das vezes, os estudantes não compreendiam o motivo de precisarem estudar os conceitos gramaticais que eram repassados e não conseguiam vislumbrar sua utilização.

Sob esse dilema, chega-se à década de 1970, a "década dos modelos" (ZANINI, 1999, p. 81). Visando a garantir que o conhecimento – externo ao aluno – fosse internalizado, as atividades pedagógicas consistiam em repetição por meio de exercícios os quais serviam como modelos a serem copiados. Zanini diz que os livros didáticos ganham destaque na sala de aula e o papel do professor é simplesmente seguir as propostas desses livros, sem questioná-las ou sequer adaptá-las ao seu contexto de trabalho. Afinal, os materiais didáticos representavam o modelo que deveria ser repetido por alunos e professores, desconsiderando-se a subjetividade de ambos no processo de ensino-aprendizagem.

Foi também nessa década que se consolidou o ensino da subdisciplina *redação* nas aulas de português do 2º grau (hoje ensino médio). Segundo Bunzen (2006), o Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que tornou obrigatória a redação nas provas de vestibular de todo o Brasil, levou as escolas a se preocuparem com a prática da escrita dos alunos e a implementarem a nova "disciplina", que expunha os aprendizes a modelos de textos considerados corretos e os induzia a imitá-los até que conseguissem escrever de acordo com as exigências.

Na década seguinte, os questionamentos acerca da repetição de modelos ganham volume e começam a surgir inúmeros estudos acerca do trabalho com a língua portuguesa na escola, inclusive, com análises de redações dos vestibulares da época. Essas pesquisas levaram a crer na existência de uma "crise na linguagem" (ROCCO, 1981 *apud* BUNZEN, 2006, p. 146), a qual apontava para a necessidade de mudar as condições de produção de texto e de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Tal mudança

propunha, entre outras coisas, a percepção do aluno como um sujeito-autor, isto é, um ser único, detentor de um discurso, cuja história de vida, procedência cultural e conhecimento de mundo devessem ser considerados e pudessem aparecer na sua produção. Delineia-se, então, uma aproximação com os postulados do sociointeracionismo, teoria que, de acordo com o que se apresentou mais acima, vê o contexto no qual estão envolvidos os interlocutores como determinante para a situação de enunciação.

Assim, Zanini (1999) denomina a década de 1980 "a década dos discursos" (p. 82). Isso porque as propostas pedagógicas que se apresentavam nessa época consideravam professor e alunos como sujeitos situados no tempo e no espaço, detentores de trajetórias de vida e de um repertório de conhecimentos que não podiam ficar do lado de fora da sala de aula.

Sobre a produção textual, diz Zanini (1999):

> Discurso: é essa a palavra-chave. O texto já não é estático. Ele revela uma dinamicidade, a qual não se buscava nos textos produzidos nas décadas anteriores. O texto aqui é revelador de um discurso. O texto aqui tem alma, e não tão somente forma. Assim, afasta-se a concepção de redação – produto acabado, predisposto à avaliação, sem a possibilidade de interferências ou inferências externas ao espaço que ocupa no papel. Surge, então, a concepção de texto, produto constituído de conteúdo e de forma, que tem um autor e um leitor específico (ZANINI, 1999, p.83).

As discussões teóricas acerca da linguagem se estendem até a década seguinte e, em um contexto de reflexões, críticas e propostas para a educação, em 1996, foi lançada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), vigente até o presente momento. A década de 1990 é definida por Zanini (1999) como a "década da interação" (p. 83). Depois de um longo período de discussões, a LDB é promulgada e nela se considera o estudante como um sujeito que constrói sua própria história, a partir das experiências por ele vividas. Nessa perspectiva, o objetivo do ensino é "promover situações que façam emergir os saberes antes silenciados dos alunos para confrontá-los com os conhecimentos sistemáticos" (GERALDI, 1997, p. 21 *apud* ZANINI, 1999, p. 83). Isso quer dizer que a proposta é construir e/ou reconstruir os saberes a partir de situações concretas de interlocução, de interação pela linguagem.

> No que tange à língua materna, o seu ensino parte do ponto em que se prevê a concretização de seus objetivos: o texto. [...] Dar condições aos alunos de expressarem suas próprias experiências significa colocá-los a par de outras possibilidades de veicular suas mensagens. [...] Significa oportunizar-lhes a aproximação com a modalidade padrão-culta, tão importante quanto aquela que eles já dominam e necessária para a

> compreensão e interpretação de outros discursos. Assim, afasta-se a ideia de que só sabe escrever quem tem vocação (ZANINI, 1999, p. 84).

A estudiosa encerra nesse ponto a sua análise panorâmica das concepções de língua e texto subjacentes à prática de ensino de português no Brasil. Contudo, vinte anos depois, é necessário ainda ajuizar novamente os impactos e as mudanças decorrentes desses conceitos – constantes da LDB e de vários documentos curriculares oficiais para orientar o trabalho do professor e viabilizar a transformação dos paradigmas de ensino, tanto nas escolas, quanto na formação dos professores.

Para responder ao questionamento que agora levantamos, recorremos ao estudo de Duarte (2014), o qual, em sua dissertação de mestrado, procurou entender que relações se estabelecem entre as concepções de linguagem e a prática de ensino de professores da educação básica. O autor entrevistou duas professoras da rede pública municipal de Olinda (PE) e posteriormente observou sequências de aulas por elas ministradas. Analisando os dados de seu estudo, pondera: "apesar de partirem da mesma perspectiva de linguagem – linguagem como forma de interação – elas desenvolveram trabalhos diferentes, se comparamos uma com a outra, e também em suas práticas individuais" (p. 139). Isso quer dizer que a concepção sociointeracionista foi assimilada por essas professoras, mas isso não garantiu que as atividades propostas por elas tivessem o viés dialógico objetivado. Sobre esses resultados, Duarte afirma: "indicam que entre o domínio da teoria e a efetivação da prática de ensino há muitas variáveis. Essas variáveis podem estar relacionadas às escolhas didáticas do professor, às condições oferecidas pelas Redes de ensino ou por outras condições diversas" (*ibidem*).

O trabalho de Duarte (2014) nos parece uma relevante ilustração da realidade atual de boa parte dos professores de língua portuguesa no ensino médio, uma vez que eles estão sujeitos às variáveis que o estudioso menciona, como é o caso da exigência do ensino da redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo por causa de fatores como a pressão dos pais e dos alunos em razão de ser a produção de texto exigida no Enem. Em relação a isso, destacamos que a opção pela produção desse texto – independentemente de qual seja o grupo-classe – vai de encontro à visão sociointeracionista apresentada aos professores em documentos de referência (tais como PCNEM e OCEM).

A respeito do trabalho com a redação escolar, existe também uma preocupação com as práticas de ensino da argumentação nas aulas de português do ensino médio. Em concordância com a proposta bakhtiniana, vemos na argumentação a possibilidade de o indivíduo exercer sua cidadania e atuar sobre o outro por meio do discurso. Por isso

mesmo, julgamos importante que professor e aluno também a compreendam do ponto de vista dialógico, interacional e social. Todavia, conforme se verá no próximo capítulo, pesquisas apontam que a argumentação, no mais das vezes, é abordada de um ponto de vista divergente do dialógico, centrado somente na construção do argumento ou na estruturação dos textos (LENHARO & LOPES, 2013; CAMPOS, 2012; RIBEIRO, 2012).

Por julgarmos necessário elucidar a compreensão de argumentação em uma perspectiva dialógica, compatível com a concepção de língua como interação social, nos propomos a traçar, no capítulo seguinte, breves apontamentos acerca da argumentação dialógica adotada como subsídio para a presente pesquisa.

2.2 O QUE SE ENTENDE POR ARGUMENTAÇÃO DIALÓGICA?

Desde as primeiras reflexões sobre a linguagem, sempre houve interesse pelo ato de argumentar. Sabe-se que, já na Antiguidade Clássica, a argumentação era abordada pelos campos de estudo da retórica, da lógica e da dialética. Berço da civilização ocidental, esse período da história marca o início de um ciclo de debates que perduram até hoje em torno de uma questão: "*o que é argumentar?*". Buscando responder a essa pergunta, os pensadores apresentaram definições que foram se tornando obsoletas ou se aprimorando com o passar dos séculos, de modo a manter o debate.

Assim, chegou-se ao século XX e a questão ainda inquietava os estudiosos. A partir dos estudos já existentes, os pensadores da época foram delineando as concepções de argumentação mais próximas da atualidade. Como exemplo, é possível citar o *Tratado da Argumentação* (2005), de Charles Perelman e Luci Olbrechts-Tyteca[6], lançado em 1958; e, do mesmo ano, *Usos do Argumento* (2006), de Stephen Toulmin[7]. O trabalho desses teóricos contribuiu muito – e até hoje contribui – para a fundamentação de trabalhos acadêmicos sobre argumentação em diversas áreas, inclusive na educação.

Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) fundamentaram um valioso estudo, o qual respaldou a dissertação de mestrado de Campos (2012), que buscou identificar que concepções de língua, texto e argumentação poderiam fundamentar a prática de professores de português, por meio da análise de situações didáticas em que eram propostas as produções de texto. Além disso, a investigadora também analisou as produções dos alunos, verificando as estratégias argumentativas mobilizadas por eles a partir dos conceitos de argumentação como ação de linguagem defendidos pelos estudiosos belgas. A teoria delineada em *Tratado da Argumentação* foi suficiente para embasar tanto as análises da pesquisadora, como também sua conclusão de que, no que se refere à aprendizagem da argumentação, as situações de produção de texto argumentativo não favorecem significativamente o desenvolvimento das habilidades argumentativas escritas dos alunos. Observe-se, no entanto, que a autora da pesquisa buscou "analisar as produções dos alunos, verificando as *estratégias argumentativas*[8] utilizadas por eles na produção desses textos" (CAMPOS, 2012, p. 79), isto é, sua análise não focalizou com objetividade a construção do discurso argumentativo por meio do jogo

[6] Acadêmicos belgas que trabalharam em parceria entre os anos de 1948 e 1984. Propuseram novos parâmetros para o estudo da argumentação e são considerados os pais da Nova Retórica.
[7] Filósofo britânico que rompe com o campo da Lógica Formal e se aproxima da Informal.
[8] Grifo nosso.

interativo entre vozes num processo dialógico, mas focalizou outro aspecto da construção argumentativa, a saber, os tipos de argumento, as retomadas anafóricas, etc.

De forma semelhante, a obra de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) também foi tomada como referência teórica para a tese de doutorado de Ribeiro (2012). O trabalho, desenvolvido a partir da análise de 220 textos produzidos por alunos do 2º ano do ensino fundamental I até o 3º ano do ensino médio, intentou, entre outros objetivos, observar como se concretizam, nos textos analisados, as categorias argumentativas elencadas no *Tratado da Argumentação*. Interessante é a tese defendida pela autora, a partir dos resultados de suas análises, de que

> a estrutura ampliada da sequência argumentativa (ou seja, com lugar para a contra-argumentação) e as categorias argumentativas quase-lógicas só se efetivam espontaneamente nos textos escritos dos indivíduos a partir de seu amadurecimento cognitivo, pois essas abstrações exigiriam uma elaboração cognitiva mais sofisticada por parte daquele que argumenta (RIBEIRO, 2012, p. 06).

Compreende-se, pela proposição da investigadora, que as estratégias argumentativas estão ligadas à sofisticação das atividades cognitivas do indivíduo, sinalizando a relevância de estudos que levem em conta as operações por trás da ação linguística, a saber, a cognição, as atividades epilinguísticas e os elementos envolvidos no campo do discurso. Em outras palavras, há questões empíricas relevantes para além do emprego de estratégias argumentativas, as quais merecem enfoque nas pesquisas sobre argumentação.

Em *Usos do Argumento* (2006), Toulmin busca apontar elementos que compõem o argumento e que seriam responsáveis pela construção da argumentação: aponta elementos intrínsecos ao argumento, portanto invariáveis e independentes do contexto discursivo; e elementos que podem variar a depender da situação em que emerge a argumentação, seja "um julgamento moral, uma opinião sobre uma ação, um relato sobre o passado ou uma predição, enfim, existem diferentes tipos possíveis de argumentação sobre uma infinidade de assuntos igualmente possíveis" (DE CHIARO, 2001, p. 27). A obra também fundamentou diversos trabalhos de investigação científica, como o de Lenharo & Lopes (2013), que teve a finalidade de compreender como os estudantes podem adquirir conhecimentos sobre uma determinada temática e aplicar tais conhecimentos em suas vidas práticas e teóricas, pelo desenvolvimento da competência argumentativa. Baseadas no modelo de Toulmin (2006), as autoras compreendem como competência argumentativa o conhecimento/domínio dos elementos do argumento: "a apresentação do problema, que poderá ser feita em forma de pergunta; o uso de termos

modais (possível, necessário, não pode ser, é impossível, etc.), a exposição de soluções" (LENHARO & LOPES, 2013, p. 4). Logo, a análise cometida na pesquisa também não deu destaque para os conteúdos que não estão contidos no argumento, isto é, não fazem parte da justificativa de um ponto de vista. As pesquisadoras não focalizaram o modo como os estudantes lidariam com outros discursos conflitantes com o seu.

Por esse motivo, reconhecemos que os apontamentos feitos por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) e Toulmin (2006) tiveram grande e inegável valia para as pesquisas que tematizam a argumentação, porque introduziram novas perspectivas dentro dessa área, inclusive, a ideia da interação como algo relevante para o estudo do argumento. No entanto esses mesmos apontamentos limitam-se a focar **o argumento**, quando há outros elementos que deveriam ser observados em situações de argumentação: a mudança de ideias no curso da argumentação e o modo como os agentes do discurso negociam pontos de vista enquanto respondem aos contra-argumentos que lhes são apresentados, por exemplo (LEITÃO, 1999), além das questões contextuais consideradas fundamentais para a constituição de qualquer enunciado, como já destacamos no capítulo anterior. Portanto, a ênfase apenas no indivíduo confere a essa perspectiva da cognição a denominação de "monologismo".

Numa outra direção, os estudos nos quais se fundamenta este trabalho preterem a perspectiva monológica e aceitam as proposições de Bakhtin, segundo o qual, "a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso [...] [o discurso] se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa" (BAKHTIN, 1997); Desse modo, não há atividade linguística totalmente monológica, sem o envolvimento de outra(s) voz(es), uma vez que ela se concretiza à medida que o sujeito interage com outro(s) discurso(s), convergindo e/ou divergindo em diversos pontos, entrecruzando opiniões e visões de mundo. Essa abordagem contrastante com as teorias monológicas é a chamada *dialógica*.

A visão dialógica da argumentação tem em Eemeren *et al.* (1987) uma de suas bases teóricas. O professor holandês e seus colaboradores defendem que o estudo da argumentação deve ultrapassar os limites da construção do argumento e considerar os demais fatores envolvidos na situação da argumentação, incluindo a posição dos interlocutores, a relação entre eles, a natureza do discurso etc. Estudiosos das teorias da argumentação nomeiam a abordagem de Eemeren como pragma-dialética, e a alocam assim como fazem como os estudos de Grootendorst, parceiro do primeiro, e de Ehninger como exemplos contemporâneos de abordagens dialéticas da argumentação (ALVES,

2003). A dialética é uma das três principais correntes de estudo da argumentação na contemporaneidade[9], a qual focaliza justamente os elementos do processo de argumentação que não são objeto de atenção das abordagens monológicas.

Em meio a diversos trabalhos respaldados nos pressupostos teóricos da pragma-dialética, recorremos ao de Leitão (2000), que define a argumentação como uma atividade cognitivo-discursiva a qual se instaura quando há divergências em relação a um tema. A autora sugere que, nas situações em que há confronto de pontos de vista, o indivíduo é levado a refletir sobre o tema do debate a partir de premissas diferentes das dele e, necessariamente, tomar uma decisão quanto ao seu posicionamento inicial, podendo concordar ou discordar, parcial ou totalmente, da visão contrária à sua. Nesse sentido, a teórica destaca o processo de negociação de opiniões como um dado importante para os estudiosos da linguagem e da cognição. No contexto da segunda, a argumentação interessa por muitas razões, uma delas é o fato de o indivíduo que argumenta precisar pensar sobre o que ele mesmo pensa e sobre o pensamento do outro; já no contexto da primeira, o argumentar importa porque corresponde a uma ação discursiva que visa a ação direta sobre o outro, buscando influenciá-lo por meio de enunciados orais ou escritos, os quais tomam a linguagem como suporte, uma vez que a persuasão, em muitos casos, se dá pelo uso de termos modalizadores (adjetivos, advérbios, etc.), de operadores argumentativos, dos mecanismos de coesão, da menção a discursos preexistentes que reforcem a opinião defendida, entre outros recursos linguísticos.

Considerando os propósitos desta pesquisa, privilegiaremos, em nossas reflexões, a dimensão linguística da argumentação, uma vez que foge do nosso escopo o estudo dos processos cognitivos nela envolvidos e desenvolvidos.

Nessa direção, as postulações de Leitão (1999; 2000; 2013) são evidentemente compatíveis com a perspectiva bakhtiniana de linguagem e discurso. Isso porque, nas palavras da autora, as "relações dialógicas podem ser identificadas em quaisquer situações ou processos nos quais múltiplas perspectivas avaliativas se confrontam e opõem-se umas às outras de uma forma mutuamente responsiva que se assemelha às réplicas de um diálogo face a face" (LEITÃO, 2013, p. 4). Essa visão ampliada do diálogo foi proposta pelo chamado Círculo de Bakhtin. Seguindo tal linha de compreensão, apontam-se as vozes envolvidas na argumentação como típicas de um diálogo direto estabelecido de formas diversas: entre duas pessoas – presencialmente ou a distância –,

[9] As outras duas foram apresentadas mais acima, quando tratamos da teoria defendida por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) – retórica – e do modelo proposto por Toulmin (2006) – lógica informal.

entre um indivíduo e um artefato cultural (livro, gravação em áudio ou vídeo, publicação da internet etc.) e até mesmo no âmbito da elocução de um único sujeito que venha a desenvolver um diálogo consigo próprio. Leitão (*ibidem)*, então, propõe "que as relações dialógicas (entre perspectivas, posições), e não apenas as relações interativas (entre indivíduos)" devem ser alvo de estudos empíricos.

2.2.1 A tríade argumentativa

A crítica aos estudos que não consideram o caráter discursivo-dialógico da linguagem no campo educacional consiste na defesa de uma investigação do processo de argumentação que vá além da atenção exclusiva ao argumento – como acontece na proposta de Toulmin (1958), por exemplo. Leitão diz que "a simples transposição do modelo monológico para a análise da argumentação em situações instrucionais não parece capaz de capturar o processo de constituição do conhecimento que nela opera" (2001 *apud* LEITÃO, 2007, p. 84), pois

> os movimentos discursivos de justificação de pontos de vista e resposta a perspectivas contrárias criam, no discurso, um processo de negociação no qual concepções a respeito do mundo são continuamente formuladas, revistas e, eventualmente, transformadas. Tomados em conjunto, estes movimentos constituem, eles próprios, um mecanismo específico de aprendizagem que se postula inerente à argumentação. (LEITÃO, 2007, p. 82).

Com essa proposta, a autora apresenta um conjunto de três elementos que compõem o fenômeno do argumentar, os três igualmente relevantes para a construção da argumentação, uma vez que correspondem às etapas do diálogo intrínseco ao discurso argumentativo, segundo a perspectiva dialógica. São eles: argumento, contra-argumento e resposta – a *tríade argumentativa* (LEITÃO, 2000).

O argumento corresponde ao ponto de vista representado em um discurso seguido de suas justificativas, as quais, por sua vez estão submetidas a critérios para que o argumento seja considerado. O contra-argumento, na proposta de Leitão (2000), define-se como uma ideia que põe em dúvida o argumento, coloca-o à prova, contesta-o ou apresenta dados que dão sustentação a opiniões contrárias a ele. Esse elemento da tríade pode partir de um interlocutor ou até mesmo do próprio proponente do argumento, ao recordar e selecionar mentalmente discursos contrários ao seu. Por fim, a resposta é o elemento que conclui o processo discursivo-dialógico, indicando a postura do proponente frente à confrontação de suas justificativas iniciais. O último elemento da tríade

> pode ser do tipo *destituição* do contra-argumento, com preservação do argumento inicial sem alteração; *concordância local*, na qual se mantém o argumento inicial somando a este partes do contra-argumento; *integração*, na qual somam-se partes do argumento e partes do contra-argumento modificando-se, assim, o argumento inicial; e, por último, a *aceitação*[10] na qual se aceita o contra-argumento integralmente, retirando-se, assim, o argumento inicial (LIRA & LEITÃO, 2016, p. 70).

Ademais, o elemento resposta pode constituir um novo argumento, iniciando-se aí uma nova negociação.

Os elementos da tríade argumentativa constituem, juntos, uma estrutura de argumentação efetiva, de modo que, conforme defendido nesta pesquisa, considera-se proficiente em argumentação o sujeito capaz de envolver esses três fatores na construção de sua argumentação. A argumentação dialógica acontece, portanto, quando há defesa de opinião com justificativas cogentes, ponderação das justificativas mediante opinião contrária e conclusão do raciocínio com a devida referência à ideia inicial, seja para ratificá-la, seja para mudar de ideia.

Por último, é válido ressaltar também que, dentro da perspectiva dialógica, "a argumentação é vista como uma atividade que demanda competências discursivas particulares (de identificação, produção e avaliação de argumentos) a serem, elas próprias, adquiridas e desenvolvidas através de práticas educacionais específicas" (LEITÃO, 2011, p. 16). Essa reflexão justifica, portanto, a premissa defendida neste trabalho de que o espaço para a argumentação dialógica precisa ser garantido em toda sala de aula, visto que a argumentação é um caminho para que os alunos exerçam a cidadania, aprendendo a lidar com divergências de ideias, ao mesmo tempo em que desenvolvam suas habilidades de expressão e persuasão por meio da linguagem. Tendo em vista que a escola é o local por excelência do ensino-aprendizagem formal, esta configura-se como um dos ambientes mais propícios a oferecer condições favoráveis para o amadurecimento das capacidades argumentativas dos indivíduos nela inseridos.

Por essa indissociável relação entre argumentação e linguagem, é natural que, nas aulas de língua portuguesa, ocorram com mais frequência atividades de cunho argumentativo. A respeito dessas atividades, há inúmeras maneiras de desenvolvê-las em qualquer eixo de ensino de português (CELESTINO et al., 2006; GOUVÊA, 2006; DE CHIARO & LEITÃO, 2005); contudo interessa-nos, no presente, a argumentação

[10] Grifos dos autores.

trabalhada nas aulas de produção textual, pois, para nós, é notório que grande parte dos profissionais dessa área escolhem o referido eixo para trabalhar a argumentação (PINHEIRO & LEITÃO, 2007; PETRONI, 2005; PESSOA, 2002).

Com efeito, as aulas de produção textual, dentro da disciplina de língua portuguesa, parecem, de fato, convenientemente propensas para o amadurecimento da argumentação por desenvolverem nos alunos habilidades discursivas que facilitam o surgimento do pensamento crítico-reflexivo (LIRA e LEITÃO, 2016). Uma prova disso é o trabalho com modalizadores e operadores argumentativos que se realiza nas aulas desse eixo do ensino. Esses recursos linguísticos materializam a intencionalidade no discurso, isto é, revelam os objetivos que o autor persegue quando se dispõe a elaborar aquele texto. Para explicar melhor a função desses elementos dentro do texto, recorremos a Fiorin (2000), que teoriza sobre os modalizadores linguísticos; e a Koch (2011), que trata dos operadores argumentativos na organização dos enunciados opinativos.

Os modalizadores são elementos textuais que indicam intenções, sentimentos e atitudes do autor com relação a seu próprio discurso, revelando o grau de engajamento desse enunciador com o conteúdo do seu texto (FIORIN, 2000). Já os operadores argumentativos reforçam o que já foi dito e está sendo defendido no texto, confirmando as ideias e argumentos do autor, na intenção de obter adesão e/ou concordância do leitor. Esses elementos também têm a função de concatenar o enunciado, determinando sua orientação discursiva (KOCH, 2011). É notório, portanto, que modalizadores e operadores argumentativos indicam, na materialidade do texto, atitudes discursivas pertinentes a uma situação de argumentação. Isso nos faz escolher esses marcadores para apontarmos os movimentos de argumentação que intentamos capturar nas análises que este trabalho apresenta.

Nesse sentido, julgamos relevante observar se há traços de uma compreensão da argumentação na perspectiva dialógica – que, por sua vez, se alinha ao pressuposto da linguagem enquanto prática de interação social – no texto argumentativo aprovado com a nota máxima no Enem. Como se subentende que os participantes cujas redações receberam essa nota máxima aprenderam a escrever na escola – uma vez que uma das funções do Enem é indicar níveis de aprendizagem ao final da educação básica –, tencionamos discorrer, no próximo capítulo, a respeito do ensino-aprendizagem da escrita e, mais precisamente, da escrita argumentativa nas aulas do EM. Nos interessamos por essa etapa específica da educação básica porque é principalmente nela que os estudantes procuram praticar a escrita argumentativa de forma mais intensiva.

2.3 O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Para tratar do ensino da escrita no Brasil, é interessante percorrer, ainda que brevemente, o panorama das concepções de escrita ao longo do tempo, pois o ato de escrever e o *status* atrelado a ele tiveram diferentes interpretações durante a história, as quais reverberaram no trabalho pedagógico com a língua portuguesa nos distintos períodos vivenciados pela escola brasileira, inclusive, na atualidade.

