



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM
REDE NACIONAL**



Produção textual para o Enem em sala de aula: uma proposta a partir do Ensino Fundamental

HELEN REGINA ALARIO

VERSÃO CORRIGIDA

SÃO PAULO

2017

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM
REDE NACIONAL**

Produção textual para o Enem em sala de aula: uma proposta a partir do Ensino Fundamental

Helen Regina Alario

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Gil Condé
De acordo :



VERSÃO CORRIGIDA

SÃO PAULO

2017

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A321p Alario, Helen Regina
Produção textual para o Enem em sala de aula: uma proposta a partir do Ensino Fundamental / Helen Regina Alario ; orientador Valéria Gil Condé. - São Paulo, 2016.
165 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Enem. 2. Produção textual. I. Condé, Valéria Gil, orient. II. Título.

Nome: Helen Regina Alario.

Título: Produção textual para o Enem em sala de aula: uma proposta a partir do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra.: _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra.: _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha família, em especial ao meu pai,
exemplo de vida e simplicidade.

AGRADECIMENTOS

"Sozinhos, pouco podemos fazer; juntos, podemos fazer muito "
Helen Keller

À Profa. Dra. Valéria Gil Condé, que, gentilmente, garimpou o melhor de mim, com delicadeza, competência, respeito e compreensão, meu sincero reconhecimento.

À Profa. Dra. Elis de Almeida Cardoso e ao Prof. Dr. Álvaro Antônio Caretta, meus sinceros agradecimentos pela atenção e gentileza ao conduzir determinantes contribuições no trabalho desta pesquisa.

Aos professores do Profletras, Norma, Maria Zilda, Emerson, Vima, Neide, Elis, Roseane, Maria Inês, Zilda e Maria Helena, por representarem exemplos de professores na plenitude da complexidade dessa profissão.

À minha amiga Claziane, que me fez acreditar em mim.

À minha amiga Gorete, pelo carinhoso apoio.

À minha mãe, ao meus irmãos, sobrinhos e cunhadas, companheiros de sempre.

Ao meu filho, meu eterno companheiro, pela compreensão de minhas ausências e diversas negativas, pelo apoio e amor incondicionais.

Ao Douglas, meu companheiro, pelas madrugadas de incentivo e otimismo.

Aos meus companheiros de Profletras 2, Fernando S, Fernando P., Ângela, Uilma, André, Patrícia, Daniel, Elaine, Elisa, Gabriela, Jussara e Francesco pelo apoio, amizade e constante parceria acolhedora sempre.

Aos meus alunos, razão primeira deste trabalho.

À Universidade de São Paulo e ao Programa Mestrado em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), por proporcionarem um caminho profícuo para minimizar o hiato entre as teorias e as práticas.

À rede Colégio Arbos, representada pelo Prof. Paulo André Cia e pela Profa. Luciana Costa de Vitta Lopes, que acreditaram nas propostas desta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa.

...o texto se dá como um ato de comunicação
unificado num complexo universo de ações
alternativas e colaborativas.

Marchuschi

RESUMO

ALARIO, Helen Regina. **Produção textual para o Enem em sala de aula: uma proposta a partir do Ensino Fundamental**. 165 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as características das solicitações de produção de texto no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), analisando em que medida os comandos para elaboração desses textos proporcionam o surgimento de um gênero da esfera escolar específico para esse fim e como algumas práticas docentes podem contribuir para um ensino de produção textual que atenda à demanda desse vestibular, desde o Ensino Fundamental. Sem perder de vista o objetivo principal do Programa Mestrado em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, pretendemos contribuir com práticas pertinentes ao ensino de diferentes gêneros orais e escritos, com foco nas produções de texto solicitadas no vestibular Enem, contribuindo para a democratização de acesso às diferentes possibilidades oferecidas a partir desse exame e para a melhoria da qualidade do ensino no país. Seguindo os preceitos dos PCNs e do Currículo do Estado de São Paulo, adotou-se a língua como objeto de estudo da disciplina de Língua Portuguesa, assim como as concepções de gênero apoiadas em Bakhtin (2003), Marchuschi (2005,2008). Em relação à organização do trabalho pedagógico, apoiados nas orientações de Schneuwly e Dolz (2004) e Bronckart (1999), planejamos uma sequência didática para a produção de texto nos moldes do Enem em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, cuja validação ocorreu pela análise das competências avaliadas pelo INEP e pelo cotejamento de resultados do mesmo trabalho em uma turma às vésperas do vestibular Enem de 2016, revelando a viabilização da atividade com alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Para melhor entendermos as características que possivelmente trariam singularidade ao modelo sugerido pelo Inep, recorremos ao Guia do Participante, ao postulado por Marchuschi sobre o gênero redação de vestibular, de Brakling (2000), de Koche, Boff e Marinello (2014), Costa (2009), Baltar (2007) e Abaurre (2007). Para a discussão de cada uma das competências avaliadas pelo Enem, buscamos o entendimento em Neves (2011), Castilho (2012), Bagno (2011,2014), Aquino (2005) e Koch (2016). Os resultados da pesquisa demonstram que há uma relação direta entre a sequência didática apresentada para o Ensino Fundamental e os textos pretendidos pelo Inep, confirmando a hipótese de que o Enem apresenta características próprias para suas produções textuais que devem ser levadas em consideração nas práticas docentes desde o Ensino Fundamental, em consonância ao ensino de outros gêneros orais e escritos importados pela escola em sua prática cotidiana do ensino da compreensão e produção dos gêneros. Houve ganhos no entendimento de que os alunos escrevem melhor quando apresentados às situações simuladoras da realidade de produção das propostas do Enem, que apontam para uma necessidade de incorporação dessa prática aos materiais didáticos para as séries finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Enem, produção de texto