Riolfi et al. (2006) explicam que, a princípio, a escrita funcionava como um mecanismo de fixação das leis e de estabelecimento da ordem, uma vez que a expressão oral espontânea representava a fluidez e a efemeridade da memória humana, bem como a desordem no sentido de estar sujeita a alterações de qualquer natureza, a depender de quem profere o discurso. A expressão escrita, por outro lado, não estava tão vulnerável a variações e contava com um fator que confirmaria sua legitimidade: a correção gramatical. Sendo assim, acrescentam os autores, "o registro escrito firmou-se ancorado na definição de certo e errado. Daí foi fácil identificá-lo como representante da gramática da língua que deve ser seguida, estabelecendo, sobretudo uma oposição entre oral e escrito" (RIOLFI et al., 2006, p. 114). Desde então, dissemina-se a ideia de que escrever distancia-se do falar e é um ato superior à fala, porque esta última é utilizada pelo conjunto dos membros de uma comunidade linguística, enquanto a escrita não é apreendida por todos e requer conhecimentos e habilidades linguísticas cujo domínio acredita-se ser um dom.

Essa visão arcaica da escrita pode ser associada às primeiras práticas de ensino da mesma – iniciadas tardiamente, segundo Bunzen (2006), no final do século XVIII. O autor afirma que o texto, nesse primeiro momento, era considerado uma "tradução do pensamento lógico" corroborando a visão de *língua como expressão de pensamento* herdada das tradições antigas. Conforme já se notou no capítulo 1, somente na segunda metade do século XX, a compreensão de língua começa a passar por modificações com o advento dos estudos de Saussure (2006) e, a posteriori, Jakobson (1982), além de outros linguistas cujos estudos passaram a influenciar, em maior ou menor grau, a prática da escrita em sala de aula.

O intrigante, segundo as postulações de Bunzen (2006), é que, apesar das mudanças impulsionadas pelas novas teorias linguísticas – mudanças estas que serão explanadas neste mesmo capítulo –, ainda é possível observar, nas salas de aula do presente, o legado daquela primeira visão tradicional da escrita a qual originava as aulas

da chamada *composição* – textos escritos a partir de um tema escolhido pelo professor ou pautados na imitação das obras de grandes autores. Em estudo que enfatiza a história dos objetos de ensino da disciplina língua portuguesa, o autor pontua as principais concepções de língua(gem) subjacentes ao ensino do português no Brasil, com o objetivo de demonstrar que essas diferentes concepções deixaram, cada qual, uma herança para boa parte das aulas hodiernas.

Na década de 1960, consolida-se o trabalho com a chamada redação escolar, a qual viria a se constituir como objeto de ensino na década seguinte, não por acaso denominada pela teórica Zanini (1999) como *década dos modelos*. Assiste-se, então, a uma mudança na proposta para o ensino da escrita em língua portuguesa, que agora conta com o suporte de materiais didáticos, pois há um crescimento da publicação de livros destinados a turmas do ensino médio[11] e voltados para o exercício da redação (BUNZEN, 2006).

O autor também destaca a noção de língua como código, tal como defendida por Jakobson (1982), que começa a chegar à escola e opera "uma mudança nos objetivos, nos procedimentos didáticos e na formulação de métodos para o ensino de língua materna. [...] as redações produzidas pelos alunos passaram a ser vistas como atos de comunicação e expressão" (BUNZEN, 2006, p. 144). Segundo o teórico, essa noção de língua como código transparente orientou um movimento considerado crucial pelo estudioso para a consolidação do ensino da redação no EM: a instituição do decreto[12] que obrigava os vestibulares a incluir a redação nas provas de língua portuguesa.

Considerava-se a língua como um conjunto de signos submetidos a regras compartilhadas entre os integrantes de um processo comunicativo, signos que, quando combinados, formam uma mensagem codificada, de modo que a chave para a construção e para a compreensão do sentido é a (de)codificação. Em outras palavras, aquele que dominar bem o jogo de codificar e decodificar pode ser apontado como proficiente em língua. Dessa forma, depende somente do aprendiz o sucesso de sua escrita, só ele detém a responsabilidade sobre o seu texto, ainda mais quando se trata de uma redação escolar, cujo leitor – geralmente o professor – teria domínio das regras do texto. Sendo assim, pensava-se que integrar tal instrumento ao vestibular seria uma maneira de "apreender mais fielmente a competência linguística dos alunos e, em consequência, conceder à

[11] À época, denominado "científico".
[12] Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977.

escola a oportunidade de trazer para os programas questões textuais" (ANTUNES, 2001, p. 5 *apud* BUNZEN, 2006, p. 146).

No entanto, a instituição da prova de redação no vestibular, em lugar de resolver os problemas de produção escrita dos estudantes da educação básica, fez vir à tona outras questões que não haviam sido consideradas antes, como, por exemplo, o contexto no qual as redações eram produzidas e a artificialidade das propostas. As publicações acadêmicas do fim dos anos 1970 e início da década de 1980, já mais próximas do ideal sociointeracionista de linguagem, suscitavam questionamentos quanto aos fatores envolvidos na produção do texto, defendendo que o pressuposto básico para o uso da linguagem é a interação e, por isso, uma proposta de ensino de escrita baseado na mera assimilação de técnicas e padrões não é suficiente para assegurar um domínio satisfatório dessa atividade de linguagem (OKASABE, 1979; POSSENTI, 1981; PÉCORA, 1983).

Como já mencionamos no capítulo em que apresentamos um breve panorama das concepções de língua(gem) no ensino brasileiro, essas publicações mudaram a forma de conceber e, por conseguinte, didatizar a escrita. Se antes escrever um bom texto dependia tão somente da habilidade do estudante de combinar os recursos oferecidos pela gramática para codificar uma mensagem – de maneira monológica –, agora o interlocutor é apontado como figura central na produção do texto: "um eu não define, por si só, a ação a ser empreendida; é preciso que ele tenha sua imagem do tu ou que o tu forneça essa imagem" (OKASABE, 1979, p. 53). Nesse sentido, Geraldi (1991) propõe uma mudança substancial no ensino da escrita: como o uso da linguagem está implicado numa relação interlocutiva, ao produzir um texto, o aluno deveria se constituir como um autor que tem o que dizer, para quem dizer e razões para dizer, e, em função disso, escolhe as estratégias de dizer.

Estudiosos da linguagem, como Magnani (1997), Mortatti (2000) e Paula (2015), classificam a proposta formulada por Geraldi como pioneira na história do ensino de leitura e escrita no Brasil. Em virtude de sua participação ativa na discussão sobre os desafios enfrentados no ensino de língua materna, o teórico se destaca, nos anos 1980, ao sugerir que faltava aos professores da época familiaridade com os estudos linguísticos, sinalizando a urgência de aproximar a linguística do ensino. Situadas em um contexto histórico no qual predominava o ensino tecnicista – com práticas focadas basicamente na transmissão de conteúdo, num ambiente escolar em que a (inter)subjetividade pouco importava, uma vez que tanto o professor quanto os alunos eram vistos como meros

cumpridores de papéis na sala de aula –, as ideias do professor Geraldi sobre ensino de português iam na direção contrária ao viés ideológico dominante:

> [o teórico] propunha o ensino gramatical após o domínio da linguagem, além de revelar a existência de aspectos ainda não presentes no ensino de língua portuguesa − a concepção interacionista, a noção de texto, a variedade linguística e a organização do ensino em torno de "práticas" (PAULA, 2015, p. 293).

Segundo a proposta de Geraldi, a interlocução é o principal processo de trabalho na sala de aula. Os alunos são considerados como sujeitos de seu conhecimento e a classe é o lugar oportuno para o diálogo entre esses sujeitos, os quais interagem entre si dentro de um movimento linguístico mais amplo, conforme apontam os estudos interacionistas. Sendo assim, é indicado um novo rumo para as aulas de português: o texto torna-se unidade e também objeto de ensino. A crítica de Geraldi à prática pedagógica anterior à sua proposta deve-se à superestima da gramática normativa, o que não contribuía para a constituição do aluno como um sujeito crítico, capaz de refletir e opinar sobre o mundo. Para o teórico, estudioso das teorias de Bakhtin e de Vygotsky, o conhecimento é construído na interlocução, a partir da reflexão.

Após a difusão das concepções vanguardistas de Geraldi, o trabalho do professor de português começou a exigir um conhecimento do texto condizente com a concepção interacionista de linguagem e de sujeito, o que significa que o ensino deve estar pautado no texto, ao par de uma reflexão sobre a linguagem. A prática central, de acordo com o proposto pelo teórico, é a produção de textos – complementada pela leitura e pela análise linguística. Sob esse novo viés, a escrita na sala de aula se dá por outra perspectiva: o estudante compreende-se como um sujeito que tem coisas a dizer a outro sujeito e reflete sobre a língua e sobre a situação comunicativa para definir a melhor maneira de fazê-lo, recorrendo aos recursos que a língua lhe oferece para isso. "Esse modo de pensar o ensino advém da constatação de que os textos produzidos pelos alunos anteriormente indicavam que a prática de redação não lhes permitia a reflexão necessária para a produção de bons textos" (PAULA, 2015, p. 294).

As proposições de Geraldi estavam vinculadas aos movimentos políticos da época no que se refere à busca da elevação da qualidade de ensino, para a qual a aplicação das novas ideias linguísticas – sobretudo o sociointeracionismo – viria a contribuir. Essa proposta apresentava-se de maneira coerente com o momento sócio-histórico vivido pela população brasileira, marcado pelo ideal de redemocratização do país, de modo que a linguagem seria uma das bases para construir a consciência política almejada. Em suma,

pode-se dizer que, segundo essa nova visão de ensino de língua, a linguagem é poderosa, capaz de influenciar as relações humanas, e sua aprendizagem se dá pelas práticas nela e por ela implicadas.

A essência da proposta ficou conhecida como o "projeto do Wanderley" (PAULA, 2015, p. 296) e está contida na coletânea *O texto na sala de aula - leitura e produção*, publicada em 1984. Desde então, passou a ser divulgada em atividades de formação de professores e na produção de material com orientações para a didática do português. Com o advento da obra do professor Geraldi, delineia-se um novo paradigma para o ensino de língua materna, mais próximo da Linguística nas formulações de mudanças para o trabalho da sala de aula.

Toma-se, agora, a escrita como prática de interação. Segundo essa nova compreensão, saber escrever não é apenas apropriar-se das regras gramaticais, nem somente conseguir representar pensamentos e intenções por meio da língua. Dominar a escrita ultrapassa os limites do eu e implica uma relação interativa entre leitor e escritor, "levando em conta, é verdade, as intenções daquele que fez uso da língua para atingir o seu intento, sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo" (KOCH & ELIAS, 2009, p. 34). Tal posicionamento vem fundamentar a crítica à produção das redações durante as aulas de português e nos vestibulares em geral, dada a sua natureza artificial e distanciada das práticas sociais de linguagem.

Fica claro, então, que essa visão da escrita está ancorada nas proposições de Bakhtin e seu círculo, aproximando o trabalho com a linguagem da noção de gêneros discursivos, uma vez que, como se viu acima, "o texto adquire um papel fundamental no ensino e passa a ser o centro das atividades em sala de aula, tendo a gramática um papel secundário" (SILVA, 2012, p. 83). No que tange à produção de texto, a escrita do aluno-autor variará a depender do seu propósito – "as razões para dizer o que tem a dizer" (BUNZEN, 2006, p. 149) –, do contexto no qual o texto é produzido e do tipo de relação existente entre escritor e leitor. Sendo o objetivo principal das aulas de português formar sujeitos competentes linguisticamente para agir, de maneira segura e proativa, nas diversas situações comunicativas, defendemos, neste trabalho, essa perspectiva de ensino como a mais adequada para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Acreditamos que é preciso inserir os alunos em situações de produção de texto semelhantes às situações comunicativas das quais participam ou podem vir a participar fora da escola, situações de escrita correspondentes ao uso concreto da língua, com

finalidades e destinatários claramente definidos. Em relação às finalidades e aos interlocutores das produções, faz-se necessário conscientizar os aprendizes de que seus destinatários são diversos e cada situação, envolvendo públicos-alvo e propósitos diferentes, vai exigir capacidades e/ou habilidades específicas, as quais não são desenvolvidas espontaneamente.

Silva (2012) diz: "para escrever precisamos aprender sobre a escrita, desenvolvendo capacidades variadas, próprias dos diferentes contextos de interação social" (p. 84). Nesse sentido, "na medida em que os textos se manifestam sempre em algum gênero, um conhecimento maior do funcionamento dos gêneros textuais é essencial para a compreensão e a produção de textos" (*ibidem*, p. 85). Logo, defendemos que o ensino pautado nos diferentes gêneros textuais pode vir a garantir a inserção de práticas diversas de uso autêntico da língua na sala de aula, atendendo ao objetivo central das aulas de língua portuguesa.

2.3.1 O aluno-autor e os indícios de autoria

Vale salientar que o trabalho com gêneros textuais requer do docente o domínio dos conceitos de sujeito e de escrita como prática de interação segundo a linguística bakhtiniana, ou seja, é preciso compreender o papel da escrita numa sociedade letrada, como é a brasileira: escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões do mundo para ser lido por outros, os quais também têm compreensões próprias que, de igual modo, podem ser expressas em textos. Sem essa visão clara de interação social na escrita, é possível que os gêneros sejam abordados na escola de maneira meramente estrutural, resultando em um trabalho que se resume, praticamente, à memorização de suas características e à sua classificação tipológica. Essa prática não representa rompimento com a didática obsoleta do período dos modelos vigentes nas primeiras décadas do século XX, por isso já existem estudiosos que denominam a abordagem equivocada dos gêneros na sala de aula como "gramaticalização do gênero" (BALTAR, 2005; BONINI, 2007). Sobre esse problema, Vidon (2012) ressalta:

> Com isso, aspectos como estilo, autoria, argumentação, entre outros, foram pouco explorados, seja na teoria, seja na sua aplicação prática. Se pensarmos que, no ensino, os sujeitos e os gêneros estão em processo de constituição, chegaremos à conclusão de que esses aspectos merecem maior atenção (p. 420).

Procurando preencher essa lacuna, o trabalho de Vidon, assim como o de outros pesquisadores citados por ele (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997; 2003; GOMES-SANTOS, 2004; ALMEIDA, 2005 *apud* VIDON, 2012), se fundamenta na ótica bakhtiniana acerca da relação sujeito-gêneros do discurso, particularmente na esfera escolar, para tratar do conceito de autoria na produção de textos na escola. Reconhecemos como referência, no tocante a esse assunto, dois trabalhos de Sírio Possenti (2002; 2013). Nas referidas obras, o teórico desenvolve um estudo sobre autoria a partir dos apontamentos do filósofo Michel Foucault (1969) e, aproximando a discussão filosófica do campo linguístico, traz a noção de *indícios de autoria* para tratar do tema em relação à produção de texto escolar.

Possenti (2002) evoca a noção de autor em Foucault (1969), que determina dois critérios os quais tornam possível o reconhecimento da função autor de um sujeito. O primeiro deles é a necessidade de haver uma obra atribuída a esse sujeito – como ocorre com escritores que imprimem uma marca identitária nos seus textos, tornando-se possível atribuir-lhes sua autoria mesmo quando não se conhece o texto em questão, a exemplo de Machado de Assis, Guimarães Rosa etc. O segundo critério é a condição de "'fundador de discursividades', tais como Freud e Marx. Estes se caracterizam não só por serem os autores de suas obras, mas também por terem produzido 'a possibilidade e a regra de produção de outros textos'" (POSSENTI, 2002, p. 108). Diante disso, o teórico ressalta a evidente impossibilidade de tratar da autoria dos sujeitos que escrevem textos escolares, no caso de estudantes, ou escritores de textos que circulam em outras esferas da sociedade como os jornalísticos, instrucionais etc. – os quais Possenti chama de "comuns" – segundo a visão foucaultiana, uma vez que esses indivíduos não possuem uma obra pela qual possam ser reconhecidos, tampouco são fundadores de um discurso que sirva de referência para outros discursos. Sendo assim, Possenti apresenta uma noção nova de autoria em relação à de Foucault: uma noção de autoria "*detectável em traços, em indícios*[13], com os riscos de que isso seja entendido como uma proposta que se limite a enumerar traços necessários e suficientes" (*ibidem*). Com essa proposição, torna-se possível se debruçar sobre os textos produzidos pelos alunos no ambiente escolar buscando tais indícios, os quais, por sua vez, servem para apontar, nessas produções, a presença do "aluno-autor".

[13] Grifos nossos.

Na intenção de tornar mais claros os indícios de autoria segundo sua proposta, Possenti (2002) acrescenta "que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: *dar voz a outros enunciadores* e *manter distância em relação ao próprio texto*" (p. 113). A primeira ação diz respeito à habilidade do autor de trazer explicitamente para o seu texto outros discursos; mas isso é feito de maneira peculiar, na medida em que o autor recorre a recursos discursivos que envolvam o interlocutor e, ao mesmo tempo, indiquem a posição valorativa em relação ao discurso citado. Isso quer dizer que a simples inserção de citações famosas, por exemplo, não confirma a autoria – a singularidade – de um texto, pois o que importa não é o uso do recurso, mas o *modo* como esse recurso é usado. A segunda atitude assinalada pelo linguista corresponde à capacidade do autor de refletir sobre o próprio discurso enquanto ainda o elabora e antecipar-se a reações – como dúvidas, suposições, contra-argumentos etc. – da parte do leitor, incluindo no texto elementos – também discursivos – que deem indícios de que ele conseguiu supor a(s) maneira(s) como o seu enunciado poderia chegar ao interlocutor.

Ambos os indícios de autoria supracitados suscitam observações que são caras a este estudo. Primeiramente, um e outro estão relacionados ao interlocutor: "*dar voz ao outro*" significa abrir espaço no texto para discursos que interajam com o leitor a fim de que este encontre o sentido proposto; por sua vez, "*manter distância do próprio texto"* requer a ponderação de como o discurso será recebido pelo leitor e, consequentemente, torná-lo o mais inteligível possível. Logo, as atitudes que dão indícios de autoria implicam encarar a *escrita como prática de interação* entre autor e leitor, o que assinala a compatibilidade da teoria de Possenti com a concepção de linguagem adotada na presente pesquisa. Em segundo lugar, cabe ressaltar que os dois indícios estão no plano do discurso, e não da estrutura. Dessarte, unimo-nos a Possenti (2002) para dizer que observar somente a correção gramatical ou simplesmente a presença de elementos coesivos em uma produção textual não é suficiente para fazer dela uma avaliação qualitativa, uma vez que analisar recursos discursivos é indispensável para conferir qualidade a um texto.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho – que é analisar a construção da argumentação do ponto de vista dialógico em redações com nota máxima no Enem, observando, além dos movimentos argumentativos, a presença ou ausência dos indícios de autoria em produções de texto argumentativo escrito –, consideramos importante trazer o enfoque dado por Possenti (2002; 2013) à questão da autoria para, então, delinearmos

uma análise com o devido embasamento teórico da escrita argumentativa dos participante do exame. Todavia, abordar somente a questão da autoria não basta para nos aproximarmos de um parecer sobre a produção argumentativa dos alunos. Ao tratar da escrita em uma situação avaliativa, remetemos, inevitavelmente, à prática avaliativa da mesma, o que torna necessário levantar alguns apontamentos sobre ela.

2.3.2 A avaliação da escrita no ensino de língua portuguesa

Diversos autores chamam atenção para o fenômeno da avaliação em língua portuguesa e apontam que ocorre, na escola, um discurso inovador e concorde com teorias de base sociointeracionista, aliado a uma prática que conserva métodos e costumes tradicionais na educação, cujas origens remontam a mais de três séculos. A fim de fazer uma breve reflexão sobre práticas de avaliação da escrita nas aulas de português, ancoramo-nos nos apontamentos feitos por Ferreira & Leal (2007), Suassuna (2007) e Marcuschi (2004), estudiosas que elaboraram estudos significativos sobre a temática.

Num texto de introdução a esse assunto, Ferreira & Leal (2007) frisam que o problema no tocante à avaliação não é recente e, por isso, ele precisa ser visto diacronicamente. Nesse sentido, as autoras apresentam algumas informações sobre as práticas avaliativas do passado, começando pelo século XVI, quando a escola assumia um caráter disciplinar rígido, e os professores – muito exigentes – realizavam exames "em eventos públicos que se caracterizavam pela demonstração dos conhecimentos acumulados" (p. 12).

Essa tendência se manteve nos séculos seguintes, sofrendo certas alterações conforme a influência dos ideais de cada época, porém sempre conferindo "maior importância à certificação das aprendizagens e à seleção dos estudantes do que à análise e à busca de soluções para os problemas de aprendizagem" (p. 13). Somente no século XX, começam a surgir mudanças na prática avaliativa: a avaliação passou a figurar como estratégia para regular e adaptar a prática de ensino às necessidades dos alunos, e não necessariamente para quantificar seus conhecimentos. As autoras consideram que a escola brasileira acompanhou esse movimento de, em um momento, adotar uma visão mais objetiva e quantificadora da aprendizagem, e, em outro momento, seguir uma proposta mais formativa, que considera a avaliação como eixo central para avaliar não somente o aluno, mas também o professor, a escola, a comunidade escolar etc.

O fato de essas visões antagônicas influenciarem a prática pedagógica – muitas vezes simultaneamente – é explicado por Suassuna (2007) em um texto que apresenta um panorama dos paradigmas de avaliação adotados na escola brasileira ao longo do tempo. Ao falar desses paradigmas, a autora explica que não se trata de concepções encapsuladas em um determinado período da história da educação no Brasil, mas de referenciais que indicam uma certa forma de compreender e realizar a avaliação, os quais podem coexistir em um mesmo contexto sócio-histórico. É nisso que está a explicação para a convivência das visões antagônicas supracitadas em um mesmo ambiente escolar. Suassuna (2007) denomina esses dois grandes paradigmas avaliativos como avaliação tradicional (ou classificatória) e avaliação formativa (ou reguladora).

No que diz respeito ao paradigma tradicional, Suassuna (2007) desdobra-o em quatro fases, relacionando-as às ideologias e metodologias de cada época, sem deixar de apontar as características que têm em comum: a ideia de classificação, a identificação com a medida, a fixidez dos objetivos, a valorização de comportamentos observáveis e a existência de referenciais predefinidos de julgamento.

As críticas a esse paradigma são muitas, e a autora resume as principais delas no mesmo texto. Primeiramente, questionam-se os limites que os testes padronizados colocam sobre a avaliação, requerendo do aluno, muitas vezes, a simples memorização de definições formais. Também se questiona a maneira simplista como a avaliação é executada, desconsiderando as complexidades dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica. Além disso, a impossibilidade de aperfeiçoamentos e melhoras no processo educativo – mediante a redução da avaliação à simples medição do desvio dos alunos de respostas predeterminadas – também merece críticas. Juntem-se aos problemas desse modelo: a hierarquização provocada por essa prática avaliativa, uma vez que certos conhecimentos e bagagens culturais são mais valorizados do que outros; o equívoco de encarar o erro como uma falha, uma falta, quando na verdade ele é parte legítima do processo de aprendizagem; uma visão etnocêntrica, comprovada pela imposição de conteúdos curriculares muitas vezes descolados da realidade social dos alunos; e, por fim, o fato de a avaliação tradicional não ter servido para diminuir o fracasso escolar no Brasil, pelo contrário, "ela tem funcionado historicamente, como mecanismo legitimador desse fracasso" (SUASSUNA, 2007, p. 36).

Das críticas ao sistema tradicional emerge a urgência de se pensar em uma teoria de avaliação que supere o fracasso e transforme a prática avaliativa em um processo de pesquisa e interpretação dos fenômenos educacionais numa perspectiva global –

incluindo não apenas o desempenho do aluno, mas a prática do professor, o currículo da escola etc. Esse novo paradigma é o que Suassuna (2007), a partir da definição de Perrenoud (1999), chama de formativo. Nessa perspectiva, a avaliação passa a ser vista como uma experiência processual e histórica, de caráter coletivo e intersubjetivo. Isso quer dizer que o ato de avaliar é visto como uma situação de comunicação, na qual

> o professor interpreta dados, interroga respostas, busca sinais, capta singularidades; a realidade não lhe é revelada de modo natural e espontâneo, isto é, aquilo que ele observa (um comportamento, uma atitude, um conhecimento) é um signo que está por ser interpretado; os referenciais da avaliação não servem apenas para julgar, mas para tecer uma rede de significados para compreender e agir (SUASSUNA, 2007, p. 39).

O trabalho com a avaliação formativa, então, deve contribuir para que o aluno desenvolva sua capacidade de auto-organização, autoavaliação e autorregulação. Para tanto, é preciso haver diálogo e uma constante reconfiguração da prática pedagógica. Pensando na avaliação da escrita em contexto de sala de aula, como se daria esse processo?

Para melhor compreender essa especificidade da temática, recorremos ao texto de Marcuschi (2004), no qual a autora discorre sobre as concepções e práticas do ensino de língua materna. A mesma autora também recorre à ideia dos dois paradigmas – o somativo (tradicional) e o formativo – para fundamentar suas reflexões. E, no que tange ao ensino de português, explica que o fato de a avaliação estar mais próxima de um ou de outro paradigma tem a ver com as concepções de língua, erro e texto dos sujeitos responsáveis pela construção do instrumento avaliativo. Na mesma linha de compreensão de Suassuna (2007), sobre o primeiro paradigma, Marcuschi (2004) registra que ele desconsidera o processo e foca o resultado apresentado pelo aluno, a fim de premiá-lo ou puni-lo conforme sua produção esteja de acordo com os padrões de correção.