ABSTRACT

This research has the aim of investigating the characteristics of text output in ENEM. (National Secondary Education Exam) , analyzing to what extent the commands for the elaboration of these texts provide the emergence of a gender in the school sphere for this purpose and how some teaching practices can contribute to a textual production of teaching that meets the demand of this entrance exam, since the elementary school (Ensino Fundamental). Without leaving apart the main objective of the Master Degree in Languages in National Network – PROFLETRAS – making teachers of Portuguese Language capable of teaching at elementary school, we intend to contribute with suitable practices to the teaching of different oral and written genres, focusing on the text productions requested in ENEM exam, contributing to the democratization of access to different possibilities offered from this exam and to the improvement of the teaching quality in the country. Following the precepts of the PCNs and the curriculum of the state of São Paulo, the language was adopted as an object of study in the Portuguese Language discipline, as well as the conceptions of gender supported by Bakhtin (2003), Marchuschi (2005,2008). Regarding the organization of the pedagogical essay, based on Schneuwly guidelines and Dolz (2004) and Bronckart (1999), We planned a didactic sequence for the text production using the ENEM templates for a group of students from the eighth grade of elementary school, whose validation occurred by the analysis of skills evaluated by INEP and by the read-back with the same work results with a group of students ready to take the ENEM entrance exam in 2016, showing the viability of the activity with the students of the final grades of elementary school (E.F.). For a better understanding of the characteristics that might possibly bring uniqueness to the model suggested by INEP, we resorted to the Participant Guide (Guia do Participante), to the postulated guide by Marchuschi about gender writing exam, to Brakling (2000), Koche, Boff and Marinello (2014), Costa (2009), Baltar (2007) and Abaurre (2007). For the discussion of each of the skills evaluated by ENEM, we searched for the understanding in Neves (2011), Castilho (2012), Bagno (2011,2014), Aquino (2005) and Koch (2016). The results of the research show that there is a direct relationship between the didactic sequence shown for the elementary school and the intended texts by INEP, confirming the hypothesis that ENEM presents its own characteristics for the textual productions that must be taken into account in teaching practices from the elementary school (E.F.) in accordance to the teaching of other oral and written genres imported by the school in its daily teaching practice comprehension and production of genres. There were expressive results on the understanding that students write better when they are faced to situations that simulate the reality of the productions of the ENEM proposals, which point to a need of incorporation of such practice in the teaching materials for the final grades of elementary school.