Nessa perspectiva, o professor tende a valorizar os aspectos estruturais e a materialidade linguística do texto, em detrimento de aspectos discursivos na produção. Diversos trabalhos empíricos investigaram a prática de alunos e professores e constataram que o paradigma somativo ainda é uma constante nas atividades de sala de aula, especialmente os do ensino médio (ALEXANDRE, 2015; CAMPOS, 2012; VICENTINI, 2015; SILVA, 2008). Acreditamos que grande parte disso se deve ao Enem e suas múltiplas funções, sobretudo, a de classificar os participantes com melhores resultados –

segundo os critérios do exame – para ocupar as vagas mais concorridas nas universidades públicas do Brasil.

Vê-se então que a prática de ensinar e avaliar a escrita na escola brasileira é transpassada – como possivelmente já ficou claro na discussão teórica desenvolvida até aqui – pela concepção de linguagem, pela prática docente, pelas relações estabelecidas entre professores e alunos e, também, por fatores externos à sala de aula, como é o caso das avaliações de larga escala aplicadas no Brasil, as quais têm sido apontadas como fortemente influentes na definição de conteúdos e atividades de português (MORAIS et al., 2013; CRUZ; MONTEIRO, 2010; SETOGUTI, 2009). Nessa perspectiva, afirmamos que é preciso considerar o movimento curricular da escola brasileira do século XXI, incluindo as controvérsias e contradições que incidem sobre ele, se desejamos fazer uma análise válida dos textos que são produzidos no contexto do Enem.

Cabe ponderar que a proposta de ensino de língua com base sociointeracionista difundiu-se entre os centros de formação de professores e, na década de 1990, apareceu nos documentos oficiais que orientavam a atividade pedagógica na escola. Na *década da interação* (ZANINI, 1999), assistimos à democratização do acesso ao ensino fundamental e, mais recentemente, à universalização dessa etapa da educação básica, bem como à expansão do ensino médio, acompanhadas da implantação de sistemas de avaliação em larga escala e de propostas curriculares diversas. Tudo isso merece foco no presente trabalho por acreditarmos que seus desdobramentos afetaram e continuam afetando o trabalho com a escrita na sala de aula. Por esse motivo, o capítulo seguinte trará concisos apontamentos acerca das circunstâncias culturais, políticas e sociais da escola do século XXI, com vistas a apresentar o contexto em que ocorre o ensino-aprendizagem e a produção da escrita nos tempos atuais, dando um necessário destaque ao Exame Nacional do Ensino Médio pela ligação intrínseca que existe entre essa avaliação e a presente dissertação.

3.4 O CURRÍCULO, O ENEM E A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

A primeira vez em que se pensou um currículo com vistas à democratização da educação no Brasil foi em 1961, na LDB 4.024. Naquela conjuntura, havia a consciência da necessidade de ampliar a oferta da educação básica para todas as classes sociais e etnias. Isso se devia tanto à luta dos trabalhadores pela educação pública como um direito, quanto à percepção da própria elite econômica de que seu projeto de país não se concretizaria com uma população subescolarizada. Contudo a história dessa década é marcada pela tomada do governo por parte dos militares, os quais puseram em prática parcialmente o projeto educacional de 1961 – parcialmente porque o intuito foi atender apenas ao desejo das minorias dominantes de inserir as classes menos privilegiadas na escola para, simplesmente, qualificar a mão de obra nacional e acelerar o crescimento econômico (SAVIANI, 2007; 2008). Essa tendência tecnicista durou, no ensino brasileiro, até o cabo do regime militar, quando, mais uma vez, registrava-se o anseio pela redemocratização da educação. Desde então, medidas têm sido tomadas para garantir o acesso à educação como um direito assegurado pelo Estado para todo e qualquer brasileiro, segundo o que prescreve a Constituição Federal de 1988. A promulgação da LDB 9.394/96, seguida de documentos oficiais com propostas de organização curricular, se dá para atender a esse anseio.

O problema é que o esmero dos governos da última década do século XX e das primeiras do século XXI para ampliar a oferta de vagas na educação não foi suficiente para pôr termo à crise na educação do Brasil. Há maneiras mais sutis de exclusão e segregação dentro da escola devido à coexistência de ideologias e discursividades diversas, que perpassam a construção dos currículos e, dessa forma, resultam na manutenção dos privilégios da elite sobre os "recém-chegados" à educação formal, se a educação for observada de maneira diacrônica. A escola que recebe as camadas frequentemente populares tem uma linguagem não compatível com elas, possui padrões e normas que figuram como ideais a serem alcançados pelos estudantes, visando à ascensão social. Padrões estes condizentes com a manutenção do *status quo*, ou seja, com o ideal exatamente oposto ao da democratização, desvencilhado do histórico de lutas e reinvindicações da classe trabalhadora em busca de sua expressão política e de sua cidadania. Com isso em mente, vale refletirmos sobre questões curriculares da escola brasileira.

2.4.1 Notas sobre o currículo

Todos os aspectos que pontuamos acima relacionam-se ao currículo, uma vez que, segundo Moreira (2010), "discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as teorizações sobre questões curriculares" (p. 02). O referido autor, em verbete que apresenta as diversas conceituações de currículo no campo da educação, destaca a visão de Stephen Ball[14] (1997 *apud* MOREIRA, 2010) sobre a temática, ao trazer a noção de "política curricular" apresentada por esse teórico. Para Ball, "a política precisa ser encarada *como texto* e *como discurso*[15]" (*ibidem*), o que significa encarar tal questão como

> representações codificadas de modo complexo, em meio a lutas, disputas e alianças, e decodificadas, de forma também complexa, com base nas interpretações, nos significados, nas histórias e nas experiências pessoais dos sujeitos implicados bem como nos recursos e nos contextos em que se elaboram e se implementam as políticas. Para qualquer texto, uma pluralidade de leitores produz, inevitavelmente, uma pluralidade de leituras. Porém os que elaboram as políticas se esforçam por tentar controlar e garantir, por uma série de meios, a leitura "correta". Mas os textos – as políticas – nunca são suficientemente claros, fechados ou completos. As influências, discordâncias e negociações em relação a eles podem acarretar uma mistura de significados bem como confusão e disseminação de dúvidas (MOREIRA, 2010, p. 03).

Ao nosso ver, a citação de Moreira (2010) pode ser um caminho para interpretar, de forma geral, a realidade da política curricular da educação no Brasil. Marcado por avanços e retrocessos, perdas e ganhos, o currículo se configura como um campo de disputa entre visões de educação e projetos de sociedade (MOTTA & FRIGOTTO, 2017). Esses embates começam já na indagação "o que é currículo?", a qual recebe diferentes respostas, ou seja, a questão do currículo tem diferentes leituras, conforme indica Moreira (*op. cit.*). É frequente a confusão que se faz entre currículo e conteúdos - ou componentes - curriculares, o que resulta em uma visão deveras simplista do conceito, reduzido, nessa perspectiva, a uma lista de assuntos que devem ser ministrados na escola.

Destacamos, então, a abordagem que Santos & Paraíso (1996) consideram ser a mais adequada ao conceito na atualidade, pois concordamos com a visão segundo a qual "o currículo passa a ser problematizado a partir de suas relações com as esferas políticas, econômicas e socioculturais, sendo entendido como todas as experiências e conhecimentos proporcionados aos estudantes no cotidiano escolar" (p. 83). Nesse

[14] Sociólogo e pesquisador inglês cuja obra se destaca no campo das políticas educacionais.
[15] Grifos do autor.

sentido, as autoras chamam atenção para a complexidade da problemática e dão ênfase às diferentes especificidades ou dimensões que são tratadas na bibliografia do campo do currículo. Fazem isso elucidando o significado das expressões "currículo oficial ou formal", "currículo real", "currículo oculto", "currículo explícito" e "currículo vazio": a primeira diz respeito ao que consta na Proposta Curricular do Estado[16] ou nos livros didáticos elaborados a partir dela; a segunda corresponde às aprendizagens de qualquer natureza que os alunos concretizem graças ao fato de estarem no ambiente escolar, sem necessariamente serem previstas no currículo formal; a terceira dimensão do currículo delineia-se na observação do conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, sem que haja menção direta a eles por parte dos professores e/ou demais profissionais ligados ao cotidiano da escola; o currículo explícito, ao contrário, é o conjunto de aprendizagens "intencionalmente buscadas ou deliberadamente promovidas através do ensino" (p. 84); já o último conceito remete aos conhecimentos ausentes das vivências em sala de aula, tanto no âmbito do currículo formal quanto do real - muitos dos quais suficientemente significativos e alguns até fundamentais para compreender a realidade social e atuar como um cidadão, que provavelmente têm motivações - ocultas ou não - para sofrer exclusão. A exposição desses termos e seus respectivos significados na esfera educacional parece-nos propícia para explorar um fenômeno que inquieta pesquisadores e trabalhadores da educação no Brasil: o impacto das avaliações externas do desempenho escolar implantadas pelos órgãos de governo.

No que tange à questão levantada, pesquisas e relatos sobre as escolas brasileiras expõem um painel no qual predomina a divisão do ambiente escolar em classificações de alunos, turmas e escolas segundo o seu desempenho em avaliações de larga escala (BROOKE *et. al*., 2011; MACHADO *et al.,* 2015; SILVA & SILVA, 2016). Na rede estadual de Pernambuco, por exemplo, vigora uma política segundo a qual as escolas são estimuladas a atingir metas de qualidade - IDEB[17] e Idepe[18] - que resultarão em um *ranking* para premiar com dinheiro aquelas que ocuparem as primeiras posições, entre outras práticas "com estratégias de comando-e-controle que ampliam e intensificam a jornada escolar de docentes e discentes, como um laboratório neoliberal e gerencialista na educação" (SILVA & SILVA, 2016, p. 736). Isso é algo que acreditamos comprometer

[16] Aqui faz-se referência aos documentos oficiais e diretrizes para a Educação propostas nas esferas federal, estadual ou municipal.
[17] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
[18] Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco

não somente o desempenho dos alunos, como também a fidelidade dos resultados dos exames avaliativos aplicados por órgãos externos à escola, como as avaliações dos governos estadual e federal.

Tudo isso indica a magnitude das questões gerais que circundam o ensino-aprendizagem na escola brasileira. Tratando-se do ensino médio, além dessas, outras problemáticas específicas da referida etapa emergem, como a preocupação de alunos, pais e professores com a aprovação no vestibular, como meio de acesso para o ensino superior, que sempre teve – e continua tendo até hoje – prevalência da elite. Convém pontuar, nessa linha de pensamento, que o vestibular perpassa as diferentes dimensões do currículo explicitadas em Santos e Paraíso (1996), pois está tradicionalmente presente nos currículos real e explícito, além do oculto, diluído nos discursos do ambiente educacional e nas cobranças da família ou da sociedade de forma geral. Nos últimos anos, a presença do vestibular também pôde ser notada no currículo formal, mais precisamente, nos documentos relacionados ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sobretudo sua Matriz de Referência. Isso porque, em 2009, em meio a uma série de políticas públicas voltadas para o aperfeiçoamento do EM e para a ampliação do acesso ao ensino superior, o Governo propôs que essa avaliação – a qual já existia, desde 1998, como ferramenta de autoavaliação para alunos concluintes do ensino médio – passasse a valer, também, como principal porta de entrada para o ES – substituindo o vestibular tradicional em grande parte das IES –, além de acumular outras funções. Tal medida fez com que as escolas passassem a dar um maior destaque no currículo, em suas variadas dimensões, ao Enem e suas exigências, atitude que Bonamino e Sousa (2012) chamam de "ensinar para o teste" (p. 383).

Percebe-se aqui a continuidade da reverberação do vestibular sobre o currículo, camuflado, desta feita, sob a roupagem do Exame Nacional do Ensino Médio, o qual representa avanços em relação às práticas tradicionais de seleção dos candidatos ao ES, mas também é digno de ressalvas importantes em termos de sua concepção e operacionalização. Diante da complexidade dessa prova e da sua inegável influência, em maior ou menor grau, sobre o ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares – inclusive os de língua portuguesa –, mostra-se necessário trazer apontamentos acerca do Enem de forma geral e, mais aprofundadamente, da sua parte discursiva – a proposta de redação de um texto dissertativo-argumentativo –, visando os possíveis efeitos que a prova tem sobre a produção escrita argumentativa no ensino médio, já que solicita a construção de um texto a partir da defesa de um ponto de vista.

2.4.2 Notas sobre o Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) surge em 1998, como um desdobramento da ampla reforma ocorrida no Brasil naquela década, em decorrência de fatores como o processo de globalização, as novas configurações do capitalismo e dos modos de produção, como também a divisão internacional do trabalho. Esses fatores externos passaram a exigir novas práticas de ensino, adequadas à nova realidade, além da criação de sistemas de avaliação das redes escolares do país. Nesse sentido, propôs-se uma nova configuração do currículo e a implantação do Enem, com a intenção de combater dois problemas preocupantes: i. o elitismo no ensino médio, perceptível pelo baixo índice de alunos matriculados – perto de 50% da população-alvo, ou seja, ainda bastante afastado da meta, que era a universalização preconizada pela CF/88; e ii. o dualismo dessa etapa da educação básica, que historicamente oferecia formação propedêutica para as camadas privilegiadas; ao passo que, para as classes trabalhadoras, figurava simplesmente como etapa profissionalizante (CURY, 1998).

A base legal do movimento, além da Constituição Federal de 1988, foi a LDB nº 9.394/96 a qual serviu de referência para o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2012)[19]. Resultado de um processo democrático e deliberativo, o qual contou com profissionais das diversas áreas que dizem respeito à educação e com representantes da população de várias partes do país, as DCNEM, em seu Artigo 5º, determinam os fundamentos do EM, dos quais destacamos "a formação integral do estudante", "a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo", "o reconhecimento e a aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes" e, ainda, "o agrupamento dos saberes e conhecimentos em quatro grandes áreas, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas".

Todos os fundamentos definidos pelas DCNEM são também norteadores do Enem, a respeito do qual, aliás, as Diretrizes, de igual modo, determinam que deve ser incorporado progressivamente ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Sendo assim, o exame deveria acumular três funções principais: a) avaliação sistêmica, a

[19] As DCNEM foram atualizadas pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Contudo mantivemos no texto a referência às DCNEM de 2012 por se tratar de um apanhado histórico do Enem cuja Matriz de Referências está estritamente relacionada à versão que apresentamos.

fim de subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica; b) avaliação certificadora, dando aos que estão fora da escola a oportunidade de aferir seus conhecimentos, tanto os construídos em processo de escolarização, quanto os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida; (c) avaliação classificatória, que contribui para a democratização do acesso à educação superior. Nas primeiras edições, o Enem não era obrigatório e servia mormente como uma ferramenta de autoavaliação para os concluintes do EM. Todavia, em 2009, outras funções são acrescidas às três da década inicial, e a prova passa a ter sete finalidades:

> 1. autoavaliação; 2. seleção para o mundo do trabalho; 3. seleção para continuidade nos estudos; 4. meio de participação em programas governamentais; 5. certificação para jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio; 6. avaliação de escolas; 7. avaliação de alunos (MARCELINO e RECENA, 2012, p. 2).

Esse acúmulo de funções fez do Enem o maior exame do Brasil e o segundo maior do mundo, chegando à marca de 8.627.371 inscritos[20] em 2016, segundo dados do site do Inep - o órgão federal responsável pela elaboração e aplicação do exame. Dado o seu aparente sucesso, essa avaliação conta com alguns defensores que argumentam a seu favor, recorrendo ao modo sistêmico, contextualizado e interdisciplinar como a prova é formulada. Esses que advogam a favor do Enem alegam que o exame teria o poder de trazer influência positiva para a sala de aula, porque pode suscitar transformações curriculares e metodológicas significativas devido à maneira como é estruturado (PINTO, LETICHEVSKY & GOMES, 2003).

O exame se diferencia dos vestibulares tradicionais, pois avalia o aluno por meio de competências e habilidades, privilegiando a interdisciplinaridade, com uma metodologia que consiste em formular questões referentes a duas ou mais disciplinas aprendidas para obter uma resposta. Significa dizer que os componentes curriculares de cada área do conhecimento precisam se articular conjuntamente para que o estudante resolva as diferentes situações-problema que lhe são expostas em cada item da prova. Isso sem deixar de considerar os fenômenos que ocorrem fora do âmbito escolar, uma vez que eles contribuem para a construção do conhecimento. Além disso, o Enem mantém a exigência de compreensão dos enunciados, cobra domínio dos conteúdos ministrados no EM e valoriza os aspectos lógico e interpretativo. De fato, um método diferente daqueles empregados nos vestibulares tradicionais. O exame, então, teria sido pensado para avaliar

[20] Informação disponível em: https://bityli.com/j7JOw. Acesso em 08/08/2019.

a capacidade de raciocínio e as ideias do candidato, e não a simples memorização de conteúdos (RABAIOLLI, 2016).

Entretanto, a temática é marcada por controvérsias que resultam em inúmeros debates cujos contra-argumentos vale apena ressaltar – com a prevenção de trazer para o presente texto somente aqueles mais próximos da questão motivadora desta pesquisa. Primeiramente, avaliar o rendimento do estudante de modo individual não é suficiente para aprimorar a oferta do EM no país; seria necessário também incluir os demais atores do sistema educacional. Em segundo lugar, provas e exames de larga escala tendem a aumentar o controle do Estado sobre escolas, alunos e professores – como já salientado na menção a certas escolas pernambucanas –, sem necessariamente garantir uma reflexão coletiva sobre processos e resultados. Também, mesmo que os resultados do exame possam ser utilizados para melhorar a educação, os ajustes no sistema, realizados depois da prova, comprometem o caráter emancipatório e preditivo da avaliação. E, por último, como também já pontuamos, exames dessa natureza tendem a enrijecer e unificar os currículos, o que naturalmente desvaloriza práticas culturais locais e gera um movimento de busca acrítica por "bons resultados" – o "ensinar para o teste", de Bonamino e Sousa (2012, p. 383), ou "estreitamento do currículo" (GESQUI, 2015).

Esse último ponto fica mais claro quando se trata da parte discursiva da prova, na qual é solicitado ao aluno que redija um texto dissertativo-argumentativo, isto é, uma produção com foco na tipologia textual. Necessário se faz reconhecer, é verdade, que a prova escrita do Enem também apresenta algo de diferente da mesma prova nos vestibulares tradicionais: acrescenta a tipologia argumentativa à dissertação, que outrora figurava sozinha na solicitação de produção de texto em provas discursivas (NASCIMENTO & DE CHIARO, 2015). A inclusão da argumentação na prova deve-se ao fato de essa atividade humana constar entre competências e habilidades a serem sondadas no exame, segundo o determinado na Matriz de Referência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem (BRASIL, 2009), que apresenta objetivos, dentre os quais, estão: "confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas" (BRASIL, 2009, p. 125) além de "utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção" (*ibidem*, p. 134). Entretanto a solicitação de um texto com número limitado de linhas, sobre um tema imposto verticalmente, conforme uma estrutura

tipológica rígida, como já mencionado, vem gerando inquietações de professores e estudiosos da língua materna enquanto objeto de ensino. Que efeitos a solicitação de produção de texto desse exame poderia exercer sobre a aprendizagem da escrita no ensino médio? Vicentini (2015) procurou responder a esse questionamento:

> um estreitamento do currículo influenciado pela prova de redação do ENEM poderia se dar com o treinamento da estrutura da dissertação unicamente, especialmente nos anos finais do ensino básico, por conta da aproximação dos vestibulares. Com isso, também questionamos a permanência da proposta de escrita de um texto dissertativo-argumentativo, contrariando as orientações curriculares para o EM que privilegiam o trabalho com gêneros em detrimento dos tipos textuais (p. 4).

Essa aparente incoerência sinalizada pela autora da citação anterior é mais uma das contradições que circundam o Exame Nacional do Ensino Médio e parece-nos ser possível vislumbrar uma explicação para a manutenção da proposta de escrita de uma redação temática e tipológica, com praticamente os mesmos critérios em todas as edições: trata-se, na verdade, da conservação da produção de redação escolar – que apenas teve o nome mudado para *texto dissertativo-argumentativo*. Isso, para nós, é um indício de que as crenças e práticas do passado em torno da escrita e sua aprendizagem não foram totalmente superadas, não somente no Enem, mas também nas aulas de produção de texto. É fato que as aulas de escrita são ministradas pelo professor da subdisciplina "redação" ainda mantida em grande parte das escolas privadas do Brasil (BUNZEN, 2006), tencionando o adestramento dos estudantes para que escrevam dentro do padrão beletrista apresentado pelo professor, silenciando a voz autoral do sujeito aprendiz (POSSENTI, 2002). Diga-se, ainda, que o treinamento de "técnicas de redação" para o Enem não se circunscreve à rede privada de ensino: nas escolas públicas essa prática também é frequente (NASCIMENTO & DE CHIARO, 2015).

Para ratificar nossa proposição, recorramos à prova de redação do Enem propriamente dita: a proposta de redação apresenta como exigência "a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema[21] de ordem social, científica, cultural ou política" (BRASIL, 2012, p. 7). E ainda adverte quanto ao não atendimento da estrutura tipológica: "a não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa será apenada com a nota 0 (zero) na redação, mesmo que a redação atenda às exigências dos outros critérios de correção[22]" (*ibidem*, p. 18). Consideramos que, nessa

[21] Grifos nossos.
[22] Grifos nossos.

recomendação, presente no manual *A Redação do Enem 2012 – Guia do Participante*, a estrutura é alçada à condição de aspecto mais importante que os outros, como o conteúdo, as relações de sentido etc.; além disso, a proposição de um texto a partir de um tema com o qual, muitas vezes, o estudante não tem familiaridade, a nosso ver, remete ao tempo em que os textos eram produzidos no contexto escolar a partir de situações artificiais. Com isso, julgamos que há um distanciamento entre a perspectiva interacional, discursiva, dialógica e o que efetivamente se exige no exame aqui discutido.

Nas três últimas décadas, disseminaram-se propostas que indicavam os gêneros textuais como objetos privilegiados de ensino, uma vez que a concepção de língua como instrumento de comunicação e o ensino que partia dessa concepção "não encontravam mais apoio nem no contexto político e ideológico da época (momento de redemocratização do país), nem nas novas teorias que emergiam no campo do ensino da língua materna" (SILVA, 2012, p. 83). Nesse período, ocorre uma aproximação dos estudiosos da linguagem no Brasil com os trabalhos do chamado Grupo de Genebra – liderado por Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly – que propõem formas de transposição didática dos estudos linguísticos para a prática pedagógica.

A aproximação entre linguística e ensino de português no Brasil inicia-se timidamente nos anos 1960 e vai crescendo até que, em meados década de 1980, se mostra mais robusta na obra de Geraldi (1984), a qual serviu de referência para a publicação de documentos oficiais que traziam orientação pedagógica para os professores da educação básica. Dois desses documentos são os PCN[23] e PCNEM[24], que foram publicados pelo governo da segunda metade da década de 1990, de uma forma diferente do processo de concepção das DCNEM, isto é, não resultaram de discussões democráticas e com participação assegurada dos vários representantes da sociedade brasileira. Os Parâmetros foram encomendados pelo governo a especialistas renomados em suas respectivas áreas naquele período e depois enviados para as escolas, onde foram lidos por professores carentes de programas eficientes de formação para que pudessem ficar a par das novidades no campo do ensino de língua materna e se sentir preparados. No entanto isso não aconteceu.

Talvez por isso, passados mais de vinte anos da publicação desses documentos, há um grande contingente de estudos empíricos sobre o ensino-aprendizagem de português na escola brasileira indicando que a emergência de um novo paradigma da

[23] Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).
[24] Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999).

educação linguística não foi suficiente para superar o legado das concepções de língua dominantes na primeira metade do século passado. Isso porque os próprios documentos têm indícios de concepções linguísticas e tendências pedagógicas diversas, resultando em uma miscelânea de discursos sobre língua, linguagem e ensino. A respeito disso, Bunzen (2006) diz que a concepção de língua como código parece ainda embasar a produção de textos, "uma vez que aparece com bastante frequência, implícita ou explicitamente, nos enunciados dos professores, dos autores de LDP e dos próprios PCNEM de 1999, quando tentam definir o que é *língua*, *leitura*, *escrita* e *texto"*[25] (p. 145). Ademais, Vidon (2012) destaca que, apesar do avanço representado pela eleição dos gêneros textuais como objetos e também instrumentos de aprendizagem, esses documentos não dão a devida importância para a relação entre os gêneros e os sujeitos discursivos.

Por fim, reconhecemos a complexidade do Exame Nacional do Ensino Médio quando se trata de investigar seus impactos no ensino-aprendizagem e no campo do currículo de forma geral. Considerando o escopo do presente trabalho, buscamos fundamentação em trabalhos do campo acadêmico sobre a produção escrita dos estudantes do ensino médio os quais apontam, como influência do Enem, uma padronização nos textos que dão indícios de haver, em vez de produção, a mera reprodução de textos bem avaliados pelos corretores do Enem em edições anteriores (AGUSTINI & SILVA BORGES, 2013; NASCIMENTO & DE CHIARO, 2015; VICENTINI, 2015). Nesse contexto, julgamos importante somar a presente pesquisa a esses trabalhos, procurando capturar, em produções argumentativas que receberam nota máxima (1000 pontos) em diversas edições do Enem, se há indícios de uma escrita argumentativa dialógica e autoral, indicadora de um sujeito-autor consciente de sua posição social e com postura crítico-reflexiva, tal qual preconiza a LDB. Com isso em vista, apresentamos, a seguir, o percurso metodológico desenhado para realizar o estudo.

[25] Grifos do autor.

3 METODOLOGIA

A investigação que realizamos neste trabalho se enquadra, no que diz respeito à abordagem investigativa, como qualitativa, descritiva e interpretativa, embora também lancemos mão de um raciocínio quantificador para conferir mais robustez ao estudo. Isso porque, para cumprir o nosso objetivo de analisar, numa perspectiva dialógica da argumentação, textos argumentativos escritos avaliados com nota máxima no Exame Nacional do Ensino Médio, julgamos necessário combinar os referidos procedimentos analíticos. A fim de justificar nossa escolha metodológica, passamos a discorrer sucintamente sobre a natureza da pesquisa.