Key words : Enem, text production

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Matrizes de referência do Enem.....	26
Quadro 02 – Nota média do participante Enem/2010	32
Quadro 03 – Balanço das redações dos participantes Enem/2015	33
Quadro 04 – Níveis de avaliação por competência segundo o Inep	34
Quadro 05 – Critérios de correção do Guia do Participante Enem/2015	48
Quadro 06 – Estratégias argumentativas do Guia do Participante Enem/2015	66
Quadro 07 – A articulação no Guia do Participante Enem/2015	67
Quadro 08 – Resultados de pesquisa sobre o pronome “cujo”	70
Quadro 09 – Menção ao pronome “cujo” na coleção <i>Tecendo Linguagens</i>	73
Quadro 10 – Exercício de pronome relativo na coleção <i>Tecendo Linguagens</i>	74
Quadro 11 – Pronomes relativos na Gramática <i>Texto, Reflexão e Uso</i>	75
Quadro 12 – Exemplos de pronomes relativos na Gramática <i>Texto, Reflexão e Uso</i>	76
Quadro 13 – Proposta de produção de texto Enem/2015	81
Quadro 14 - Proposta de produção de texto Enem/2014	82
Quadro 15 – Temas do Enem desde sua primeira edição até 2015	83
Quadro 16 – Eixos temáticos das proposições do Enem	84
Quadro 17 – Proposta nos moldes do Enem para EF-II	90
Quadro 18 – Representação da estrutura de base de uma SD	95
Quadro 19 – Agrupamento de gêneros textuais	97
Quadro 20 – Tipologia textual x Gêneros textuais	99
Quadro 21 – Avaliação do texto 1 – EF-II	114
Quadro 22 – Verificação da competência 5 no texto 1 – EF-II	123
Quadro 23 – Avaliação do texto 2 – EF-II	125
Quadro 24 – Verificação da competência 5 no texto 2 – EF-II	129
Quadro 25 – Avaliação do texto 3 – EF-II	132
Quadro 26 – Verificação da competência 5 no texto 3 – EF-II	135
Quadro 27 – Pontuação EF II x EM	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP:	Avaliação de aprendizagem em processo
CEB:	Conselho Nacional de Educação
CESPE:	Centro de Seleção e Promoção de Eventos
CNE:	Câmara de Educação Básica
EF:	Ensino Fundamental
EM:	Ensino Médio
Enem:	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE:	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB:	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Inep:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB:	Lei de diretrizes e bases
OT:	Orientação Técnica
PCNs:	Parâmetros Curriculares Nacionais
Prouni:	Programa Universidade para Todos
Saresp:	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SD:	Sequência Didática
SISU:	Sistema de seleção unificada
UNICAMP:	Universidade Estadual de Campinas
USP:	Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DO ENEM	18
1.1.O currículo por competências e eixos teóricos	22
1.2. As possibilidades a partir do Enem – diferentes acessos	28
1.3. Parâmetros para correção oficial das produções textuais	34
1.4. Considerações	42
CAPÍTULO 2	
AS CINCO COMPETÊNCIAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL: DO GÊNERO ÀS	
COMPETÊNCIAS EM SALA DE AULA.....	44
2.1.Definindo o gênero: produção do Enem x Artigo de opinião.....	44
2.1.1.Competência 5: um diferencial determinante	51
2.1.2. A linguagem: outro diferencial determinante	54
2.1.3. Marcas de oralidade em texto escrito: uma intervenção docente em sala de aula	56
2.1.4. A estrutura argumentativa: título, contra-argumento e dados estatísticos.....	65
2.1.5. A articulação entre as partes do texto, o tópico frasal e o parágrafo-padrão.....	67
2.2 Cujo: por que (não) ensinar?	71
2.2.1. Análise de materiais de apoio pedagógico	73
2.2.2. Proposta de ação modular para uma SD nas séries finais do EF	76
CAPÍTULO 3	
AS PARTES E O TODO: EVENTOS DE LETRAMENTO DESDE O ENSINO	
FUNDAMENTAL PARA UMA ESCRITA PRODUTIVA NAS PRODUÇÕES DO ENEM	
3.1. Relato de experiências com o Ensino Fundamental	80
3.1.1. Temas do Enem	81
3.1.2. Estrutura enunciativa	85
3.2. A sequência didática da proposta de simulação da redação Enem para as séries finais do Ensino Fundamental	86
3.3. Contribuições de Morin (2001): os saberes necessários para a educação do futuro	89
3.4. Análise da proposta	91

3.4.1. Análise do tema	91
3.4.2. Análise da estrutura enunciativa	92
3.5. O evento de letramento proposto sob a ótica da sequência didática	93
3.5.1. Linguística textual e sequência didática	93
3.5.2. A divergência entre gêneros textuais e tipologia de texto	98
3.5.3. Os níveis de correção das produções do Enem	102
3.5.4. Considerações	109

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	111
4.1. O 3º ano do EM frente ao mesmo recorte temático	137
4.2. Considerações sobre as pontuações atingidas	146
4.3. Considerações finais	148
Referências	152
Anexos.....	158

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o atual quadro social brasileiro e a possibilidade de o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) caracterizar-se como uma oportunidade para a equidade sociocultural brasileira, o ensino da língua materna não pode se furtar àquilo que lhe compete essencialmente: ser um fator de inclusão e transformação das relações sociais. O domínio das estruturas dos gêneros textuais por si só, das regras gramaticais componentes da formalidade em língua padrão e dos mecanismos linguísticos articuladores da tipologia dissertativa-argumentativa não constituem êxito na escrita desse vestibular. Há a necessidade inerente - e clara na proposição do Enem - de mobilizar outras áreas do saber em defesa de um ponto de vista, elaborando proposta de intervenção para o problema abordado, que respeite os direitos humanos. Em 2015, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registrou queda de 9,7% nas notas de redação, mesmo após histórico de resultados insatisfatórios de aproveitamento, o que deflagra a necessidade de investigação sobre a lacuna no ensino-aprendizagem das competências que envolvem o processo de produção textual para o vestibular em foco, desde o Ensino Fundamental, com proposição de atividades que busquem preencher tais lacunas, a partir de situações-problema proporcionadas no cotidiano da sala de aula.