3.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa não é compreendida de uma só maneira no ambiente acadêmico. Segundo Oliveira (2007), são muitas as interpretações que se têm dado a essa abordagem, havendo o risco de se considerar qualitativo qualquer estudo que não envolva números, o que parece ser inadequado para o reconhecimento desse tipo de estudo (ANDRÉ, 2007). Por isso, esclarecemos que a investigação realizada neste trabalho se respalda na definição que Flick (2009) dá à pesquisa qualitativa: a abordagem na qual o objeto investigado é o fator determinante para a escolha do método, e em que não se reduz esse objeto a simples variáveis, antes busca-se representá-lo em sua totalidade, dentro de seus contextos de produção. “Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana” (p. 24). No caso desta pesquisa, a prática interativa investigada será a escrita argumentativa reconhecida como irretocável pela banca de examinadores do Enem.

Não obstante as diferenças evidentes entre estudo quantitativo e qualitativo, concordamos com André (2007) quando a autora afirma que o tempo do debate entre essas duas abordagens já foi superado, até porque, como já pontuou Günther (2009), “não há um pesquisador nomeado qualitativo que não se interesse por questões quantitativas, ou um pesquisador assumidamente quantitativo que não se renda às formas complexas dos casos nas pesquisas, analisando-as qualitativamente” (*apud* LIRA, 2015, p. 63). Novamente, André diz que “as discussões hoje devem se centrar em questões mais consistentes como critérios para seleção e apresentação de dados qualitativos; métodos e procedimentos de análise de dados, entre outros” (ANDRÉ, 2007, p. 13).

Tratando-se de uma pesquisa em educação, julgamos importante levantar critérios que possibilitassem a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação. Em outras palavras, intentamos desenvolver uma metodologia que permitisse uma aproximação do *corpus* desta pesquisa com uma visão ampla e, assim, servisse para compreender as relações e interações da escrita dos participantes do Enem com os demais fatores envolvidos na aprendizagem, a saber, os modos de organização do trabalho escolar, o papel e a atuação de cada sujeito no espaço da escola, as avaliações de larga escala e demais fatores externos à escola etc.

Nisso reside a justificativa do caráter descritivo de nossa pesquisa, pois "esse método possibilita ao pesquisador apresentar o seu objeto de pesquisa, procurando descrever e demonstrar como um determinado fenômeno ocorre, quais são suas características e relações com outros fenômenos" (CAMPOS, 2012, p. 68). Dessarte, neste estudo, buscou-se tratar os dados investigados "enfatizando a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais" (SILVA, 2009, p. 2556).

Isso posto, reconhecemos a pertinência da análise documental para atender ao objetivo desta pesquisa. Silva (2009) explica que, em meio aos diversos métodos utilizados na abordagem qualitativa para se aproximar da realidade estudada, o método da pesquisa documental é aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise de um documento, definido por Bravo (1991) como qualquer produto que dê indícios da ação do ser humano, revelando suas ideias, opiniões ou formas de atuar.

Nesse sentido, realizamos um trabalho investigativo, desenvolvendo procedimentos de análise relacionados às teorias que consideramos pertinentes à temática do estudo, incluindo nossas reflexões a respeito da construção dos textos analisados, a partir da análise documental. Essas reflexões do pesquisador corroboram a perspectiva interpretativa da abordagem qualitativa à qual filiamos este estudo, pois, como explica Mason (1996), "a pesquisa qualitativa encontra-se baseada em uma perspectiva interpretativa, uma vez que o mundo social está sendo interpretado, compreendido pelo pesquisador" (*apud* BUNZEN, 2009, p. 20).

É por meio dessa análise interpretativa que desejamos chegar à resposta da pergunta que motivaram esta pesquisa: *a avaliação das redações do Enem leva em conta os critérios de uma argumentação dialógica e valoriza os aspectos discursivos referentes à autoria*? Para tanto, delineamos o objetivo geral – analisar, numa perspectiva dialógica da argumentação, textos argumentativos escritos avaliados com nota máxima no Exame

Nacional do Ensino Médio – e o específico – investigar, em textos argumentativos escritos avaliados com nota máxima no Enem: a) a presença ou ausência da tríade argumentativa *argumento – contra-argumento – resposta*; b) indícios de autoria em termos das categorias discursivas *presença de múltiplas vozes* e *manutenção da distância em relação ao próprio dizer*.

A fim de tornar conhecido o percurso que delineamos para dar conta desse objetivo, os procedimentos metodológicos deste trabalho estão expostos a seguir.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em artigo sobre pesquisa documental, Sá-Silva et al. (2009) orientam o pesquisador que optar por esse método a contextualizar seu *corpus*, sintetizando as informações cruciais para a análise e, na medida do possível, fazendo as inferências que lhe caibam. Os autores citam May (2004) para dizer que "os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido" (SÁ-SILVA et al., 2009, p. 10). Guiando-nos por tais orientações, na intenção de realizarmos nossa análise documental, apresentamos o *corpus* pensado para a realização desta pesquisa, bem como as categorias de análise situadas nas perspectivas teóricas de linguagem e argumentação que explicitamos na fundamentação do trabalho.

3.2.1 O *corpus*

Interessamo-nos pela produção escrita de textos argumentativos de participantes de três edições do Exame Nacional do Ensino Médio — 2017, 2018 e 2019 — que obtiveram nota 1000 (mil), o valor máximo atribuído a uma redação no exame. Propusemos a análise desses textos, pois, uma vez que receberam a maior nota possível, pode-se inferir que a banca examinadora não encontrou nenhuma falha considerável do ponto de vista textual e discursivo. Isso desperta nossa inquietação para buscar nesses textos os movimentos de argumentação dialógica e os indícios de autoria, a fim de averiguar a coerência entre os pressupostos na Matriz de Referência para a correção das redações (BRASIL, 2020) e o produto dessa correção.

A quantidade de textos definida para a análise foram 2 (dois) para cada ano, totalizando 6 (seis) redações. Escolhemos duas de cada tema para diminuir a possibilidade de fazermos alguma generalização indevida, uma vez que, estatisticamente, os fenômenos que sejam observados nas duas redações têm mais chance de aparecer nas outras, por

indicarem um possível padrão de correção. Limitamo-nos aos textos divulgados das últimas três edições por considerarmos esse recorte temporal suficiente para uma análise atualizada.[26]

As redações analisadas nesta pesquisa foram divulgadas pelo próprio Inep, em um material que o instituto publica anualmente com o intuito de orientar os inscritos para o exame. Esse material é intitulado *Redação no Enem – Cartilha do Participante* e será apresentado a seguir.

3.2.2 A cartilha do participante

A publicação do Inep, que, desde 2016, tem o título *Redação no Enem – Cartilha do Participante*, começou a ser disponibilizada pelo instituto no ano de 2012, com o título *Guia do Participante*. Apesar da mudança de título, nas quase dez edições, o conteúdo é basicamente o mesmo, e o propósito já é apresentado nas primeiras páginas: "apresentar dicas importantes para produzir uma **boa redação**[27] no dia do Exame" (BRASIL, 2020, p. 5).

Para atingir o objetivo de demonstrar ao aluno o que a banca examinadora dos textos do Enem considera "uma boa redação", a Cartilha se propõe a tornar mais transparente a metodologia de avaliação e mais evidente o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas, além de apresentar exemplos de redações do Enem realizado no ano anterior que obtiveram nota máxima. Desses exemplos é que retiramos as produções avaliadas neste trabalho. Tudo isso, segundo os organizadores do material, é feito na intenção de demonstrar na prática como as orientações nele presentes devem ser utilizadas.

Diante do proposto pelos autores da Cartilha, julgamos produtivo discorrer sobre sua estruturação e conteúdo, a fim de pormenorizar esse material, o qual está diretamente relacionado com a produção das redações que compõem nosso *corpus*. Acrescentamos que a publicação que descrevemos nos próximos parágrafos é a mais recente no marco temporal deste trabalho: a de 2020. Contudo o que se diz desta última versão pode-se dizer das anteriores, uma vez que as mudanças de uma edição para outra são pequenas e irrelevantes para o que desejamos observar nesta pesquisa.

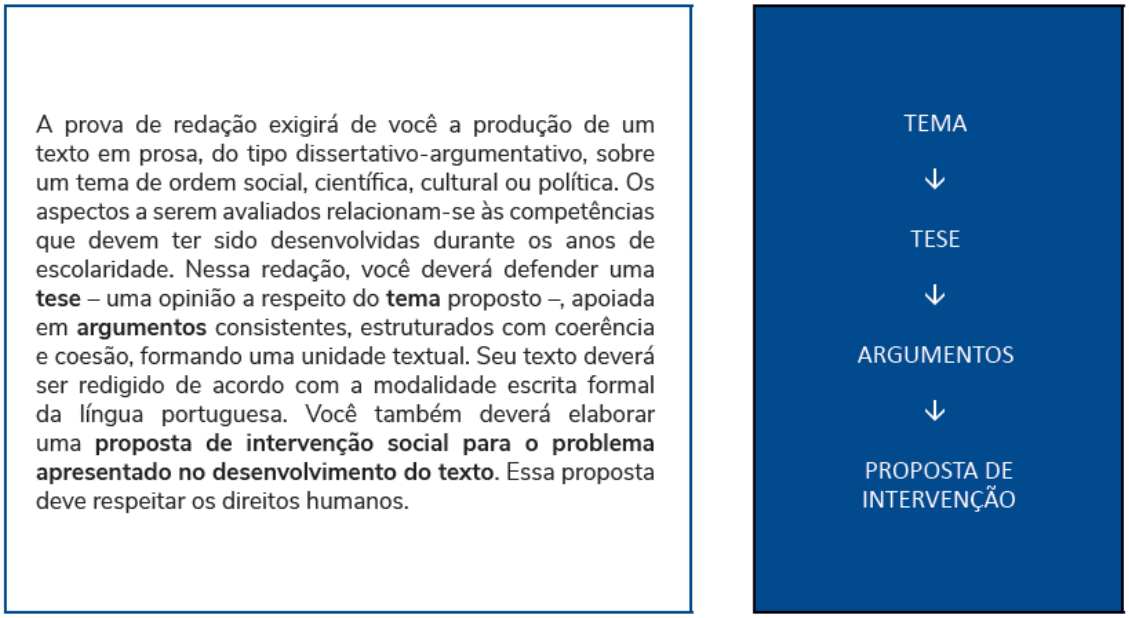
---

[26] Na época da realização desta pesquisa, as redações nota mil da edição de 2020 ainda não haviam sido divulgadas.
[27] Grifo nosso.

A *Cartilha do Participante do Enem 2020* começa com uma apresentação da prova de redação do exame e suas exigências. Há um breve texto explicando o que é um texto dissertativo-argumentativo na concepção dos elaboradores da prova e que elementos ele deve conter. Frisamos a maneira simplista como a argumentação é apresentada e a ausência de qualquer menção às marcas de autoria nesse texto que explica como é a prova de redação.

A figura 1 apresenta o referido texto na íntegra e também o esquema argumentativo que estrutura o modelo de redação esperado pela banca.

Figura 1 - Texto de apresentação da prova de Redação na Cartilha do Participante

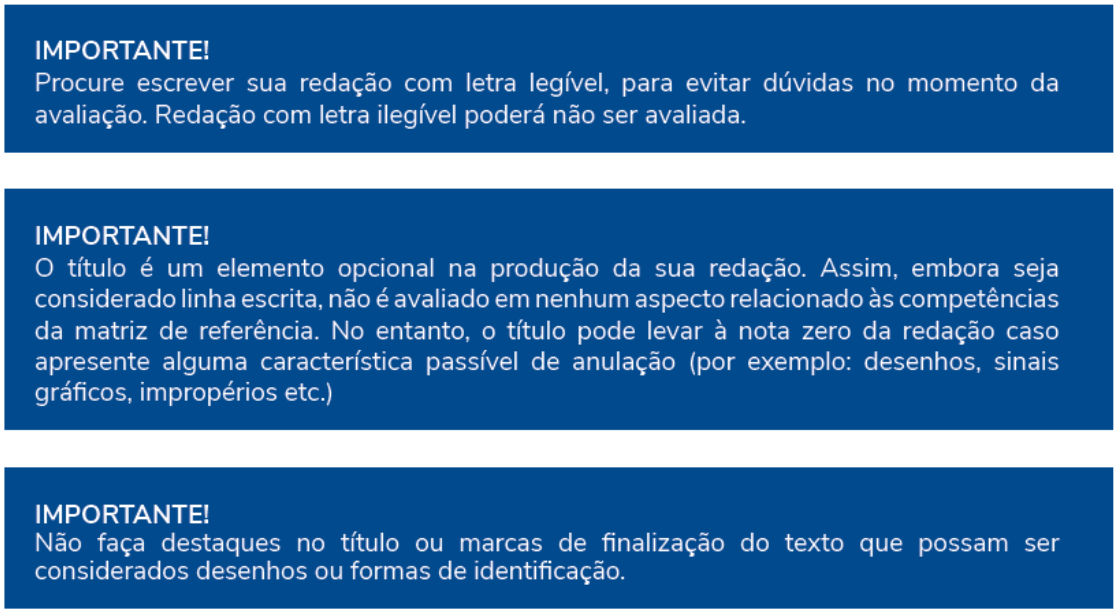


Fonte: Brasil (2020, p. 07).

Em seguida, são apresentadas as principais regras da prova, esquematizadas em perguntas e respostas que explicam quem serão os avaliadores da redação, como ela será avaliada,[28] quais são os critérios para a atribuição da nota zero e também como se dará a avaliação de textos produzidos por alunos com necessidades avaliativas específicas, como surdez, dislexia e autismo. Essa seção finaliza com orientações, marcadas como importantes pelos elaboradores (Figura 2), que se referem basicamente à estética do texto.

[28] Já dissertamos sobre esses critérios no subcapítulo do referencial teórico que trata do Enem.

Figura 2 - Quadros de avisos importantes sobre questões estéticas da redação.



Fonte: Brasil (2020, p. 11).

Depois dessa primeira parte, é apresentada a Matriz de Referência para a Redação 2020. Esse é o título do primeiro capítulo da Cartilha, o qual detalha as cinco competências que serão avaliadas. É o momento de explicitar os critérios de avaliação, dividindo os aspectos do texto em competências, a fim de deixar o processo mais objetivo, conforme as palavras do próprio documento. Cada uma das cinco competências é explanada com riqueza de detalhes e exemplos, acrescidos de dicas para que o texto fique o mais próximo possível do que foi idealizado como uma "boa redação", além de um quadro com 6 níveis de desempenho com escores de 0 (zero) a 200 (duzentos). Já apresentamos essa matriz e tecemos observações sobre ela no referencial teórico da pesquisa, por isso, destacamos aqui somente algumas notas sobre o texto que detalha as duas competências que mais se aproximam do escopo da nossa pesquisa, a saber, as competências 03 e 04.

A competência 03 é definida como "selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista" (BRASIL, 2020, p. 20), e o texto que a detalha diz que ela trata da inteligibilidade do texto, apontando coerência e plausibilidade entre as ideias apresentadas como os elementos a serem valorizados. Também é apresentado um roteiro a ser seguido para a construção de um projeto de texto, no qual se perceba uma organização lógica dos parágrafos. Finalmente, apresenta-se o quadro com os níveis de desempenho e, mesmo não havendo

nenhuma menção explícita à autoria como um critério de nota, ela aparece na descrição dos escores mais altos para essa competência — 200 e 160 pontos.

Figura 3 - Níveis de desempenho utilizados para avaliar a Competência 3 nas redações do Enem

200 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
160 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
120 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
80 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
40 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
0 ponto	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: Brasil (2020, p. 22).

Já a competência 4, detalhada nas páginas seguintes, é definida assim: "demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação" (BRASIL, 2020, p. 23). Todo o conteúdo que explana os mecanismos linguísticos aos quais a competência se refere trata de operações no plano do texto propriamente dito, isto é, de sua elaboração estrutural — emprego de conjunções, ligação de ideias primárias e secundárias, processos de referenciação endofórica etc. Não ocorre, em parte alguma do texto que explana os critérios de avaliação dessa competência, a demonstração dos elementos da argumentação pertinentes ao caráter discursivo do texto, como, por exemplo, as negociações de ponto de vista que devem ser previstas/supostas pelo enunciador no momento em que propõe seu argumento, resultando em uma argumentação que leva em conta diferentes vozes no processo discursivo, ou seja, a argumentação dialógica.

A mesma ausência de critérios do campo discursivo que se vê no texto pode ser vista no quadro de escores dessa competência, ilustrado na figura 4, a seguir.

Figura 4 - Níveis de desempenho utilizados para avaliar a Competência 4 nas redações do Enem

200 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
160 pontos	Articula as partes do texto, com poucas inadequações, e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
120 pontos	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
80 pontos	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária.
0 ponto	Não articula as informações.

Fonte: Brasil (2020, p. 25).

Depois que as competências são apresentadas, vêm recomendações gerais que retomam as informações já postas até aquela parte do texto e mais orientações circunscritas aos fatores linguísticos e estéticos da redação. Chega, então, o segundo capítulo, o qual constitui uma *Amostra de Redações Nota 1.000 do Enem 2019* – o mesmo se dá com as redações de 2018, 2017, 2016 e 2015, nas Cartilhas de 2019, 2018, 2017 e 2016 respectivamente. O capítulo é introduzido pelo seguinte texto:

> foram selecionadas e comentadas algumas redações que receberam a pontuação máxima – 1.000 pontos – na edição de 2019 do Enem, por terem cumprido todas as exigências relativas às cinco competências. Esses textos [...] apresentam as características textuais fundamentais, como o estabelecimento de coesão, coerência, informatividade, sequenciação, **entre outras**[29] [...] (BRASIL, 2020, p. 31).

Nas citações do texto original da Cartilha do Participante Enem 2020 que fizemos, grifamos duas expressões: "boa redação" e a supracitada "entre outras". Inquieta-nos a ilógica relação entre elas, já que o material pretende fornecer ao estudante-participante do exame aquilo que chamou de elementos de uma boa redação. Se a intenção é demonstrar textos-padrão, não faz sentido listar algumas características ligadas à estrutura do texto e acrescentar "entre outras" – uma expressão vaga –, deixando uma lacuna no que tange a aspectos que não estão diretamente ligados à materialidade linguística da redação. Esses aspectos indefinidos na Cartilha dizem respeito aos elementos discursivos e dialógicos do texto, os quais possuem mais importância do que o texto em si, segundo os pressupostos bakhtinianos.

[29] Grifo nosso.

Pela maneira como a Cartilha é apresentada, é possível ter uma noção de como ela é recebida pelo aluno-participante do Enem: um manual de instruções, no qual é apresentado um modelo de texto que, obviamente, deve ser imitado por esse participante se ele quiser ser bem avaliado. A fragilidade dessa publicação, a esta altura, fica evidente: o modelo proposto da cartilha tem lacunas, porém chega ao público como o texto ideal.

Nossa reflexão acerca dessa questão nos conduz a, pelo menos, duas maneiras de entender a problemática: (i) os idealizadores do material ignoram os fatores discursivos necessários para construir um texto argumentativo de qualidade e, por isso, publicam modelos que consideram excelentes para serem reproduzidos, destacando majoritariamente operações estruturais; ou (ii) a intenção é ditar como o texto deve ser, com uma tendência de padronizar as redações, a fim de atender a critérios de correção que atendam às exigências de um exame da magnitude do Enem: agilidade, objetividade, quantificação de acertos/erros, escores etc. Não descartamos também a possibilidade de as duas hipóteses serem válidas ao mesmo tempo. Já existe um estudo sobre a Cartilha do Participante do Enem (SILVA, 2019) apontando certo autoritarismo pedagógico, executado na forma como o "modo de fazer" a redação é imposto no texto do material, distanciando os interlocutores – os estudantes-participantes – da proposta original do exame. Contudo é visível que mais trabalhos investigativos sobre esse documento são importantes para incrementar o debate sobre o Enem e seus desdobramentos na educação do Brasil.

Aqui nos limitamos a traçar um olhar geral sobre a Cartilha, destacando as peculiaridades que podem nos ajudar a compreender aspectos do nosso *corpus*, que são algumas das redações publicadas nesse material. Já podemos até antecipar uma de suas particularidades: a menção à autoria e a completa ausência de detalhamento sobre o que a banca entende por autoria e por indícios de autoria, bem como a pobre ilustração de uma argumentação escrita ideal, sem valorizar a dimensão dialógica do texto argumentativo. Como já foi dito, dessas lacunas surgiu a questão motivadora desta pesquisa e, visando a respondê-la, elaboramos categorias de análise próprias, a partir das teorias que fundamentam nosso estudo. Tais categorias são apresentadas a seguir.

3.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

As produções de texto foram analisadas segundo as categorias de análise criadas para este trabalho, a partir do estudo das teorias de Leitão (1999; 2007; 2013) e Possenti

(2002; 2013). São estudos que, embora relativamente antigos, indicam satisfatória e precisamente as habilidades discursivas que buscamos nas redações componentes do *corpus*. A teoria de Leitão deu subsídio à análise da construção da argumentação, segundo a concepção dialógica; já a ideia de Possenti foi evocada para que se verificassem os indícios de autoria presentes ou ausentes nos textos em questão. O quadro 1 esquematiza a análise que realizamos na execução da pesquisa.

Quadro 1 – Relação entre os objetivos específicos do trabalho e os critérios de análise dos dados

Objetivo específico	**Critérios**
a) Investigar a presença ou ausência da tríade argumentativa	- Apontar presença ou ausência do conjunto de ponto de vista + justificativa (A) + antecipação de contra-argumentos (CA) + resposta às objeções revividas pelo produtor da redação no seu raciocínio enquanto argumentava (R).
b) Investigar indícios de autoria	- Verificar a presença ou ausência de *múltiplas vozes* na construção do texto - Indicar os movimentos discursivos que indicam a capacidade de *manter distância em relação ao próprio dizer*.

Fonte: O autor (2021).

Evidentemente, os elementos discursivos que deram origem a nossas categorias possuem marcadores/indicadores na materialidade linguística do texto. Possenti (2002), como um estudioso da linguagem, já demonstra as marcas de autoria na materialidade do texto enquanto desenvolve a teoria; Leitão (1999), por sua vez, como estudiosa da cognição, não extrapola o campo da análise discursiva. Sendo assim, julgamos necessário recorrer a Fiorin (2000) e Koch (2011), com seus respectivos conceitos de **modalizadores linguísticos** e **operadores argumentativos** como marcadores/indicadores do discurso dialógico.

Com o *corpus* e os critérios de análise devidamente explanados, passamos para a análise das redações, publicadas na Cartilha do Participante, conforme já explicado. Não

houve nenhum critério de escolha dentre as redações constantes nas cartilhas, uma vez que todas elas receberam a mesma nota e foram igualmente apontadas como textos sem falhas consideráveis. Com isso, queremos dizer que as redações foram escolhidas aleatoriamente, de modo que fenômenos eventualmente percebidos como recorrentes – tanto entre os textos de um mesmo ano/tema, quanto entre textos de anos/temas diferentes – não estariam determinados pelo esquema analítico do pesquisador.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Esta seção está organizada da seguinte maneira: agrupamos os pares de texto por ano. Antes de analisar cada par, apresentamos o tema das redações do ano ao qual aquele par de textos corresponde; em seguida, reproduzimos a primeira redação tal qual foi publicada na *Cartilha do Participante Enem* daquele ano e acrescentamos nossos apontamentos sobre as partes do texto analisado, segundo as categorias delimitadas para esta pesquisa. Depois apresentamos a segunda redação daquele mesmo ano, a fim de, em seguida, partirmos para o ano seguinte, e assim sucessivamente. No intuito de tornar a análise ainda mais impessoal, optamos por não trazer os nomes dos autores das redações para nosso trabalho, apesar de o material do Inep publicá-los, assim diminuímos os riscos de agravo ético. Dessa forma, identificaremos as redações como **redação 1/17** e **redação 2/17**, **redação 1/18** e **redação 2/18**, e assim sucessivamente.

4.1 REDAÇÕES DE 2017, PUBLICADAS NA CARTILHA DO PARTICIPANTE ENEM 2018

A proposta da prova de redação do Enem no ano de 2017 solicitou um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "*Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*". O tema foi acompanhado de quatro textos, chamados na prova de "motivadores", que têm a finalidade de provocar a reflexão do produtor de texto sobre o tema e motivá-lo a registrar sua opinião e seus argumentos na redação.

O primeiro texto motivador consistiu em um trecho da Lei 3.146, de 06 de julho de 2015, que trata da Inclusão da Pessoa com Deficiência. O excerto expunha o artigo 27 e alguns parágrafos do artigo 28 dessa mesma lei. No texto II, exibiu-se um gráfico que indicava o número de matrículas de surdos na educação básica no Brasil entre os anos de 2011 e 2016. O gráfico mostrou que a quantidade de surdos matriculados em 2016 era menor do que a de 2011, ou seja, as matrículas estavam em queda. No texto III, via-se uma peça publicitária denunciando o preconceito contra pessoas surdas no mercado de trabalho e estimulando a valorização da diversidade. O texto IV, de cunho expositivo, apresentava informações históricas sobre a inclusão de pessoas surdas na educação do Brasil. A leitura desse texto informava que somente em 1857 os surdos começaram a ter acesso ao ensino no Brasil, e a Libras só foi reconhecida como segunda língua do país em 2002.

Da leitura desses textos, foram produzidas as redações que analisamos a seguir.

4.1.1 Redação 1/17 - Sem título[30]

Na antiga Esparta, crianças com deficiência eram assassinadas, pois não poderiam ser guerreiras, profissão mais valorizada na época. Na contemporaneidade, tal barbárie não ocorre mais, porém há grandes dificuldades para garantir aos deficientes – em especial os surdos – o acesso à educação, devido ao preconceito ainda existente na sociedade e à falta de atenção do Estado à questão.

Inicialmente, um entrave é a mentalidade retrógrada de parte da população, que age como se os deficientes auditivos fossem incapazes de estudar e, posteriormente, exercer uma profissão. De fato, tal atitude se relaciona ao conceito de banalidade do mal, trazido pela socióloga Hannah Arendt: quando uma atitude agressiva ocorre constantemente, as pessoas param de vê-la como errada. Um exemplo disso é a discriminação contra os surdos nas escolas e faculdades – seja por olhares maldosos ou pela falta de recursos para garantir seu aprendizado. Nessa situação, o medo do preconceito, que pode ser praticado mesmo pelos educadores, possivelmente leva à desistência do estudo, mantendo o deficiente à margem dos seus direitos – fato que é tão grave e excludente quanto os homicídios praticados em Esparta, apenas mais dissimulado.

Outro desafio enfrentado pelos portadores de deficiência auditiva é a inobservância estatal, uma vez que o governo nem sempre cobra das instituições de ensino a existência de aulas especializadas para esse grupo – ministradas em Libras – além da avaliação do português escrito como segunda língua. De acordo com Habermas, incluir não é só trazer para perto, mas também respeitar e crescer junto com o outro. A frase do filósofo alemão mostra que, enquanto o Estado e a escola não garantirem direitos iguais na educação dos surdos – com respeito por parte dos professores e colegas – tal minoria ainda estará sofrendo práticas discriminatórias.

Destarte, para que as pessoas com deficiência na audição consigam o acesso pleno ao sistema educacional, é preciso que o Ministério da Educação, em parceria com as instituições de ensino, promova cursos de Libras para os professores, por meio de oficinas de especialização à noite – horário livre para a maioria dos profissionais – de maneira a garantir que as escolas e universidades possam ter turmas para surdos, facilitando o acesso desse grupo ao estudo. Em adição, o Estado deve divulgar propagandas institucionais ratificando a importância do respeito aos deficientes auditivos, com postagens nas redes sociais, para que a discriminação dessa minoria seja reduzida, levando à maior inclusão.

Fonte: Brasil (2018, p. 29).

[30] Autora do gênero feminino.

INTRODUÇÃO	Nesta introdução, a autora lança mão de uma alusão histórica para apresentar o tema da redação. Com a expressão "*Na contemporaneidade*" (linha 2), ela faz a ligação entre os fatos passados e a problemática do texto no presente. Surge neste trecho um modalizador que denuncia a reprovação da prática do passado e possibilita a inferência de que a redatora também reprova a situação do presente: o substantivo "*barbárie*" (linha 3). Depois de indicar sua reprovação dessa realidade, ela aponta duas causas para o problema, as quais serão justificadas nos parágrafos de desenvolvimento. Não há mais movimentos argumentativos no parágrafo.
	Ponto de vista: "*...há grandes dificuldades para garantir aos deficientes – em especial os surdos – o acesso à educação, devido ao preconceito ainda existente na sociedade e à falta de atenção do Estado à questão.*" (linhas 3-6).
	Para buscar os indícios de autoria, analisemos o excerto: "*Na antiga Esparta, crianças com deficiência eram assassinadas, pois não poderiam ser guerreiras,* ***profissão mais valorizada na época****. Na contemporaneidade,* ***tal barbárie não ocorre mais****, porém há grandes dificuldades para garantir aos deficientes – em especial os surdos – o acesso à educação...*" (linhas 1-5) A primeira expressão destacada (na linha 2) insere-se na categoria <u>distanciar-se do próprio discurso</u>, pois a redatora identifica a necessidade de acrescentar essa informação para que o leitor compreenda o porquê dos assassinatos. Para nós, é um movimento que considera a maneira como o que está sendo dito será recebido pelo interlocutor. Destacamos a segunda passagem por sinalizar uma tomada de posicionamento peculiar da autora, que configura indício de autoria. Ela retoma o enunciado anterior por meio de uma expressão anafórica criativa e indicadora do seu posicionamento.

DESENVOLVIMENTO 1	O parágrafo é aberto por um argumento completo (ponto de vista + justificativa). Destacamos a modalização do discurso da redatora por meio do adjetivo "*retrógrada*" (linha 7), o qual demonstra a reprovação que a autora faz do comportamento da sociedade. Depois, a autora recorre à citação como argumento de autoridade e, por meio da expressão "*um exemplo disso*" (linha 12), tenta apresentar a justificativa desse novo argumento.
	Ponto de vista 1: "*um entrave é a mentalidade retrógrada de parte da população*" (linhas 7 e 8). **Justificativa 1**: "[a população] *age como se os deficientes auditivos fossem incapazes de estudar e, posteriormente, exercer uma profissão*" (linhas 8 e 9). **Ponto de vista 2**: "*tal atitude* [o preconceito da sociedade] *se relaciona ao conceito de banalidade do mal, trazido pela socióloga Hannah Arendt...*"

	A sequência que a redatora constrói para justificativa do argumento de autoridade não retoma de maneira coesa as ideias da filósofa mencionada. Vejamos: "*Um exemplo disso é a discriminação contra os surdos nas escolas e faculdades – seja por olhares maldosos ou pela falta de recursos para garantir seu aprendizado. Nessa situação, o medo do preconceito, que pode ser praticado mesmo pelos educadores, possivelmente leva à desistência do estudo...*" A intenção da autora era dizer que a discriminação contra surdos tornou-se banal, no entanto não é isso que o trecho que reproduzimos acima diz. Faltou um desfecho no primeiro período transcrito para amarrá-lo à citação, uma frase que explicitasse a relação entre as ideias da filósofa e a da redatora. O elemento coesivo "*nessa situação*" insere uma nova ideia, uma suposição da redatora, que já é apresentada como consequência do argumento anterior; ou seja, de fato, a autora não completa o argumento que pretendeu apresentar com a citação. Essa situação importa tanto no que tange à argumentação quanto ao ato de <u>dar voz a outros</u>, uma vez que a redatora, neste trecho do texto, parece não saber trazer outro discurso e incorporá-lo ao seu de maneira completa, deixando uma lacuna a ser preenchida pelo leitor: é ele, o leitor, que deverá fazer a relação da banalização do mal com a prática discriminatória contra os surdos. Com essa discussão, queremos dizer que este trecho **não pode ser considerado um indício de autoria**.
	Apesar da falha que apontamos, percebemos um sinal de **resposta** no seguinte trecho: "*o medo do preconceito, **que pode ser praticado mesmo pelos educadores**, possivelmente leva à desistência do estudo, mantendo o deficiente à margem dos seus direitos...*" (linhas 14 a 17) O trecho destacado indica que a redatora imaginou uma possível refutação ao que defende, alegando que os profissionais da educação agiriam para mitigar o preconceito contra deficientes. Então ela já inseriu a resposta em forma de oração adjetiva.
	Para finalizar, vamos destacar mais uma atitude discursiva digna de nota no parágrafo. O modalizador "*possivelmente*" (linha 15) indica um certo <u>distanciamento do que diz</u>, ou seja, a autora toma o cuidado de não se comprometer com generalizações, o que indica uma capacidade de se afastar do próprio discurso e fazer uma avaliação sobre ele.

DESENVOLVIMENTO 2	Do ponto de vista da argumentação, esse parágrafo é mais robusto que o anterior. Estabelecendo dois argumentos completos e encadeados para sustentar sua posição, a autora aparenta não deixar lacuna como fez no desenvolvimento 1. Não identificamos contra-argumento nem resposta no parágrafo. Separamos os períodos contendo pontos de vista e justificativas para tornar mais fácil a visualização desses movimentos.

	Ponto de vista 1: "*Outro desafio enfrentado pelos portadores de deficiência auditiva é a inobservância estatal*" (linhas 19 e 20). **Justificativa 1**: "*o governo nem sempre cobra das instituições de ensino a existência de aulas especializadas para esse grupo...*" (linhas 20 e 21). Obs.: O operador argumentativo "*uma vez que*" (linha 19) é responsável por estabelecer a justificativa. **Ponto de Vista 2**: "*enquanto o Estado e a escola não garantirem direitos iguais na educação dos surdos – com respeito por parte dos professores e colegas – tal minoria ainda estará sofrendo práticas discriminatórias*" (linhas 25-27). **Justificativa 2:** "*De acordo com Habermas, incluir não é só trazer para perto, mas também respeitar e crescer junto com o outro*." (linhas 23 e 24). Obs.: A sentença "*A frase do filósofo alemão mostra que*" (linhas 24 e 25) funciona para justificar a citação.
	Para tratar dos indícios de autoria do parágrafo, vamos reproduzir o seguinte trecho: "***De acordo com Habermas**, incluir não é só trazer para perto, mas também respeitar e crescer junto com o outro. A frase do **filósofo alemão** mostra que...*" Destacamos as duas partes do trecho para analisar a atitude de dar voz a outro enunciador. Aqui, como em boa parte dos textos dessa natureza, a autora traz a ideia de uma autoridade para ratificar a visão que ela defende. E faz isso de maneira profícua, ao retomar o referente "Habermas" com uma nova informação sobre ele: "filósofo alemão"; um processo de anaforização sofisticado, que constitui um indício de autoria.

CONCLUSÃO	A conclusão inteira parece configurar um único ponto de vista, sem justificativa visível dentro do parágrafo, embora o conectivo "*destarte*" (linha 28) relacione o conteúdo dos parágrafos anteriores como justificativa do que se afirma no parágrafo atual. O primeiro período pode ser considerado como um ponto de vista por tratar-se de uma sequência opinativa, contudo os períodos seguintes são apenas complementos do primeiro, cumprindo as exigências do modelo de texto para a conclusão – a proposta de intervenção e seus detalhes.
	Ponto de vista: "*para que as pessoas com deficiência na audição consigam o acesso pleno ao sistema educacional, é preciso que o Ministério da Educação, em parceria com as instituições de ensino, promova cursos de Libras para os professores... + o Estado deve divulgar propagandas institucionais...*" (linhas 28-37) Obs.: O termo "*Em adição*" (linha 34) explicita a soma de ações que devem ser realizadas como desafios para a inclusão de surdos na educação.

	O indício de autoria do parágrafo encontra-se em "*cursos de Libras para os professores, por meio de oficinas de especialização à noite – **horário livre para a maioria dos profissionais***..." (linhas 30-32). O trecho destacado também pode ser visto como ato de marcar distância do discurso, uma vez que é possível inferir que a autora se colocou no lugar do leitor e pensou que a sua proposta de curso noturno necessitava de uma justificativa, ou seja, ela afastou-se do que dizia para, então, dizer melhor.

A redação 1/17 é peculiar, pois nela encontramos bons indicadores de autoria nos termos de Possenti (2002), no entanto, do ponto de vista da argumentação dialógica, os indícios são muito escassos. Quase não se perceberam movimentos de defesa de ponto de vista, somente exposição de opiniões e poucas justificativas; também não identificamos nenhum sinal de contra-argumento e a única aparição de uma resposta transmite a impressão de que a manobra argumentativa não ocorreu de forma consciente. Em suma, o texto não apresenta elementos suficientes para considerarmos que sua autora conhece e domina os movimentos discursivos de argumentação dialógica delineados por Leitão (1999).

Os indícios de autoria, por sua vez, são satisfatórios. Pelos movimentos que analisamos, julgamos possível afirmar que se trata de um texto cuja autora tem domínio das artimanhas do dizer. Em todos os parágrafos, há trechos com, pelo menos, uma das atitudes de nossa matriz específica, executadas de maneira característica. Houve apenas um problema no desenvolvimento 1. É curioso que a redatora tenha se atrapalhado com o registro das suas ideias justamente quando inseriu uma citação no parágrafo. Esse foi o único trecho no qual vimos problemas quanto ao modo de dar voz a outros enunciadores, pois a autora não conseguiu concatenar plenamente o discurso alheio ao seu próprio. Talvez isso se deva à possível artificialidade da ação, explicando melhor, a redatora provavelmente não incluiria aquela citação no seu parágrafo, mas pode ter se sentido na obrigação de fazer isso para garantir um elemento que frequentemente integra um texto com nota máxima. O resultado foram alguns períodos desconexos e com lacunas.

4.1.2 Redação 2/17 (Sem título)[31]

Na antiga pólis de Esparta, havia a prática da eugenia, ou seja, a segregação dos denominados "imperfeitos", como, por exemplo, os deficientes. Passados 2000 anos, o preconceito contra esse grupo ainda prevalece socialmente e afeta, principalmente, a área da educação. Nesse contexto, os surdos são grandes vítimas da exclusão no processo de formação educacional, o que traz desafios e a busca por autonomia e pela participação de pessoas com essa deficiência no espaço escolar brasileiro.

Para o filósofo francês Voltaire, a lei essencial para a prática da igualdade é a tolerância. Porém, nas escolas, onde as diferenças aparecem, essa característica não se concretiza. Nesse ambiente, a surdez se torna motivo para discriminação e para o bullying, contrariando o objetivo da educação de elevar e emancipar o indivíduo, como defende o sociólogo Paulo Freire, idealizador da educação brasileira. Dessa forma, os surdos, segregados, encontram um alicerce frágil, para alcançar o desenvolvimento de seus talentos e habilidades.

Além disso, nota-se que as instituições escolares não oferecem suporte adequado para os deficientes auditivos. Com isso, a independência e a participação desses indivíduos são comprometidas, o que acentua as desigualdades. Essa ideia se torna paradoxal quando comparada à Declaração Universal dos Direitos Humanos e à Constituição Federal (1988), documentos de alta hierarquia, comprovando a necessidade de incluir e assistir a população surda nos processos educacionais brasileiros.

Portanto, conclui-se que deve-se tomar medidas que incluam os surdos na educação, assegurando o desenvolvimento desse grupo. As escolas devem, então, promover a assistência a esses deficientes, por meio da disponibilização de voluntários que dominem a linguagem de Libras, principal forma de comunicação da população surda, com o objetivo de inserir as pessoas com essa deficiência nas salas de aula, facilitando também o aprendizado. A mídia deve, ainda, mostrar, com exemplos, a igualdade que deve prevalecer no ambiente escolar, acabando com o preconceito e com o bullying. Com essas medidas, a eugenia social será minimizada e os deficientes auditivos serão incluídos nos processos educacionais brasileiros.

Fonte: Brasil (2018, p. 37).

[31] Autor do gênero masculino.

INTRODUÇÃO	À semelhança da redação anterior, nesta introdução, o autor também recorreu à estratégia da alusão histórica e, apesar de fazer confusão com a data histórica[32], logra êxito ao relacionar os fatos passados com os presentes. A expressão "*Passados 2000 anos*" (linha 3) é a que funciona como operador argumentativo para estabelecer essa relação. A partir daí, o autor dispara uma sequência de pontos de vista, organizados em forma de causa e consequência – os operadores "*Nesse contexto*" (linha 5) e "*o que traz*" (linha 6) explicitam essa relação. Como é comum em introduções, **não visualizamos contra-argumento** ou **resposta**, sequer as justificativas dos pontos de vista apresentados apareceram no parágrafo, ou seja, nem mesmo um **argumento** completo consta nesta introdução. Os pontos de vista identificados estão isolados abaixo:
	Ponto de vista 1: "*o preconceito contra esse grupo ainda prevalece socialmente e afeta, principalmente, a área da educação*" (linhas 3-5). **Ponto de vista 2**: "*os surdos são grandes vítimas da exclusão no processo de formação educacional*" (linhas 5 e 6). **Ponto de vista 3**: "[a exclusão dos surdos na educação] *traz desafios e a busca por autonomia e pela participação de pessoas com essa deficiência no espaço escolar brasileiro*" (linhas 6-8).
	O trecho "*...a segregação dos denominados '**imperfeitos**', como, por exemplo, os deficientes*" (linhas 2 e 3) sinaliza um indício de autoria: o de dar voz a outros, sem perder de vista o que deseja enunciar. O emprego das aspas no adjetivo em negrito revela o cuidado que o autor teve de mostrar que a visão da sociedade espartana não é a sua, atitude deliberada de distanciamento presente em seu texto.

DESENVOLVIMENTO 1	Um dos parágrafos mais polifônicos analisados neste trabalho, o desenvolvimento 1 conta com os discursos de Voltaire e Paulo Freire imbricados ao do autor de forma coesa e bastante objetiva. Ele usa os pensadores para robustecer seus pontos de vista a respeito do tema, evidenciando o choque que ocorre entre os apontamentos das autoridades citadas e os acontecimentos reais na escola brasileira. Mais uma vez, vê-se um parágrafo que **não apresenta** um esquema argumentativo conforme nossa categoria, composta pela unidade triádica (**argumento - contra-argumento - resposta**).
	Ponto de vista 1: "*...nas escolas, onde as diferenças aparecem, essa característica* [a tolerância] *não se concretiza*" (linhas 9 e 10). Obs.: O operador argumentativo "*porém*" (linha 9) estabelece a relação de oposição entre o ideal de Voltaire e o que ocorre nas escolas. **Justificativa 1:** "*Nesse ambiente* [a escola], *a surdez se torna motivo para discriminação e para o bullying*." (linhas 11 e 12).

[32] O autor localiza a sociedade espartana no período de dois mil anos atrás – período de Cristo, todavia Esparta existiu por volta do século X a.C., ou seja, aproximadamente três mil anos atrás.

	Obs.: Não há um conectivo (conjunção ou locução conjuntiva) marcando a relação de justificativa entre os períodos que formam o argumento. Lembramos que o emprego de conectivos para explicitar as relações de sentido entre as frases é condição para a nota máxima da competência 4, segundo a Cartilha do Participante (BRASIL, 2020). **Ponto de vista 2**: "[a discriminação e o bullying contrariam] *o objetivo da educação de elevar e emancipar o indivíduo*" Obs.: A sequência seguinte apresenta o segundo argumento de autoridade: "*como defende o sociólogo Paulo Freire, idealizador da educação brasileira*". (linhas 14 e 15) **Ponto de vista 3**: "*os surdos, segregados, encontram um alicerce frágil, para alcançar o desenvolvimento de seus talentos e habilidades*." (linhas 15-17) Obs.: O operador argumentativo "*Dessa forma*" explicita a relação de consequência que o autor institui entre os pontos de vista 2 e 3.
	Sobre os indícios de autoria presentes no parágrafo, começamos por destacar os mais evidentes: as duas menções a pensadores importantes para a teoria da educação – exemplo inquestionável da categoria dar voz a outros, incorporando essas vozes alheias ao seu projeto de dizer. O autor faz isso bem, quando usa os operadores argumentativos para defender que na realidade das escolas brasileiras tem acontecido o oposto do que os pensadores defendem. Incorpora de forma profícua os discursos alheios ao seu: "*Para o filósofo francês Voltaire, a lei essencial para a prática da igualdade é a tolerância. Porém, nas escolas, **onde as diferenças aparecem**, essa característica não se concretiza. Nesse ambiente, a surdez se torna motivo para discriminação e para o bullying, contrariando o objetivo da educação de elevar e emancipar o indivíduo, como defende o sociólogo Paulo Freire, **idealizador da educação brasileira***." Aproveitamos o excerto acima para também destacar movimentos discursivos que, para nós, figuram como a atitude de manter distância do próprio discurso. 1. O primeiro trecho destacado consiste num recurso sofisticado do redator no intuito de frisar para o leitor uma informação muito importante para o que ele pretende defender: a escola é o lugar onde os estudantes descobrem as diferenças, e é justamente nela que ocorre a discriminação. Esse movimento discursivo, que confere força ao ponto de vista, está contido na frase que destacamos primeiro. 2. A segunda parte destacada possibilita a inferência de que o redator julgou necessário identificar Paulo Freire para garantir a autoridade do seu ponto de vista. Enxergamos essa atitude também como ilustrativa do ato de manter distância, porque aqui o autor considera como o seu texto pode ser mais informativo, isto é, como pode garantir que o leitor vai chegar aonde ele deseja.

DESENVOLVIMENTO 2	O estilo deste parágrafo é semelhante ao do anterior. O autor também argumenta demonstrando contraste entre o que preconizam documentos reguladores e o que ocorre na realidade; também organiza seus pontos de vista como um esquema de consequências marcadas pelos operadores argumentativos "*Com isso*" (linha 19) e "*o que acentua...*" (linha 21). Este é outro parágrafo no qual **não se vê contra-argumento nem resposta.** Encontramos um argumento completo (ponto de vista + justificativa) e outras 3 opiniões não justificadas.
	Ponto de vista 1: "*a independência e a participação desses indivíduos* [dos surdos] *são comprometidas*" (linhas 20 e 21). **Justificativa**: "*as instituições escolares não oferecem suporte adequado para os deficientes auditivos*." (linhas 23-27). **Ponto de Vista 2**: "[o comprometimento da independência e participação dos surdos] *acentua as desigualdades*" (linha 21). **Ponto de vista 3**: "*Essa ideia se torna paradoxal quando comparada à Declaração Universal dos Direitos Humanos e à Constituição Federal (1988), documentos de alta hierarquia...*" (linhas 21-24). **Ponto de vista 4**: "*...comprovando a necessidade de incluir e assistir a população surda nos processos educacionais brasileiros*." (linhas 24 e 25).
	Apontamos uma falha no que se refere à categoria <u>dar voz a outros</u> neste parágrafo: aqui o autor não incorpora as ideias de outros textos às suas de maneira produtiva. Ele menciona os Direitos Humanos e a Constituição, explicando que são documentos de autoridade, no entanto não elucida o que dizem esses documentos, isto é, deixa uma lacuna não muito fácil de ser preenchida pelo leitor, uma vez que este precisaria conhecer minimamente os documentos para considerar aceitável a opinião do redator. Enquanto visualizamos um indício de autoria na atitude de acrescentar uma informação sobre Paulo Freire, por meio do aposto, no parágrafo anterior, consideramos que a falta de informatividade na maneira de referenciar os textos magnos neste parágrafo tem efeito contrário – **não é indício de autoria**.

CONCLUSÃO	O modo como o redator escolhe escrever sua conclusão não é muito diferente dos outros textos que analisamos, haja vista que a banca examinadora impõe limitações para este parágrafo. Dizemos isso porque notamos que o autor apresenta propostas em tom de opinião – a modalização do discurso com o emprego do verbo "dever" nas linhas 28 e 33; ademais, as orações adverbiais reduzidas nas linhas 27, 32 e 34 imprimem caráter argumentativo às sentenças – porém essas sequências fazem parte de um único ponto de vista, o que é apresentado logo no início do parágrafo. Isso significa dizer que todos os períodos seguintes apenas complementam o primeiro, isto é, explicam que medidas devem ser tomadas para incluir pessoas surdas na educação.
	Ponto de vista: "*deve-se tomar medidas que incluam os surdos na educação"* (linhas 28-37)

	Obs.: O operador argumentativo "*Portanto*" (linha 26) relaciona o conteúdo dos parágrafos anteriores como justificativas do ponto de vista que abre a conclusão, promovendo a coesão do texto, como é característico desse tipo texto. As frases seguintes contêm os detalhamentos dessas medidas.
	Do mesmo modo que as predefinições da banca para o parágrafo de conclusão limitam o desenvolvimento da argumentação, também podem impedir que os indícios de autoria se manifestem, afinal o autor não está totalmente de posse do texto, uma vez que precisa atender a exigências que a banca faz. Exigências estas que não dizem respeito a elementos linguístico-discursivos, destaque-se.[33] Sendo assim, não observamos atitudes que possam ser consideradas indícios de autoria no parágrafo.

A análise da redação 2/17 é importante para demonstrar a ausência de precisão no que a banca compreende como argumentação eficiente. Dizemos isso porque, neste texto, praticamente não se vê argumentação do ponto de vista dialógico exposto em Leitão (1999), somente exposição de ponto de vista – o autor expõe opiniões, mas quase nunca as justifica. Se o texto não apresenta nem mesmo simples argumentos (pontos de vista + justificativas), é de se esperar que seu produtor não seja capaz de realizar os movimentos que ultrapassam a mera exposição de opinião, isto é, não há sinal algum de contra-argumentação ou resposta em nenhum dos parágrafos da redação. Não obstante essa produção foi considerada como merecedora da nota máxima.

Em relação aos indícios de autoria cunhados por Possenti (2002), esse redator parece oscilar entre o controle e a perda do controle do discurso. Notamos que, nos primeiros parágrafos, os indícios de autoria são perfeitamente visíveis, enquanto que, nos últimos, eles somem. Talvez isso se deva ao cansaço e/ou à pressão das condições em que a redação foi produzida – com um tempo cronometrado, que exige agilidade na escrita. O autor pode ter iniciado o texto mais relaxado – portanto mais seguro na maneira de escrever – e ter ficado tenso quando começou a redigir os últimos parágrafos pelo receio de não ter tempo para finalizar. É uma hipótese para explicar a diferença notável entre as metades da redação no que tange aos indícios de autoria.

[33] As propostas e detalhamentos exigidos pela banca são elementos extratextuais; apontam para a consciência social e política do estudante, e não para suas competências linguísticas e discursivas.

4.2 REDAÇÕES DE 2018, PUBLICADAS NA CARTILHA DO PARTICIPANTE ENEM 2019

A proposta da qual se originaram as redações que agora analisaremos solicitou a produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre "*Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet*". Pelo que se lê nos textos motivadores, o tema trata da influência dos algoritmos sobre as escolhas de produtos e serviços consumidos na *internet*.

O primeiro texto motivador tem estrutura dissertativo-argumentativa e procura mostrar como o sistema de algoritmo aplicado ao consumo cultural pode moldar as opiniões dos consumidores, ao oferecer infinitas sugestões de músicas, filmes e diversos produtos culturais. No segundo texto, a revelação do poder dos algoritmos é ainda mais séria: nele se mostra que já existe algoritmo que seleciona notícias, ou seja, decide que tipo de informação vai ou não vai chegar ao cidadão. Já o texto III é um infográfico que explana dados estatísticos acerca dos usuários de *internet* no Brasil: quantos são em porcentagem no que tange à população brasileira e com que finalidades principais utilizam a rede. O texto IV é de opinião e contém argumentos em defesa do perigo que é ser refém dos cérebros artificiais que controlam dados na *internet*: o excerto alerta para o que designa "obediência influenciada", quando o consumidor sequer percebe que está consumindo somente aquilo que o algoritmo escolhe para ele, desde produtos até as informações.

Na próxima página, começamos a análise dos textos que foram construídos a partir dessa proposta.

4.2.1 Redação 1/18 - Sem título[34]

Em sua canção "Pela Internet", o cantor brasileiro Gilberto Gil louva a quantidade de informações disponibilizadas pelas plataformas digitais para seus usuários. No entanto, com o avanço de algoritmos e mecanismos de controle de dados desenvolvidos por empresas de aplicativos e redes sociais, essa abundância vem sendo restringida e as notícias, e produtos culturais vêm sendo cada vez mais direcionados – uma conjuntura atual apta a moldar os hábitos e a informatividade dos usuários. Desse modo, tal manipulação do comportamento de usuários pela seleção prévia de dados é inconcebível e merece um olhar mais crítico de enfrentamento.

Em primeiro lugar, é válido reconhecer como esse panorama supracitado é capaz de limitar a própria cidadania do indivíduo. Acerca disso, é pertinente trazer o discurso do filósofo Jürgen Habermas, no qual ele conceitua a ação comunicativa: esta consiste na capacidade de uma pessoa em defender seus interesses e demonstrar o que acha melhor para a comunidade, demandando ampla informatividade prévia. Assim, sabendo que a cidadania consiste na luta pelo bem-estar social, caso os sujeitos não possuam um pleno conhecimento da realidade na qual estão inseridos e de como seu próximo pode desfrutar do bem comum – já que suas fontes de informação estão direcionadas –, eles serão incapazes de assumir plena defesa pelo coletivo. Logo, a manipulação do comportamento não pode ser aceita em nome do combate, também, ao individualismo e do zelo pelo bem grupal.

Em segundo lugar, vale salientar como o controle de dados pela internet vai de encontro à concepção do indivíduo pós-moderno. Isso porque, de acordo com o filósofo pós-estruturalista Stuart-Hall, o sujeito inserido na pós-modernidade é dotado de múltiplas identidades. Sendo assim, as preferências e ideias das pessoas estão em constante interação, o que pode ser limitado pela prévia seleção de informações, comerciais, produtos, entre outros. Por fim, seria negligente não notar como a tentativa de tais algoritmos de criar universos culturais adequados a um gosto de seu usuário criam uma falsa sensação de livre-arbítrio e tolhe os múltiplos interesses e identidades que um sujeito poderia assumir.

Portanto, são necessárias medidas capazes de mitigar essa problemática. Para tanto, as instituições escolares são responsáveis pela educação digital e emancipação de seus alunos, com o intuito de deixá-los cientes dos mecanismos utilizados pelas novas tecnologias de comunicação e informação e torná-los mais críticos. Isso pode ser feito pela abordagem da temática, desde o ensino fundamental – uma vez que as gerações estão, cada vez mais cedo, imersas na realidade das novas tecnologias –, de maneira lúdica e adaptada à faixa etária, contando com a capacitação prévia dos professores acerca dos novos meios comunicativos. Por meio, também, de palestras com profissionais das áreas da informática que expliquem como os alunos poderão ampliar seu meio de informações e demonstrem como lidar com tais seletividades, haverá um caminho traçado para uma sociedade emancipada

Fonte: Brasil (2019, p. 31).

[34] Autora do gênero feminino

INTRODUÇÃO	A redação começa com uma quantidade considerável de linhas expositivas, isto é, sem movimentos argumentativos. Da linha 1 à linha 6, a autora apenas expõe a problemática da proposta, sem traços de argumentação no discurso, apesar do emprego de alguns conectivos. A única sequência argumentativa deste parágrafo é o último período, que começa na linha 7. Ainda assim, tal período expõe apenas o ponto de vista (a tese) da redatora, sem prenunciar as justificativas que serão desenvolvidas nos parágrafos seguintes, conforme se faz na maioria desses textos.
	Ponto de vista: "*...tal manipulação do comportamento de usuários pela seleção prévia de dados é inconcebível e merece um olhar mais crítico de enfrentamento."* (linhas 7-9).
	Como temos percebido, a citação é recorrente na maioria das redações que recebem nota máxima. Citar o discurso alheio é uma atitude de dar voz a outros, contudo relembramos que o importante é o "como dar voz aos outros" (POSSENTI, 2002, p. 117): a citação precisa estar devidamente encaixada com a ideia principal do parágrafo e as relações de sentido entre o seu conteúdo e o conteúdo do texto precisam ficar evidentes no enunciado. Na citação indireta realizada neste parágrafo, a redatora faz menção a uma canção sem, no entanto, transcrever nenhum de seus versos para a redação. Isso poderia ser um problema para um leitor que, porventura, desconhecesse a canção, no entanto não é o que ocorre aqui, uma vez que a paráfrase que a autora faz da letra é suficiente para que se explicite a relação entre o conteúdo da citação e o do texto. Como a redatora demonstrou saber usar o recurso da citação, consideramos que o emprego dessa estratégia no parágrafo configura-se como indício de autoria.

DESENVOLVIMENTO 1	Este parágrafo apresenta uma construção complexa, com exigências de retomadas para o parágrafo anterior, períodos muito longos e trechos intercalados. O efeito disso é que o leitor pode sentir-se obrigado a ler mais de uma vez cada período a fim de garantir a compreensão. Essa característica do parágrafo, para nós, tem relevância, tanto em relação à construção da argumentação, quanto em relação aos indícios de autoria, pois a ausência de uma linguagem simples, quando o autor não domina bem as artimanhas da escrita, dificulta a construção da argumentação e conduz ao questionamento do seu nível de autoria.
	Encontramos um movimento argumentativo peculiar nesta redação, dada a complexidade estrutural do parágrafo: a redatora anuncia seu **ponto de vista** no início do parágrafo – como se vê em boa parte dos textos dessa natureza –, porém construiu uma cadeia de raciocínio que lançou mão de uma série de períodos, os quais se constituem em uma única justificativa para o ponto de vista. **Não há contra-argumento nem resposta** explícitos no parágrafo. Em uma estratégia incomum, a autora finaliza o parágrafo com um argumento que se relaciona à tese exposta na introdução, e não ao raciocínio desenvolvido no

	parágrafo. Dessa forma, tem-se um conjunto ponto de vista + justificativa desmembrado, um elemento em cada parágrafo. É possível perceber também a intenção da redatora de demonstrar que tal argumento decorre da justificativa do argumento anterior – o operador argumentativo "*também*" (linha 21) marca essa adição de mais um argumento para não aceitar a manipulação de dados: o combate ao individualismo. Abaixo, destacamos os movimentos argumentativos que localizamos:
	Ponto de vista: "*esse panorama supracitado* [a manipulação do comportamento do usuário pela seleção prévia de dados] *é capaz de limitar a própria cidadania do indivíduo*" (linhas 10 e 11). **Justificativa**: "[Segundo o filósofo J. Habermas, a ação comunicativa] *consiste na capacidade de uma pessoa em defender seus interesses e demonstrar o que acha melhor para a comunidade, demandando ampla informatividade prévia*. + *caso os sujeitos não possuam um pleno conhecimento da realidade na qual estão inseridos (...), eles serão incapazes de assumir plena defesa pelo coletivo*" (linhas 12-15 e 16-19). **Justificativa (da tese exposta na introdução)**: "*a manipulação do comportamento não pode ser aceita em nome do combate, também, ao individualismo e do zelo pelo bem grupal*" (linhas 20 e 21). Obs.: O operador argumentativo "*logo*" (linha 20) marca a conclusão de uma prova irrefutável de que a ideia da tese tem fundamento.
	Não deixaremos de fazer menção às estruturas de apreciação do próprio discurso, como a que se vê na linha 10: "*é válido ressaltar...*". Assim como ocorre no Desenvolvimento 2 – "*vale salientar*" (linha 22), para nós, essa expressão figura como uma estrutura fixa memorizada pelo estudante como parte obrigatória da prova, ou seja, não consiste em um emprego deliberado, plenamente consciente do efeito de sentido que a expressão vai causar. Portanto, **não consideramos** que a redatora tenha se distanciado do próprio discurso nessas ocorrências.

DESENVOLVIMENTO 2	O parágrafo tem estrutura argumentativa semelhante à do anterior, porém resulta menos complexo, com frases na ordem direta. Essas características tornam mais fácil visualizar o percurso trilhado pela redatora na construção do argumento. Ela recorre mais uma vez a uma citação de autoridade – desta vez o filósofo pós-estruturalista Stuart Hall – para mostrar que o controle de dados é prejudicial. A justificativa também é composta por uma série de períodos, o que pode indicar uma limitação da redatora para construir sua argumentação, pois em ambos os parágrafos ela não ultrapassa os limites do **argumento**. Para finalizar o parágrafo, por exemplo, em vez de robustecer a discussão refutando um possível contra-argumento, a autora apresenta mais dois pontos de vista, formulados a partir da justificativa do ponto de vista 1. Isso dá a entender que ela não consegue ultrapassar os limites do argumento, demonstrando uma provável incapacidade de

	executar movimentos argumentativos mais sofisticados, como o da tríade dialógica. Mostramos abaixo os elementos argumentativos que identificamos.
	Ponto de vista 1: "*o controle de dados pela internet vai de encontro à concepção do indivíduo pós-moderno*" (linhas 22 e 23). **Justificativa**: "*de acordo com o filósofo pós-estruturalista Stuart-Hall, o sujeito inserido na pós-modernidade é dotado de múltiplas identidades. + as preferências e ideias das pessoas estão em constante interação, o que pode ser limitado pela prévia seleção de informações, comerciais, produtos, entre outros*." (linhas 23-27). Obs.: O operador argumentativo "*sendo assim*" (linha 26) é responsável por unir os períodos que compõem a justificativa. **Ponto de vista 2**: "*a tentativa de tais algoritmos de criar universos culturais adequados a um gosto de seu usuário criam uma falsa sensação de livre-arbítrio*" (linhas 28-30). **Ponto de vista 3:** "[a tentativa de tais algoritmos de criar universos culturais adequados a um gosto de seu usuário] *tolhe os múltiplos interesses e identidades que um sujeito poderia assumir*." Obs.: o operador argumentativo "*por fim*" (linha 27) marca a relação de explicação que os pontos de vista 2 e 3 possuem com o período que os antecede.
	Considerando as categorias dos indícios de autoria, chama atenção a passagem "*seria negligente não notar...*" (linha 28) como uma atitude mais peculiar de manter distância do que diz. Diferentemente das outras vezes em que a redatora avaliou o conteúdo do seu texto, aqui ela parece fazer isso de uma forma menos engessada e mais autêntica. Já o uso da citação neste parágrafo não difere do modo como ela foi usada no parágrafo anterior.

CONCLUSÃO	Com o período "*Portanto, são necessárias medidas capazes de mitigar essa problemática*" (linha 32), a autora retoma todos os argumentos dos parágrafos anteriores para justificar o ponto de vista que defende agora. O operador argumentativo na abertura do parágrafo é responsável por estabelecer a conexão. Esse movimento de retomar trechos antecedentes para justificar opiniões posteriores parece ser um estilo da autora, um padrão que ela repete em todos os parágrafos. Entretanto também não ocorrem, neste parágrafo, elementos da tríade argumentativa além do argumento. O que há é outro movimento de justificativa de opinião marcado pelo operador "*uma vez que*", na linha 37. Vejamos:
	Ponto de vista: "*Isso pode ser feito pela abordagem da temática, desde o ensino fundamental..."* (linhas 36 e 37) **Justificativa**: "*uma vez que as gerações estão, cada vez mais cedo, imersas na realidade das novas tecnologias*" (linha 37)

	O conjunto apresentado acima também se enquadra na categoria manter distância do próprio discurso, pois ao interromper o que diz, usando travessões para incluir uma justificativa da frase anterior, a autora se afasta do local de enunciadora e aproxima-se do alocutário, julgando ser necessário explicar a sugestão que acabou de fazer. Na nossa visão, trata-se de um legítimo indício de autoria.

A principal característica da redação 1/2018, considerando a categoria da tríade argumentativa dialógica de Leitão (1999), é a ausência de elementos concretos que figurem como contra-argumento e resposta. A autora parece desconhecer ou não dominar os referidos movimentos, uma vez que eles não aparecem, senão em um vislumbre de algum trecho que poderia ser considerado um dos elementos.

Em relação às categorias de Possenti (2002) manutenção da distância e dar voz a outros, a redatora pareceu possuir mais a capacidade da primeira atitude do que desta última. Somente as citações do texto se enquadraram na categoria de dar voz aos outros e, ainda assim, nem todas com propriedade suficiente para configurar indícios de autoria. Já os movimentos de manter distância do dizer foram melhor elaborados e mostraram-se mais facilmente como indícios de autoria.

4.2.2 Redação 2/18 - Sem título[35]

No filme "Matrix", clássico do gênero ficção científica, o protagonista Neo é confrontado pela descoberta de que o mundo em que vive é, na realidade, uma ilusão construída a fim de manipular o comportamento dos seres humanos, que, imersos em máquinas que mantêm seus corpos sob controle, são explorados por um sistema distópico dominado pela tecnologia. Embora seja uma obra ficcional, o filme apresenta características que se assemelham ao atual contexto brasileiro, pois, assim como na obra, os mecanismos tecnológicos têm contribuído para a alienação dos cidadãos, sujeitando-os aos filtros de informações impostos pela mídia, o que influencia negativamente seus padrões de consumo e sua autonomia intelectual.

Em princípio, cabe analisar o papel da internet no controle do comportamento sob a perspectiva do sociólogo contemporâneo Zygmunt Bauman. Segundo o autor, o crescente desenvolvimento tecnológico, aliado ao incentivo ao consumo desenfreado, resulta numa sociedade que anseia constantemente por produtos novos e por informações atualizadas. Nesse contexto, possibilita-se a ascensão, no meio virtual, de empresas que se utilizam de algoritmos programados para selecionar o conteúdo a ser exibido aos internautas com base em seu perfil socioeconômico, oferecendo anúncios de produtos e de serviços condizentes com suas recentes pesquisas em sites de busca ou de compras. Verifica-se, portanto, o impacto da mídia virtual na criação de necessidades que fomentam o consumo entre os cidadãos.

Ademais, a influência do meio virtual atinge também o âmbito intelectual. Isso ocorre na medida em que, ao ter acesso apenas ao conteúdo previamente selecionado de acordo com seu perfil na internet, o indivíduo perde contato com pontos de vista que divergem do seu, o que compromete significativamente a construção de seu senso crítico e de sua capacidade de diálogo. Dessa maneira, surge uma massa de internautas alienados e despreocupados em checar a procedência das informações que recebem, o que torna ambiente virtual propício à disseminação das chamadas "fake news".

Assim, faz-se necessária a atuação do Ministério da Educação, em parceria com a mídia, na educação da população – especialmente dos jovens, público mais atingido pela influência digital – acerca da necessidade do posicionamento crítico quanto ao conteúdo exposto e sugerido na internet. Isso deve ocorrer por meio da promoção de palestras, que, ao serem ministradas em escolas e universidades, orientem os brasileiros no sentido de buscar informação em fontes variadas, possibilitando a construção de senso crítico. Além disso, cabe às entidades em governamentais a elaboração de medidas que minimizem os efeitos das propagandas que visam incentivar o consumismo. Dessa forma, será possível tornar o meio virtual um ambiente mais seguro e democrático para a população brasileira.

Fonte: Brasil (2019, p. 43).

[35] Autora do gênero feminino.

INTRODUÇÃO	O parágrafo introdutório apresenta uma escrita impecável. Conta com períodos mistos e frases na ordem indireta, mas de fácil compreensão e riqueza vocabular, o que, neste caso, parece favorecer a argumentação. Ao resumir competentemente o enredo do filme Matrix, a autora insere a tese da sua redação, já prevendo um **contra-argumento** e apresentando uma **resposta**. Em seguida, elabora um enunciado que justifica a tese e dá origem a mais um ponto de vista que provavelmente será justificado nos parágrafos seguintes.
	Ponto de vista: "*o filme apresenta características que se assemelham ao atual contexto brasileiro*" (linhas 6 e7); **Contra-argumento**: "*Embora seja uma obra ficcional*" (linha 6); Obs.: O operador argumentativo "*embora*" marca a presença de uma visão que contraria a afirmação da redatora. **Resposta**: "*assim como na obra, os mecanismos tecnológicos têm contribuído para a alienação dos cidadãos...*" (linhas 7 e 8). Obs.: O operador argumentativo "*assim como*" explicita a relação que existe entre a ficção e a realidade.
	Nossas análises até aqui têm indicado que onde há contra-argumento há a voz de outros, já que tal elemento da tríade consiste em trazer para a argumentação uma visão oposta à que é defendida no texto (outra voz, portanto). Sendo assim, indicamos o trecho da linha 6, supramencionado, também como um exemplo enquadrado na categoria dar voz a outros, um indício de autoria.

DESENVOLVIMENTO 1	Este parágrafo mantém o padrão de escrita e de linguagem do parágrafo anterior. Períodos complexos, mas de fácil compreensão, organizam as ideias e conduzem a argumentação da redatora. Ela inicia o parágrafo com um período o qual, ao mesmo tempo que se constitui num ponto de vista, anuncia o raciocínio que será desenvolvido ao longo do parágrafo. Em seguida faz jus à dupla natureza do texto e insere uma sequência dissertativa da linha 13 à 15, expondo o pensamento do filósofo citado. O operador argumentativo "*Nesse sentido*" (linha 15) aponta a relação que a autora estabelece entre a visão do filósofo e a problemática do texto. Identificamos, nesses períodos, mais um conjunto formador de um argumento. Não visualizamos contra-argumento e resposta no parágrafo. A seguir, delineamos os elementos da argumentação do parágrafo.
	Ponto de vista: "*cabe analisar o papel da internet no controle do comportamento sob a perspectiva do sociólogo contemporâneo Zygmunt Bauman*" (linhas 11-13). Obs.: Identificamos esse trecho como um ponto de vista porque julgamos se tratar de um enunciado opinativo, uma vez que essa afirmativa pode ser contestada, isto é, não se trata de um fato. No entanto, não ocorre uma justificativa comum: a autora insere as ideias do filósofo como justificativa do ponto de vista acima e também como demonstração da perspectiva que ela defendeu.

	Ponto de vista: "[ocorre] *impacto da mídia virtual na criação de necessidades que fomentam o consumo entre os cidadãos*" (linhas 20 e 21). **Justificativa:** "*possibilita-se a ascensão, no meio virtual, de empresas que se utilizam de algoritmos programados para selecionar o conteúdo a ser exibido aos internautas com base em seu perfil socioeconômico...*" (linhas 16-20). Obs.: O operador argumentativo "*portanto*" marca a relação de justificativa que existe entre esses dois excertos do texto.
	No que diz respeito aos indícios de autoria, destacamos o ato de dar voz a outros, que apareceu da maneira como tem se apresentado em quase todas as análises deste trabalho: por meio da citação. Como orienta Possenti (2002), observaremos o *modo* como a autora traz uma voz alheia para o seu discurso: "*Segundo o autor, o* ***crescente desenvolvimento tecnológico****, aliado ao* ***incentivo ao consumo desenfreado****,* ***resulta*** *numa* ***sociedade*** *que* ***anseia constantemente*** *por* ***produtos novos*** *e por* ***informações atualizadas***." (linhas 13-15). Como a citação é indireta, podemos supor que as palavras destacadas foram pensadas e escolhidas criteriosamente para se ajustar à problemática da redação e retomar as palavras-chave do tema. Mais do que simplesmente reproduzir a ideia de uma autoridade, a redatora consegue alinhar, com coerência, a tese do filósofo à sua própria tese, indiciando que sabe utilizar os mecanismos da escrita para dizer o que pretende da melhor forma (gesto de autoria).

DESENVOLVIMENTO 2	A argumentação desenvolvida aqui também não parece ir além dos limites do argumento. A autora inicia com um ponto de vista e usa todos os períodos seguintes para justificá-lo.
	Ponto de vista: "*a influência do meio virtual atinge também o âmbito intelectual.*" (linhas 22-23). Obs.: Destacamos aqui o operador argumentativo "*também*", que estabelece a ideia de soma entre os argumentos do desenvolvimento 1 e os do desenvolvimento 2. **Justificativa:** "*ao ter acesso apenas ao conteúdo previamente selecionado de acordo com seu perfil na internet, o indivíduo perde contato com pontos de vista que divergem do seu, o que compromete significativamente a construção de seu senso crítico e de sua capacidade de diálogo*" (linhas 23-27).
	Ainda focalizando o *como*, destacamos, neste parágrafo, a maneira como a redatora recorre a modalizadores do discurso para fortalecer sua argumentação. O emprego de expressões como "*significativamente*" (linha 26) e "*massa de alienados*" (linha 27) conduz sutilmente o leitor a reprovar a situação apresentada, ou seja, aceitar o argumento da autora. Some-se a esse requinte do texto, a manutenção de distância marcada na linha 29, em que ela tem o cuidado de incluir "*chamadas*" antes de "*fake news*", provavelmente no intuito de passar a

	mensagem implícita aos examinadores de que sabe da exigência de se evitar estrangeirismos, mas o fez por se tratar de um termo amplamente usado, isto é, não cunhado por ela mesma. Essas observações fortalecem nossa percepção de que a escrita da produtora da Redação 2/18 carrega indícios de autoria.

CONCLUSÃO	A conclusão deste texto não tem diferenças significativas em comparação com o padrão dos outros que vimos até aqui. Com efeito, de todas as partes da redação no Enem, a conclusão parece a mais engessada porque a Cartilha do Participante e os demais almanaques de redação deixam predefinido todo o conteúdo do último parágrafo. Apesar disso, alguns redatores conseguem apresentar, pelo menos, o conjunto mínimo do argumento (ponto de vista + justificativa); no caso deste parágrafo, as justificativas do ponto de vista apresentado estão nos parágrafos anteriores. O operador argumentativo "*assim*" (linha 31) é responsável por estabelecer essa relação de justificativa. Depois, enquanto explica sua proposta de intervenção, a redatora também acrescenta uma sequência opinativa, conjugada pelo operador "*além disso*", que indica uma soma de argumentos. A redatora finaliza o texto com mais um ponto de vista. Vejamos:
	Ponto de vista 1: "*faz-se necessária a atuação do Ministério da Educação, em parceria com a mídia, na educação da população...''* (linhas 31 e 32). **Ponto de vista 2**: "*cabe às entidades governamentais a elaboração de medidas que minimizem os efeitos das propagandas que visam incentivar o consumismo*" (linhas 38-40). **Ponto de vista 3**: "*Dessa forma, será possível tornar o meio virtual um ambiente mais seguro e democrático para a população brasileira*" (linhas 40 e 41).
	Identificamos traços da categoria <u>marcar distância do próprio discurso</u> no seguinte excerto: "*Assim, faz-se necessária a atuação do Ministério da Educação, em parceria com a mídia, na educação da população — **especialmente dos jovens, público mais atingido pela influência digital** — acerca da necessidade do posicionamento crítico...*" O trecho em negrito configura um ajuste que a redatora faz na frase, a fim de direcionar o leitor para a ideia exata que deseja exprimir. Além disso, ela acrescenta uma informação nova a respeito do público que recebe influência digital, a de que ele é formado majoritariamente por jovens. A autora faz isso com aparente bom manejo dos recursos linguísticos, o que nos leva a apontar o movimento como indício de autoria.

A autora do texto 2/2018 demonstra um excelente domínio da norma culta do português, o que não assegura o domínio da competência argumentativa. A maior parte

das sequências textuais da redação não continham mais do que o ponto de vista, indicando que quase nunca a enunciadora foi capaz de antecipar possíveis refutações e desmontar contra-argumentos com respostas a elas, à exceção dos movimentos que apontamos na introdução, os quais podem ser vistos como um despontar dessa habilidade de argumentar dialogicamente de acordo com Leitão (1999).

No que tange aos indícios de autoria delineados em Possenti, segundo as categorias da nossa matriz, podemos considerar que o texto tem marcas suficientes para atestar a capacidade autoral da redatora. A categoria dar voz a outros foi percebida diversas vezes, e o ato de manter distância do próprio discurso, apesar de ocorrer menos, foi realizado com sucesso, segundo nossa análise.

4.3 REDAÇÕES DE 2019, PUBLICADAS NA CARTILHA DO PARTICIPANTE ENEM 2020

No ano de 2019, os participantes do Enem fizeram uma redação sobre o tema "*Democratização do acesso ao cinema no Brasil*". A proposta contou com 4 textos motivadores, que orientaram a produção dos candidatos. Os textos que acompanham o tema nesta proposta variam nas suas tipologias, porém tratam do mesmo assunto: o cinema.

O texto I é predominantemente narrativo e, enquanto conta um caso envolvendo um dos inventores do cinematógrafo, revela que nem mesmo ele acreditava que sua invenção fosse fazer sucesso, como fazia o teatro, por exemplo. Já o texto II apresenta brevemente a definição que Edgar Morin — antropólogo, sociólogo e filósofo francês — dá para o cinema, destacando sua importância para a consciência de mundo do espectador. O texto III consiste em um infográfico com porcentagens estatísticas indicando um aumento da busca pelas produções cinematográficas entre os brasileiros tanto nas salas de cinema, quanto nos canais de televisão. Por último, o texto IV, predominantemente expositivo, apresenta dados históricos e geográficos que demonstram como a população brasileira se relacionou com o cinema ao longo dos anos e como essa relação depende diretamente de fatores sociais, econômicos e geográficos.

A partir dessa proposta, foram produzidas as duas redações a seguir:

4.3.1 Redação 1/19 - Sem título[36]

Para o filósofo escocês David Hume, a principal característica que difere o ser humano dos outros animais é o poder de seu pensamento, habilidade que o permite ver aquilo que nunca foi visto e ouvir aquilo que nunca foi ouvido. Sob essa ótica, vê-se que o cinema representa a capacidade de transpor para a tela as ideias e os pensamentos presentes no intelecto das pessoas, de modo a possibilitar a criação de novos universos e, justamente por esse potencial cognitivo, ele é muito relevante. É prudente apontar, diante disso, que a arte cinematográfica deve ser democratizada, em especial no Brasil – país rico em expressões culturais que podem dialogar com esse modelo artístico –, por razões que dizem respeito tanto à sociedade quanto às leis.

Em primeiro lugar, é válido frisar que o cinema dialoga com uma elementar necessidade social e, consequentemente, não pode ser deixada em segundo plano. Para entender essa lógica, pode-se mencionar o renomado historiador holandês Johan Huizinga, o qual, no livro "Homo Ludens", ratifica a constante busca humana pelo prazer lúdico, pois ele promove um proveitoso bem-estar. É exatamente nessa conjuntura que se insere o fenômeno cinematográfico, uma vez que ele, ao possibilitar a interação de vários indivíduos na contemplação do espetáculo, faz com que a plateia participe das histórias, de forma a compartilhar experiências e vivências – o que representa o fator lúdico mencionado pelo pensador. É perceptível, portanto, o louvável elemento benfeitor dessa criação artística, capaz de garantir a coesão da comunidade.

Em segundo lugar, é oportuno comentar que o cenário do cinema supracitado remete ao que defende o arcabouço jurídico do país. Isso porque o artigo 215 da Constituição Federal é claro em caracterizar os bens culturais como um direito de todos, concebidos com absoluta prioridade por parte do Estado. Contudo, é desanimador notar que tal diretriz não dá sinais de plena execução e, para provar isso, basta analisar as várias pesquisas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que demonstram a lamentável distribuição irregular das práticas artísticas – dentre elas, o cinema –, uma vez que estão restritas a poucos municípios brasileiros. Vê-se, então, o perigo da norma apresentada findar em desuso, sob pena de confirmar o que propunha Dante Alighiere, em "A Divina Comédia": "As leis existem, mas quem as aplica?". Esse cenário, certamente, configura-se como desagregador e não pode ser negligenciado.

Por fim, caminhos devem ser elucidados para democratizar o acesso ao cinema no Brasil, levando-se em consideração as questões sociais e legislativas abordadas. Sendo assim, cabe ao Governo Federal – órgão responsável pelo bem-estar e lazer da população – elaborar um plano nacional de incentivo à prática cinematográfica, de modo a instituir ações como a criação de semanas culturais nacionais, bem como o desenvolvimento de atividades artísticas públicas. Isso pode ser feito por meio de uma associação entre prefeituras, governadores e setores federais – já que o fenômeno envolve todos esses âmbitos administrativos –, os quais devem executar periódicos eventos, ancorados por atores e diretores, que visem exibir filmes gratuitos para a comunidade civil. Esse projeto deve se adaptar à realidade de cada cidade para ser efetivo. Dessa forma, o cinema poderá ser, enfim, democratizado, o que confirmará o que determina o artigo 215 da Constituição. Assim, felizmente, os cidadãos poderão desfrutar das benesses advindas dessa engrandecedora ação artística.

Fonte: Brasil (2020, p. 33).

[36] Autor do gênero masculino.

INTRODUÇÃO	Sob o prisma da argumentação dialógica, neste parágrafo, encontramos duas vezes o conjunto mínimo composto de ponto de vista + justificativa para formar um argumento. Além disso, o parágrafo é finalizado com dois termos que antecipam os tópicos a serem desenvolvidos nos parágrafos seguintes, os quais parecem sustentar a tese do autor. Como a introdução tem o propósito de apenas iniciar a exposição das ideias do texto, é compreensível que não sejam encontrados os demais elementos da tríade argumentativa neste parágrafo.
	Ponto de vista 1: "*ele* [o cinema] *é muito relevante"* (linha 6). **Justificativa 1**: "*representa a capacidade de transpor para a tela as ideias e os pensamentos presentes no intelecto das pessoas, de modo a possibilitar a criação de novos universos"* (linhas 04 e 05). Obs.: O trecho "*justamente por esse potencial cognitivo"* (linha 06) é o operador argumentativo responsável por concatenar o argumento. **Ponto de vista 2**: "*É prudente apontar (...) que a arte cinematográfica deve ser democratizada"* (linhas 06 e 07) **Justificativa 2**: "[o Brasil é um] *país rico em expressões culturais que podem dialogar com esse modelo artístico"* (linhas 07 e 08) Obs.: Com a expressão anafórica *"diante disso"* (linha 06), o autor retoma o argumento 1 e também o utiliza como razão para que o cinema seja democratizado.
	Ao buscar os indícios de autoria neste parágrafo, percebe-se de antemão a citação indireta do filósofo escocês David Hume, o que se enquadra na categoria dar voz a outros. No entanto, como para esta análise o que importa são as nuances do discurso, vale observar o modo como é feita a citação, mais precisamente, se ela está devidamente amarrada às outras ideias colocadas no parágrafo, ou se, ao contrário, foi inserida nele somente para cumprir uma exigência baseada em textos-modelo, por exemplo. A fim de observar isso, destacamos um trecho da citação e outro do período seguinte a ela, no intuito de conferir a relação lógica entre as ideias de ambos os trechos.
	"Para o filósofo escocês David Hume, a principal característica que difere o ser humano dos outros animais é ***o poder de seu pensamento***, ***habilidade que o permite ver aquilo que nunca foi visto e ouvir aquilo que nunca foi ouvido***. *Sob essa ótica, vê-se que* ***o cinema representa a capacidade de transpor para a tela as ideias e os pensamentos presentes no intelecto das pessoas***, *de modo a possibilitar a criação de novos universos"* (linhas 01-05).
	Os trechos destacados, em nossa avaliação possuem uma relação lógica, que fica evidente na retomada dos termos da citação indireta no período seguinte, sugerindo que o cinema mostra, na prática, a teoria do filósofo. O autor faz isso demonstrando segurança e habilidade, ao usar sinônimos ou palavras com sentidos aproximados (pensamento/intelecto, habilidade/capacidade). Isso nos leva a considerar que há indícios de autoria neste parágrafo.

DESENVOLVIMENTO 1	Este parágrafo é repleto de movimentos argumentativos. O autor apresenta uma série de pontos de vista e justificativas. O primeiro ponto de vista dessa série consiste no enunciado da linha 10: "*o cinema dialoga com uma elementar necessidade social e, consequentemente, não pode ser deixada em segundo plano*", cuja justificativa é a citação de uma autoridade, o historiador holandês Johan Huizinga. O autor destaca a autoridade do citado, usando o adjetivo "*renomado*" (linha 12). As linhas que se seguem apresentam um pequeno sinal de **resposta** a uma possível contra-argumentação na sentença que começa com "*É exatamente nessa conjuntura que se insere o fenômeno cinematográfico...*" (linha 14), pois é possível imaginar que o autor previu alguma contestação do argumento de autoridade que ele usou, já que Johan Huizinga não falara sobre cinema exatamente, mas sobre o prazer lúdico. Ao construir o período que vai da linha 14 à 18, o autor parece estar empenhado em provar que o pensamento do historiador pode ser associado ao cinema. O advérbio *exatamente*, bem como a oração acessória separada pelo travessão em "*– o que representa o fator lúdico mencionado pelo pensador...*" (linha 17) conferem força ao discurso e confirmam essa intenção do autor.
	Acrescentamos que, por se tratar de uma resposta a uma provável refutação, o excerto acima sugere que o produtor da redação refletiu sobre como o seu argumento poderia ser interpretado e, consequentemente, confrontado. Essa atitude cognitiva, sob o prisma do discurso, caracteriza-se como <u>marcar distância do próprio discurso</u>, um dos indícios de autoria.
	No que diz respeito aos indícios de autoria, além da citação – recurso já utilizado também na introdução –, que remete à categoria <u>dar voz a outros</u>, encontra-se também um elemento que indica um certo <u>distanciamento</u> do autor: a expressão "*é válido frisar*" (linha 10). Com essa expressão, o autor faz um juízo do que vai dizer, defendendo que vale a pena dizê-lo. Esse é um trecho que pode demonstrar indício de autoria, porém seu emprego, a nós, não parece assim se configurar. Para explicar o que afirmamos, destacamos recorrência, ao longo do texto, de expressões semelhantes a essa, as quais listamos abaixo: ***É prudente apontar**, diante disso...* (linha 06) *Em primeiro lugar, **é válido frisar**...* (linha 10) *Em segundo lugar, **é oportuno comentar**...* (linha 20) As três ocorrências desse juízo a respeito do que diz, destacadas em negrito, aparecem em frases que funcionam como "ganchos" para unir partes do texto. Isso nos faz suspeitar de que o autor tem as frases já prontas para fazer essa união, ou seja, não incluiu os adjetivos a respeito do que diz por deliberação própria, mas por serem frases tradicionalmente empregadas em redações.

DESENVOLVIMENTO 2	Mantendo a estrutura de grande parte dos textos dissertativos-argumentativos, o autor capricha mais na argumentação do segundo parágrafo de desenvolvimento. Com enunciados bem encadeados, ele delineia seu raciocínio, lançando mão de diversos recursos argumentativos. Mais uma vez, percebemos um movimento de **resposta** à possível refutação do ponto de vista defendido: o autor mencionou um fato que pode comprovar o que havia afirmado no período anterior, movimento que naturalmente se configura como **mais um argumento**. Isso aconteceu na altura da linha 24 e a expressão "*para provar isso"* marca, na materialidade, esse fenômeno discursivo. Abaixo estão os movimentos argumentativos que identificamos no parágrafo.
	Ponto de vista: "*o cenário do cinema supracitado remete ao que defende o arcabouço jurídico do país"* (linha 20) **Justificativa**: "*o artigo 215 da Constituição Federal é claro em caracterizar os bens culturais como um direito de todos, concebidos com absoluta prioridade por parte do Estado*" (linha 21) Obs.: O operador argumentativo "*isso porque*" faz a junção desse conjunto. **Ponto de vista**: "*é desanimador notar que tal diretriz não dá sinais de plena execução*" (linha 23) **Justificativa**: "*basta analisar as várias pesquisas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que demonstram a lamentável distribuição irregular das práticas artísticas – dentre elas, o cinema...*" (linha 24)
	Passando para nossa outra categoria de análise, neste parágrafo, não ocorre nada diferente do que já analisamos nos parágrafos anteriores, no que tange ao distanciamento do que diz e à presença de outras vozes. Todavia queremos refletir sobre outra peculiaridade desta redação. Estamos nos referindo a certos termos empregados no texto que, em alguma medida, destoam da linguagem majoritariamente usada. O adjetivo "*desagregador*", empregado na linha 30, como também as expressões "*louvável elemento benfeitor"* (linha 18) e "*benesses*" (linha 40) são pertencentes a um nível de linguagem culta que não tem similar em outras passagens da redação, o que nos leva a crer que se trata de uma seleção lexical que torna os enunciados menos espontâneos, dando indícios de que os termos podem ter sido memorizados para impressionar o leitor.
	Em contrapartida, não podemos ignorar a maneira eficiente como o autor fez uso da citação de Dante Alighieri. Contrariando o que é comum nesse tipo de texto, a citação não pareceu ter sido empregada "à força" no discurso, isto é, não foi uma manobra do autor para encaixar uma "frase-coringa" à argumentação desenvolvida no parágrafo. Pelo contrário, ao nosso ver, a citação encaixou-se naturalmente no contexto do parágrafo e conferiu mais força ao argumento. Portanto, mesmo que o participante tenha decorado essa frase para usá-la como "frase pronta" – o que não é difícil ocorrer, uma vez que os temas do Enem

	costumam abordar situações-problema atinentes à sociedade brasileira –, ele não o fez de forma mal elaborada, ou seja, ele demonstra ter controle sobre o próprio dizer ao dar voz a outro enunciador nesta parte do discurso.

CONCLUSÃO	"*...cabe ao Governo Federal – órgão responsável pelo bem-estar e lazer da população – elaborar um plano nacional de incentivo à prática cinematográfica...*" (linhas 33 e 34) Nesse trecho, identificamos o primeiro conjunto argumento + justificativa do parágrafo, contudo este é feito de maneira mais sofisticada. O autor defende que o Governo Federal tem dever de incentivar o cinema e justifica isso com menção ao que está disposto na Constituição, à qual ele já havia se referido no segundo parágrafo de desenvolvimento. No entanto esse redator fugiu à estrutura mais comum do argumento, realizada com um conectivo; ele usou um aposto, manobra mais caprichada. Uma vez que o aposto se constitui como uma forma de acrescentar informação ao discurso, melhorando sua elaboração, vislumbramos nele um sinal de marcar distância do próprio discurso, pois podemos inferir que o redator imaginou um leitor que não visse tal responsabilidade sobre o Governo Federal e precisou lembrá-lo disso. Dissecamos esse argumento abaixo para facilitar a visualização.
	Ponto de vista: "*cabe ao Governo Federal (...) elaborar um plano nacional de incentivo à prática cinematográfica...*" (linhas 33-34) **Justificativa**: "[o governo é o] *órgão responsável pelo bem-estar e lazer da população*" (linha 33)
	Há outro conjunto de ponto de vista + argumento neste parágrafo: "*Isso pode ser feito por meio de uma associação entre prefeituras, governadores e setores federais – já que o fenômeno envolve todos esses âmbitos administrativos*" (linhas 36-38). O autor aponta os três níveis governamentais da República como agentes de suas propostas e justifica essa proposição, apontando que o problema abordado diz respeito a todos os âmbitos administrativos. Desta vez, ele recorre a um conectivo: o operador "*já que"* introduz a justificativa. Novamente visualizamos um trecho que nos soa como uma **resposta** antecipada de um contra-argumento. Quando escreve "*Esse projeto deve se adaptar à realidade de cada cidade para ser efetivo*" (linha 39), o autor parece prever que alguém pode acusar sua proposta de problemática por não considerar as diversas realidades sociais, culturais e econômicas das cidades brasileiras, por isso incluiu essa frase, a fim de desarmar o contra-argumento. Esse movimento, ao mesmo tempo, também se delineia-se como um distanciar-se do próprio discurso, porquanto, ao antecipar um contra-argumento, o autor está refletindo sobre o modo como seu discurso estará sendo recebido.
	Não há marcas notáveis da atitude de dar voz a outros neste parágrafo, a não ser mais uma menção à Constituição, realizada na linha 41.

A redação 1/19 chama a atenção por possuir elementos linguístico-textuais que apontam movimentos dialógicos de argumentação segundo Leitão (1999), embora não se encontre concretamente o **contra-argumento** em nenhuma parte. Entretanto, a percepção de movimentos de **resposta** em quase todos os parágrafos pode indicar que o autor está em vias de se apropriar dos movimentos cognitivos que compõem a tríade argumentativa. A ausência de contra-argumento na materialidade do texto, para nós, pode estar relacionada à limitação na inclusão da voz de outros dentro desta redação. Consideramos o texto limitado nessa categoria porque ela só se verificou de uma única maneira – por meio da citação. Como o contra-argumento consiste justamente na evocação de uma voz contrária à sua, portanto uma voz alheia, levantamos a hipótese de que esse elemento da tríade não se concretizou devido à dificuldade do produtor da redação para trazer outras vozes para o seu discurso de maneira diversa da citação.

Outra inegável associação presente nessa redação é a do movimento de **resposta** com o ato de manter distância do próprio discurso, presente em Possenti (2002). Apesar de a distância do próprio discurso poder ser marcada de várias formas em um texto, na redação 1/19, as duas categorias mormente se resumiram na mesma atitude: houve indícios de distância do próprio discurso nas respostas aos aparentes contra-argumentos antecipados. Chama atenção a maneira segura e produtiva como o autor constrói os enunciados na redação 1/19. Embora apareçam algumas palavras e expressões que prejudiquem essa característica no âmbito do discurso, no geral, o texto é bem articulado e a maioria dos seus enunciados denotam espontaneidade e domínio dos recursos que a língua oferece para um enunciador expressar suas ideias.

4.3.2 Redação 2/19 - Sem título[37]

De modo ficcional, o filme "Cine Holiúdi" retrata o impacto positivo do cinema no cotidiano das cidades, dada a sua capacidade de promover o lazer, socialização e cultura. Entretanto, na realidade, tais benefícios não atingem toda a população brasileira, haja vista a elitização dos meios cinematográficos e a falta de infraestrutura adequada nos cinemas existentes. Sendo assim, urge a análise e a resolução desses entraves para democratizar o acesso ao cinema no Brasil.

A princípio, é lícito destacar que a elitização dos meios cinematográficos contribui para que muitos brasileiros sejam impedidos de frequentar as salas de cinema. Isso posto, segundo o filósofo inglês Nick Couldry em sua obra "Por que a voz importa?", a sociedade neoliberal hodierna tende a silenciar os grupos menos favorecidos, privando-os dos meios de comunicação. A par disso, é indubitável que a localização dos cinemas em áreas mais nobres e o alto valor dos ingressos configuram uma tentativa de excluir e silenciar os grupos periféricos, tal como discute Nick Couldry. Nesse viés, poucos são os indivíduos que desfrutam do direito ao lazer e à cultura promovido pela cinematografia, o qual está previsto na Constituição e deve ser garantido a todos pelo Estado.

Ademais, vale postular que a falta de infraestrutura adequada para todos os cidadãos também dificulta o acesso amplo aos cinemas do país. Conquanto a acessibilidade seja um direito assegurado pela Carta Magna e os cinemas disponham de lugares reservados para cadeirantes, não há intérpretes de LIBRAS nas telas e a configuração das salas – pautada em escadas – não auxilia o deslocamento de idosos e portadores de necessidades especiais. À luz dessa perspectiva, é fundamental que haja maior investimento em infraestrutura para que todos os brasileiros sejam incluídos nos ambientes cinematográficos.

Por fim, diante dos desafios supramencionados, é necessária a ação conjunta do Estado e da sociedade para mitigá-los. Nesse âmbito, cabe ao poder público, na figura do Ministério Público, em parceria com a mídia nacional, desenvolver campanhas educativas – por meio de cartilhas virtuais e curta-metragens a serem veiculadas nas mídias sociais – a fim de orientar a população e as empresas de cinema a valorizar o meio cinematográfico e ampliar a acessibilidade das salas. Por sua vez, as empresas devem colaborar com a democratização do acesso ao cinema pela cobrança de valores mais acessíveis e pela construção de salas adaptadas. Feito isso, o Brasil poderá garantir os benefícios do cinema a todos, como relata o filme "Cine Holiúdi".

Fonte: Brasil (2020, p. 45).

[37] Autora do gênero feminino.

INTRODUÇÃO	Esta introdução apresenta a estrutura argumentativa clássica, formada pelo conjunto ponto de vista (tese) + duas justificativas, que serão desenvolvidas em dois parágrafos de desenvolvimento – um para cada uma. Para introduzir sua tese, a autora faz menção a uma obra cinematográfica que utiliza a metalinguagem para defender os aspectos positivos do cinema. É na retomada anafórica dessa obra que ela expõe o ponto de vista que será defendido ao longo do texto. A tese e suas justificativas estão expostas abaixo; fora elas, há outro movimento de argumentação na linha 06, marcado pelo operador argumentativo "*sendo assim*", quando a autora justifica a necessidade de analisar a questão, uma vez que ela acabou de deixar exposto que tal questão é problemática.
	Ponto de vista: "*tais benefícios* [a capacidade de promover lazer, socialização e cultura] *não atingem toda a população brasileira"* (linhas 3 e 4). **Justificativa 1**: "*a elitização dos meios cinematográficos"* (linha 04). **Justificativa 2**: "*a falta de infraestrutura adequada nos cinemas existentes*" (linha 05). Obs.: O operador argumentativo "*haja vista*" (linha 04) indica relação de causa que a autora pretende estabelecer, bem como o conectivo aditivo "*e*" (linha 05) marca a soma da segunda justificativa à primeira.
	Sob prisma dos indícios de autoria, identificamos uma atitude de distanciar-se do próprio discurso na linha 06, quando a redatora defende que a análise a ser feita no seu texto é urgente, ou seja, atribui um juízo de valor ao que está dizendo. Ainda assim, não podemos afirmar que se trata de um indício legítimo de autoria, uma vez que a estrutura é típica de diversos textos desse gênero, como já temos apontado em outras análises deste trabalho. O trecho ao qual nos referimos está reproduzido abaixo.
	"urge a análise e a resolução desses entraves para democratizar o acesso ao cinema no Brasil." (linhas 06 e 07).

DESENVOLVIMENTO 1	O parágrafo é predominantemente argumentativo, pois quase todos os períodos se configuram ou como ponto de vista, ou como justificativa de um ponto de vista. Para sustentar sua posição, a autora seleciona três justificativas: a primeira é um argumento de autoridade – ela cita as ideias do filósofo inglês Nick Couldry; sua segunda justificativa consiste num raciocínio que associa a localização e os custos do cinema ao conteúdo da citação; por fim, a redatora inclui uma terceira justificativa que é resultado das duas anteriores, ou seja, era à justificativa 3 que ela queria chegar ao elaborar a 1 e a 2. De modo geral, a estrutura do parágrafo deixa explícito que a redatora sabe argumentar, porém os movimentos de contra-argumento e resposta não foram capturados por nós neste parágrafo. No espaço abaixo, buscamos isolar cada um dos períodos segundo sua classificação, a fim de facilitar a visualização dos movimentos de defesa de opinião.

	Ponto de vista: "*a elitização dos meios cinematográficos contribui para que muitos brasileiros sejam impedidos de frequentar as salas de cinema*" (linhas 08 e 09). **Justificativa 1**: "*segundo o filósofo inglês Nick Couldry em sua obra 'Por que a voz importa?', a sociedade neoliberal hodierna tende a silenciar os grupos menos favorecidos...*" (linhas 10-13). **Justificativa 2**: "*a localização dos cinemas em áreas mais nobres e o alto valor dos ingressos configuram uma tentativa de excluir...*" (linhas 13 e 14). **Justificativa 3**: "*poucos são os indivíduos que desfrutam do direito ao lazer e à cultura promovido pela cinematografia...*" (linhas 16 e 17).
	O último trecho do parágrafo traz uma ação interessante: a redatora evoca a Constituição como recurso catafórico, estabelecendo uma conexão tanto com o argumento do próximo parágrafo, quanto com o conteúdo da conclusão, que também menciona a Carta Magna. No nosso ponto de vista, apesar de não se enquadrar claramente em uma das nossas categorias de indícios de autoria, esse é um recurso textual sofisticado, digno de nota. Passando para as categorias de indícios de autoria delineadas, a atitude discursiva mais evidente é a de <u>dar voz a outros</u> por meio da citação, assemelhando-se aos casos em que essa atitude é percebida nas demais redações que analisamos.

DESENVOLVIMENTO 2	Nesta redação, também temos a sensação de que a melhor argumentação ficou para o segundo parágrafo de desenvolvimento. Neste parágrafo, encontramos a **tríade completa**: há argumento, contra-argumento e resposta. A redatora traz uma refutação à sua afirmação inicial, porém faz a tréplica (a **resposta**) por meio de uma oração subordinada concessiva – marcada pela conjunção subordinativa "*conquanto*" (linha 21). A fim de arrematar o parágrafo, ela ainda faz da sua resposta um novo argumento para o ponto de vista que encerra o desenvolvimento. Ilustramos abaixo cada um desses elementos.
	Ponto de vista 1: "*a falta de infraestrutura adequada para todos os cidadãos também dificulta o acesso amplo aos cinemas do país*" (linhas 19 e 20). **Contra-argumento:** "*a acessibilidade seja um direito assegurado pela Carta Magna e os cinemas disponham de lugares reservados para cadeirantes*" (linhas 21 e 22). **Resposta**: "*não há intérpretes de LIBRAS nas telas e a configuração das salas – pautada em escadas – não auxilia o deslocamento de idosos e portadores de necessidades especiais*" (linhas 22-24). **Ponto de vista 2**: "*é fundamental que haja maior investimento em infraestrutura para que todos os brasileiros sejam incluídos nos ambientes cinematográficos.*" (linhas 25 e 26).

	A despeito da excelente argumentação, não há maiores avanços no que diz respeito aos indícios de autoria. Tudo o que pode ser sinalizado enquadra-se na categoria distanciar-se do próprio discurso, indiciada nos juízos de valor emitidos em relação ao dito, como ocorre na linha 19: "*vale postular*...". Não consideramos um avanço porque a situação é exatamente igual àquelas que apontamos na redação 1/19.

CONCLUSÃO	Aqui temos mais um parágrafo majoritariamente argumentativo. Identificamos ponto de vista no primeiro e no último períodos do parágrafo. Em ambos, as justificativas os antecederam. No caso do primeiro período, as ideias desenvolvidas nos parágrafos anteriores devem funcionar como seus argumentos – a expressão "*diante dos desafios supramencionados*" (linha 28) indica isso. De igual modo, a expressão "*feito isso*", na linha 36, indica que as ações sugeridas nas linhas anteriores justificam a declaração que conclui a redação. É uma maneira diferente de argumentar, mas não menos profícua. Todavia os elementos da tríade dialógica, que ficaram visíveis no desenvolvimento 2, não puderam ser vistos na conclusão, apesar de haver possibilidade de eles aparecerem. Isso pode ser indicador de que o domínio da argumentação dialógica da redatora ainda não seja pleno.
	O parágrafo tem uma escrita simples e objetiva, sem o uso de recursos mais elaborados para a construção de seus enunciados. Nele, não visualizamos nenhum dos indícios de autoria que figuram como categorias de análise deste estudo.

A redação 2/19 deixa inconteste que a sua autora sabe construir um argumento, pois todos os pontos de vista são acompanhados de justificativa. Entretanto o texto não apresenta elementos suficientes para indicar que a redatora domina os movimentos dialógicos da tríade argumentativa de Leitão (1999); talvez eles estejam latentes, isto é, já ocorram, ainda que a enunciadora não tenha consciência disso.

Em comparação à redação 1/19, que também foi produzida a partir da mesma proposta e em condições semelhantes, há diferenças consideráveis. Uma não apresenta a tríade completa em uma mesma sequência do texto, a outra apresenta; uma possui construções com densidade informativa e tem mais indícios de autoria segundo Possenti (2002), a outra está carente desses elementos. O fato de essas duas redações receberem nota máxima da mesma banca, para nós, sinaliza uma inconsistência dos critérios avaliativos da redação.

Na próxima seção, apresentamos nossas considerações finais sobre os fenômenos apontados nas análises.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, quisemos saber se a avaliação das redações do Enem leva em conta os critérios de uma argumentação dialógica e valoriza os aspectos discursivos referentes à autoria. Para tanto, dispusemo-nos a analisar, numa perspectiva dialógica da argumentação, textos argumentativos escritos avaliados com nota máxima no Exame Nacional do Ensino Médio, investigando especificamente dois itens: a) a presença ou ausência da tríade argumentativa argumento – contra-argumento – resposta; b) indícios de autoria em termos das categorias discursivas presença de múltiplas vozes e manutenção da distância em relação ao próprio dizer.

Cremos na relevância da temática por nós escolhida porque não ignoramos a influência do Enem na prática pedagógica e a importância que essa avaliação recebe da comunidade escolar em geral. Orientando-nos por trabalhos que apontaram limitações na compreensão da argumentação e atestaram a prática da imitação de textos com nota máxima no exame (VIDON, 2013; VICENTINI, 2015), decidimos empreender uma investigação em busca de uma argumentação dialógica, que fosse ao encontro das concepções de língua e texto nas quais se baseia o Enem; além de buscar também os indícios de autoria na escrita dos participantes e observar como tais indícios se apresentam dentro da estrutura textual predeterminada pela banca examinadora da prova.

As redações analisadas apresentaram bastantes semelhanças, apesar de terem sido produzidas em anos diferentes, o que já aponta para a manutenção de uma estrutura textual cristalizada, facilitando a prática da memorização de "redações-modelo" pelos estudantes. Para comprovar o que dissemos, mencionamos o fato de todas as redações que analisamos – selecionadas aleatoriamente – conterem citações, por exemplo, mas nem todas as citações apresentarem uma relação suficientemente convincente com a argumentação que estava sendo construída. Fizemos essa consideração porque, como já apontamos nas análises, temos a suspeita de que se convencionou que uma redação precisaria incluir uma citação para garantir a nota mil; e a banca parece ratificar essa crença quando concede a nota máxima a um bom número de textos que incluem tal recurso, inclusive a alguns cujos autores não fazem isso de maneira eficiente e produtiva do ponto de vista do sentido.

Ainda tratando da citação, é preciso destacar que a redação 1/17, a redação 2/17 e a redação 1/18 revelaram indícios de autoria em partes diversas do texto,

porém apresentaram falhas de autoria exatamente nos trechos em que os autores inseriram citações. Tal fenômeno pode ser visto como um sinal de apagamento dos sujeitos debaixo da mesma condição de produção, conforme Campos (2012) já alertara: o aparente esforço dos redatores para incluir em seus textos um elemento considerado infalível – uma vez que se encontra na maioria das redações nota mil – prejudicou a fluência da escrita e comprometeu o controle dos autores sobre o próprio texto. Isso porque, provavelmente, a inclusão de citações não seria um recurso utilizado pelos autores se eles não se sentissem na exigência de recorrer a elas. Nesse sentido, julgamos que o estilo individual dos autores pode ter sido apagado pela falsa necessidade de recorrer à citação como a principal estratégia argumentativa desse tipo de texto.

A noção de tipo, aliás, é outro problema notável da redação do Enem. Como já discutimos nas seções teóricas, há evidências de que ocorre uma mescla de práticas antigas com novos discursos que, no fim das contas, mantém a visão de língua como instrumento, com fatores estruturais se sobrepondo a fatores discursivos. Essas evidências apareceram no nosso *corpus*, quando notamos um esmero dos autores para atender a predefinições a respeito da estrutura do texto e dos parágrafos. Um exemplo elucidativo desse problema é o que ocorre nos parágrafos de conclusão: de modo geral, não se identificam movimentos argumentativos mais consistentes ou indícios de autoria suficientes nesses parágrafos, pois os redatores se veem obrigados a cumprir exigências em relação ao conteúdo desse parágrafo: incluir propostas de intervenção com detalhamentos, dentro dos limites instituídos pela banca. Como garantir o direito de o estudante expressar livremente suas ideias e agir sobre o mundo por meio do discurso, se há limitações impostas sobre o seu dizer?

O apego à estrutura em detrimento do conteúdo discursivo também fica evidente em outro aspecto revelado pelas análises: não há distinção, na correção das redações, entre os textos que argumentam dialogicamente e aqueles que somente expõem pontos de vista. Conquanto nenhuma redação tenha demonstrado um domínio efetivo dos movimentos previstos no modelo triádico de Leitão (1999; 2007; 2013), algumas continham movimentos de contra-argumento e resposta, enquanto outras sequer apresentaram um argumento completo – ficaram apenas no ponto de vista, sem trazer justificativa; no entanto todas receberam a nota máxima. Reflitamos: se a banca concede nota máxima a textos com diferentes níveis de força argumentativa, não está na construção da argumentação o maior valor desses textos. Em que estaria, então?

Desconfiamos de que esteja na obediência às determinações estruturais, quais sejam, divisão em quatro parágrafos, diversidade no emprego de conjunções, obediência à norma culta, etc.

Os indícios de autoria, ao contrário, puderam ser vistos em todos os textos, embora também tenhamos encontrado trechos que não podem ser considerados como potencialmente autorais. Isso nos revela que nem mesmo os entraves impostos pela estrutura rígida de um gênero engessado como é a redação do Enem (uma variação da dissertação escolar) podem impedir um redator que domina as artimanhas da escrita de escrever dando indícios de sua autoria. No entanto, conseguimos relacionar algumas falhas de autoria ao contexto limitador em que se deu a escrita desses textos: há muita artificialidade na situação. Apontamos essa artificialidade desde a proposição do tema, que é imposto, sem dar opções ao redator, até as circunstâncias de produção – o desconforto de escrever em um ambiente de prova, a pressão do tempo, o cansaço da mente decorrente de ter que responder a outras noventa questões além da produção de texto. Em situações mais próximas da realidade cotidiana, esses fatores não se apresentam na hora de escrever, portanto é compreensível que haja um comprometimento da desenvoltura do produtor da redação no tocante aos indícios de autoria.

Outra relação sugerida nas entrelinhas da nossa pesquisa refere-se à associação entre os movimentos da tríade de Leitão (1999; 2007; 2013) e os indícios de autoria de Possenti (2002; 2013). Vimos que, em alguns textos, eles se conjugaram muito bem – na redação 1/19, por exemplo, o ato de manter distância estava sempre atrelado ao movimento de resposta; contudo a presença dos indícios de autoria não garante a argumentação dialógica e vice-versa. É inegável que um texto excelente, digno de uma nota mil, deveria combinar ambos os elementos, pois estaria perfeitamente alinhado às concepções sociointeracionistas de língua e texto, todavia os textos que analisamos possuem sequências escassas dos elementos da tríade, mesmo assim foram pontuados com nota máxima.

Essa observação sobre a incongruência da qualidade dos textos que receberam a nota máxima no conduz a uma crítica a respeito da falta de clareza no que tange aos conceitos de argumentação e autoria incluídos na Matriz de Referências para a correção das redações do Enem. Afinal, o que a banca define como argumentação? Se for a simples exposição de um ponto de vista, surge uma incoerência entre os pressupostos teóricos da avaliação; se for a construção de uma argumentação

dialógica, há graves falhas na definição ou compreensão dos critérios pelos corretores, pois os textos com nota máxima não apresentam a negociação de vozes controversas enquanto seus autores se dispõem a argumentar.

Diante do exposto, constatamos que a banca examinadora do Enem, pelo menos nos últimos anos, não tem valorizado a construção da argumentação em uma perspectiva dialógica nas correções. Além disso, os indícios de autoria não são bem descritos nos critérios avaliativos, nem têm o mesmo peso que os elementos estruturais do texto.

Acrescentamos que esta pesquisa é mais uma ratificadora do efeito prejudicial que a manutenção de uma prova discursiva com estrutura cristalizada, em um exame que prometia ser revolucionário, exerce sobre a escrita e a aprendizagem da escrita no ensino médio. Nos textos que analisamos, capturamos situações de prejuízo na enunciação dos redatores quando percebemos um esforço da parte deles para atender à estrutura fixa da redação, isto é, o controle do texto que configura autoria se perde quando o autor se preocupa em atender a exigências estruturais predefinidas. Talvez, se o gênero solicitado no Enem mudasse a cada edição, houvesse uma diminuição dessas situações de apagamento, ao mesmo tempo que também se enfraqueceria a cultura de imitação das redações bem avaliadas, a qual julgamos prejudicial para a aprendizagem e prática cotidiana da escrita.

Como é comum na ciência, esta pesquisa gera outras inquietações ligadas tanto ao ensino-aprendizagem da escrita, quanto ao domínio da argumentação dialógica. Seria interessante investigar se os indícios de autoria se manifestariam também em textos de outros gêneros produzidos por autores de redação dissertativa, a fim de comprovar que são realmente aquisições concretas desses estudantes, e não meras memorizações de "boas práticas", como suspeitamos em algumas passagens das redações que analisamos. Também parece muito útil um estudo que buscasse indicar onde o Enem começa a influenciar a aprendizagem da escrita argumentativa, isto é, a partir de que etapa da educação escolar os estudantes começam a ser adestrados para produzir textos dissertativo-argumentativos. Responder a essa pergunta ajudaria a entender a dimensão do efeito retroativo do Enem e propor intervenções pedagógicas que "cortassem o mal pela raiz", colocando os alunos em contato com uma produção argumentativa dialógica e afastada de modelos fixos.

Temos consciência de que este trabalho não encerra a discussão sobre a produção argumentativa em provas de larga escala e na escola. Pelo contrário, como

demonstramos acima, nosso desejo é que ele seja ponto de partida para outras pesquisas que visem a fortalecer o debate e se convertam em melhorias no sistema de ensino e avaliação da escrita na escola brasileira.

6 REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C. L. H.; SILVA BORGES, S. Z. Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. *Letras & Letras*, v. 29, n. 2, Uberlândia-MG, 2013.

ALEXANDRE, D. J. A. Entre o estrutural e o discursivo: Concepções e implicações para a avaliação da produção escrita escolar. Dissertação de Mestrado PPGEdu/UFPE. Recife, 2015.

ALMEIDA, M. J. M. Impactos do Enem sobre o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. In: SILVA, L. R.; FREITAG, R. M. K. (orgs.) Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem. João Pessoa: editora do CCTA, v. 2, p. 173-178, 2015.

ALVES, M. A. S. Lógica x Retórica x Dialética: diferentes abordagens da argumentação. In: I ENCONTRO DE PESQUISA UFMG, Belo Horizonte, 2003. Comunicações apresentadas no I e II Encontro de Pesquisa em Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Programa de Educação Tutorial (PET) Filosofia da UFMG, 2005. Disponível em http://ufmg.academia.edu/MarcoAntonioSousaAlves/Papers/894367/Logica_x_Retorica_x_Dialetica_diferentes_abordagens_da_argumentacao. Acesso em: 15/11/2021.

ANDRÉ, M. Questões sobre os Fins e sobre os Métodos de Pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br.

ANTUNES, I. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, M. M. Marxismo e filosofia da linguagem. 3.ed., São Paulo: Hucitec, 1986.

_____, M. M. Os gêneros do discurso. In: Estética da Criação Verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

AZEVEDO, I. C. M. Organização de textos dissertativo-argumentativos em prosa: o que se percebe em dez anos da realização do Enem? In: SILVA, L. R.; FREITAG, R. M. K. (orgs.) Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem. João Pessoa: editora do CCTA, v. 2, p. 33-50, 2015.

BALTAR, M. A R; DE NARDI, F. S., FERREIRA, L. T.; GASTALDELLO, M. E. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros. *Signum*, Londrina-PR, v. 8, n. 1, p. 159-172, 2005.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONINI, A. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. *Veredas online – Ensino* – 2/2007, p. 58-77 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora - ISSN 1982-2243. Disponível em: https://bityli.com/TeZtT. Acesso em: 03/08/2019.

BRAIT, B. Bahktin: conceitos-chave. BRAIT, B. (org.). 4 ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAMBILA, G. A Avaliação da Argumentação na Prova de Redação do Enem: um olhar dialógico. *Revista Linguagens & Letramentos*, Cajazeiras - Paraíba. v. 3, nº 1, Jan-Jun, p. 19-31, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). A Redação no ENEM 2012. Guia do Participante. Brasília-DF, 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. PCNEM, MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009) Matriz de Referência para o ENEM 2009. Brasília: INEP/MEC

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Redação no Enem 2018: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A redação no Enem 2019: cartilha do participante. Brasília, 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A redação no Enem 2020: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRAVO, R. S. Técnicas de investigação social: Teoria e Ejercicios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BROOKE, N. *et al*. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, p. 139-161, 2006.

_____. Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 227 p. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAMPOS, A. S. A produção escrita de textos argumentativos: reflexões sobre prática docente e aprendizagem de alunos. Dissertação de Mestrado PPGEdu/UFPE. Recife, 2012.

CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. 1 ed. *Desafios*, v. 65, n. 11, p. 46-115, Palmas - TO, 2004.

CAVALCANTI, J. R. Indícios de autoria em textos de estudantes. In: IV SIELP – Simpósio de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia - MG. Anais do IV SIELP – Simpósio de Ensino de Língua Portuguesa. Disponível em: https://bityli.com/ux6TJ Acesso em 01/08/2021.

CELESTINO, R. S. *et al*.. A oralidade e argumentação nas práticas de professoras de 4ª série. In: 16º Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil - Caderno de Atividades - Resumos. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, v. 1. p. 290-290, 2007.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. Português: Linguagens. São Paulo: Atual, 2003.

CRUZ, F. M. L.; MONTEIRO, C. E. Os processos de ensino e de aprendizagem e o contexto avaliativo do Enem. In: CRUZ, F. M. (org.). Teorias e práticas em avaliação. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-98, jul. 1998.

DE CHIARO, S. A construção do conhecimento em uma sala de aula de História: o papel da argumentação. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife, 2001.

_____, S.; LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 350-357, Porto Alegre, dez 2005.

EEMEREN; GROOTENDORST; KRUIGER. Handbook of Argumentation Theory: a critical survey of classical backgrounds and modern studies. Dordrecht-Holland / Providence-USA: Foris Publications, 1987.

FERREIRA, A. T. B & LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: SUASSUNA, L. e MARCURSCHI, B. (orgs.). Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, P. 11-26, 2007.

FIORIN, J. L. Para uma história dos manuais de português: pontos para uma reflexão. *Scripta*, Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-163, 1999.

_____. Modalização: da língua ao discurso. *Alfa*, São Paulo, v. 44, p. 171-192, 2000.

FLICK, U. Introdução à Pesquisa Qualitativa, 3ª edição, Tradução: Joice Elias Costa. Artmed Edições. São Paulo: 2009. Disponível em: https://bityli.com/zybSD Acesso em 14/08/2019.

FREITAG, R. M. K. *et. al.* Linguagem, interação e sociedade: o Enem como foco de pesquisas Gelins In: SILVA, L. R.; FREITAG, R. M. K. (orgs.) Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem. João Pessoa: editora do CCTA, v. 2, p. 25-32, 2015.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. (org.) 3ª ed. Campinas, SP: Ática, p. 127-131, 2003.

_____ . No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: Portos de passagem, São Paulo: Martins Fontes, p. 115-217, 1991.

GESQUI, L. C. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 229-245, set./dez. 2015

GOMES, A. F. R.; SILVA, L. P. Uma análise de critérios de avaliação da produção textual de gêneros da ordem do argumentar. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 150- 175, jan./jun. 2017.

GOUVÊA, L. H. M. Argumentação e ensino: análise de uma crônica jornalística. 2006. (Apresentação de Trabalho/Simpósio).

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. 1.ed. São Carlos: Editora Claraluz, p.151-194, 2009.

JAKOBSON, R. Linguística e comunicação. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

KUHN, D. Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education*, 77, p. 319-337, 1993.

KOCH, I. G. V. O texto e a construção dos sentidos. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____ ; ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

_____ . Desvendando os segredos do texto. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOERNER, R. M. O que os professores das séries inicias sabe sobre os gêneros discursivos? Anais I CLAFPL – Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas. Santa Catarina: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.coe.ufsc.br/~clafpl/51.Rosana.pdf>. Acesso em: 30/07/2019.

LEITÃO, S. Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação à uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, n. 1, p. 91-109, Rio de Janeiro, 1999.

_____ . Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pró-Posições*, v. 18, n. 3(54), p. 75-92, Campinas - SP, set/dez 2007.

_____ . O lugar da Argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S. & DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). Argumentação na escola: o conhecimento em construção. (Cap. 1 p. 13-46) Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____ . Uma perspectiva de análise no papel da argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem. In: MOUTINHO, K.; VILLACHAN-LYRA, P. & SANTA-CLARA, A. Novas Tendências em Psicologia do Desenvolvimento: teoria, pesquisa e intervenção. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

LENHARO, A. F. L.; LOPES, N. C. A potencialidade do uso de questões sociocientíficas para o desenvolvimento da competência argumentativa em alunos do ensino médio. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013.

LIMA, G. A avaliação da redação escolar: o que fazem os graduandos em Letras e como ressignificam esse processo enquanto professores de língua em formação. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 176-198, jan./jun. 2017.

LIMA, S. F. A. & PIRIS, E. L. A argumentação no Enem: Análise de Uma Redação Nota Mil. *Mediação*, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 2, p. 217-231, jul.- dez. 2017.

LIRA, D. A.; LEITÃO, S. Apropriação da escrita argumentativa por estudantes universitários. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 12, jul/dez. 2016.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H.; Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. *RBPAE* - v. 31, n. 3, p. 667 - 680, Porto Alegre - RS, set./dez. 2015.

MARCELINO, L. V. & RECENA, M. C. P. Possíveis influências do novo ENEM nos currículos educacionais de Química. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo, v. 23, n. 53, p. 148-177, set./dez. 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____ . Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, E. Avaliação da Língua Materna: Concepções e Práticas. *Revista de Letras*, v. 1, n. 26, Fortaleza, 2004.

MINAYO, M. C. de S. et al. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

MORAIS, A. G.; LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. O ensino de Língua portuguesa no Ciclo de Alfabetização e sua avaliação pela Provinha Brasil. In: BRASIL, INEP. Avaliações da Educação Básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações de larga escala. Brasília: INEP, 2013.

MOREIRA, A.F.B. Currículo: concepções, políticas e teorizações. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc*., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NASCIMENTO, J. L. B. & DE CHIARO, S. Análise da Produção Argumentativa em Redações de Jovens Pré-Acadêmicos. *Tópicos Educacionais*, Recife, v.21, n.1, jan/jun. p. 189-224, 2015.

OKASABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (org.) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

OLIVEIRA, M. Como fazer Pesquisa Qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAULA, L.F. João Wanderley Geraldi (1946-) e o texto na sala de aula. In: MORTATTI, M. R. L. *et al*. (orgs.) Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil [online]. São Paulo: Editora UNESP, p. 277-298 2015. ISBN 978-85-68334-36-2.

PÉCORA, A. Problemas de redação. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. O. Tratado da argumentação: a nova retórica. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PESSOA, M. A. Q. Argumentação em sala de aula: leitura e produção textual a partir de textos jornalísticos. (Dissertação de mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. 2002.

PETRONI, M. R. Confronto de opiniões: seleção lexical e movimentos argumentativos na escrita. *Polifonia*, Cuiabá, EDUFMT, nº 06, p.145-158. 2003.

_____. Construção do objeto discutível: argumentação e interação. *Polifonia* (UFMT), Cuiabá - MT, v. 10, p. 113-133, 2005.

PINHEIRO, L. R.; GUIMARÃES, S. R. K. Desenvolvimento de habilidades metatextuais e sua expressão na produção de textos de opinião. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 87-106, out/dez. 2016.

PINHEIRO S., R. O. & LEITÃO, S. Consciência da estrutura argumentativa e produção textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, p. 423-432, Brasília, 2007.

PINTO, F. C. P.; LETICHEVSKY, A. C.; GOMES, S. C. O ENEM em síntese: propostas teóricas e desdobramentos. Ensaio: Avaliação de políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 261-282, jul./set. 2003.

PLANTIN, C. L´argumentation. Paris: Seuil, 1996.

POSSENTI, S. Sobre discurso e texto: imagem e/de constituição. In: Sobre a estrutura do discurso. IEL/Unicamp, 1981.

_____. Indícios de autoria. In: *Perspectiva*, Florianópolis, vol.20, n.01, p.105-124, jan./ jun. 2002.

_____. Notas sobre a questão da autoria. In: *Revista Matraga*, v.20. n. 32. Rio de Janeiro, 2013.

RABAIOLLI, M. Indícios de Autoria e Marcas Identitárias em Textos Nota Mil do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Ritter dos Reis - UNIRITTER, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Letras, 2016.

RIBEIRO, J. Sequência argumentativa e as categorias de argumentos no texto escolar nos níveis de ensino fundamental e médio. Tese de doutorado Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPR. Curitiba, 2012.

RIOLFI, C. *et al*. Ensino de língua portuguesa. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

ROCHA, R. B. S. S. O ensino da escrita argumentativa na perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (1): 199-218, Jan./Jun. 2012.

SANTOS, L. L. C. P. & PARAÍSO, M. A. Dicionário – verbete Currículo. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan./fev. 1996.

SAUSSURE, F. Curso de linguística geral 1 - Ferdinand de Saussure; organizado por Charles Baliy, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicoiau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. - 27. Ed. - São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 10. ed., Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SETOGUTI, R. I. Desempenho de estudantes brasileiros da educação básica nas provas de Leitura do SAEB e os cursos de formação docente. In: Congresso de Leitura do Brasil - 17o. COLE 30 anos: é preciso transcrever o mundo, 2009, Campinas. Congresso de Leitura do Brasil- Anais do 17 COLE. Campinas: ALB, 2009. Disponível em: https://bityli.com/836ml

SILVA, A. M. & PEREIRA, R. C. M. A produção escrita em processos seletivos e o desenvolvimento de competências e capacidades. In: SILVA, L. R.; FREITAG, R. M. K. (orgs.) Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem. João Pessoa: editora do CCTA, v. 2, p. 79-96, 2015.

SILVA, E. C. N. O processo avaliativo da produção de texto e sua relação com a revisão e a reescrita. Dissertação de Mestrado PPGEdu/UFPE. Recife, 2012.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. A.; Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 736-756, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: https://bityli.com/1S1ll Acesso em 08/08/2021.

SILVA, L. R. C *et al*. Pesquisa documental: alternativa investigativa na Formação docente. IX Congresso Nacional da Educação - EDUCERE / III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. 26 a 29 de outubro de 2009.

SILVA, L. R. *et al.* Argumentação e Matriz de Referência do Enem: o espaço da competência III no livro didático em Sergipe. In: SILVA, L. R.; FREITAG, R. M. K. (orgs.) Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem. João Pessoa: editora do CCTA, v. 2, p. 63-78. 2015.

SILVA, M. G. A língua portuguesa no ensino médio: (des)encontros com o novo paradigma. Dissertação de Mestrado MEEL/UFMT. Cuiabá, 2008.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, p. 135-177, 2002.

SOUSA C. E. B. de. Aproximações entre Bakhtin e Vygotsky na área de educação em ciências: um mapeamento de pesquisas fundamentadas no paradigma da linguagem. IV Congresso Nacional de Educação - CONEDU, João Pessoa, 2017.

SUASSUNA, L. Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: SUASSUNA, L. e MARCURSCHI, B. (orgs.). Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, P. 27-44, 2007.

TOULMIN, S. E. Os usos do argumento. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VICENTINI, M. P. A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita – Campinas, SP [s.n.], 2015.

VIDON, L. N. A prática escolar de ensino de gêneros do discurso argumentativo: pedagogia da dessubjetivação. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, 42 (2): p. 743-755, maio-ago. 2013.

VIVEIROS, T. R. Indícios de autoria em redações escolares: entre a regularidade e a ruptura. Dissertação de Mestrado DLCV/USP, São Paulo, 2018.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum*, 21(1):79-88, 1999.

ZIRONDI, M. I. Um debate sobre a produção textual sugerida no Enem e as atividades de linguagem praticadas na escola. *Entretextos*, Londrina, n. 6, p. 123-133, jan./dez. 2006.