Segundo Rojo (2008), a disciplina Língua Portuguesa, no Brasil, foi introduzida em 1838 para o ensino secundário, de forma tímida, dividindo espaço com o *trivium*: gramática, retórica e lógica. A autora aponta para dois fatores relevantes após essa implantação: o estudo da gramática sempre precedeu ao uso da língua e a poética sempre teve maior peso nos exercícios de uso da língua. Como os gêneros aristotélicos do discurso poético ou retórico sempre estiveram presentes no currículo, temos cento e cinquenta anos de práticas escolares cristalizadas a serem discutidas, ressaltando que a escola atendia a uma demanda social elitizada, com mais de 70% de população analfabeta. Apenas em 1875, a escola abriu espaço para a redação ou composição em outros gêneros (retóricos deliberativos ou demonstrativos – dissertação e argumentação).

A associação dos resultados apontados pelo INEP com as reflexões de Rojo (2008) verte para uma imperativa reflexão sobre o teor da avaliação de produção textual solicitada no vestibular em questão, dos seus critérios de avaliação e de caminhos possíveis a serem trilhados, à luz dos pressupostos teóricos da Linguística e dos gêneros,

em busca de melhorias das práticas pedagógicas latentes no cenário da educação brasileira, na atualidade.

A hipótese estabelecida por esta pesquisa é que exista uma dissociação entre o trabalho pedagógico por gêneros textuais e a solicitação apresentada pelos organizadores da prova de redação do Enem, feita através da tipologia textual, particularizando-a como um gênero próprio, cujas características permanecem com alto grau de estabilidade desde sua primeira edição, em 1998, principalmente por sua restrita esfera de circulação.

A não solicitação de um gênero específico pode não contribuir satisfatoriamente para um ensino-aprendizagem capaz de preparar o candidato para o Enem, haja vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estão pautados na teoria dos gêneros como base teórica para o desenvolvimento da língua materna, o que reflete nos materiais didáticos de apoio utilizados para esse fim.

Além disso, a confusão entre gênero e tipologia pode afetar o desempenho na competência que avalia o uso da modalidade escrita formal, uma vez que o aluno é exposto cotidianamente a diferentes níveis de formalidade em diferentes gêneros, principalmente a artigos de opinião, gênero privilegiado nas avaliações externas.

Entendemos que a partir do Ensino Fundamental, o aluno, que já estuda gêneros da ordem do argumentar, é capaz de desenvolver, sob uma perspectiva de letramento, textos com as características específicas para o solicitado pelo Inep, corroborando no desenvolvimento de habilidades e competências aferidas pelo Enem e imprescindíveis, principalmente para a vivência cidadã, já que estão vinculadas às necessidades de ler, compreender, selecionar argumentos, organizá-los em defesa de um ponto de vista e encontrar soluções para problemas que afetam o indivíduo e a sociedade, à luz do respeito aos Direitos Humanos.

O trabalho da Língua Portuguesa no Ensino Médio, no que tange à produção textual, não tem se mostrado suficiente para que o candidato ao Enem logre êxito na busca pelas oportunidades oferecidas pelo vestibular em questão. Apesar de uma outra discussão também pertinente sobre grade curricular, tempo de permanência na escola e metodologias empregadas, entendemos que cabe ao Ensino Fundamental uma iniciação

no preparo para a escrita competente do texto que o aluno precisará elaborar para concorrer a diferentes possibilidades oferecidas a partir de um bom desempenho nesse processo de avaliação em grande escala.

Diante dessas hipóteses, pretendemos com esta pesquisa analisar como se configuram as propostas de produção textual do Enem, a fim de elaborarmos uma que atenda às especificidades de demanda do Ensino Fundamental, validando-a, em seguida, através de sua aplicação em terceiros anos do Ensino Médio, como uma possibilidade que possa integrar a prática docente e os materiais didáticos para as séries finais do ciclo II – 8º e 9º anos. Os módulos de ensino e aprofundamento certamente irão variar em decorrência dos diferentes públicos, ainda assim, pretendemos selecionar duas atividades modulares, preferencialmente uma para a questão escrita e outra para a modalidade oral, capazes de exemplificar os constantes e variados desafios enfrentados pelo professor no desenvolvimento das capacidades inerentes ao processo de escrita.

Para atingirmos nosso intuito, este trabalho se dividirá em quatro partes. Iniciaremos com uma contextualização histórica e social do Enem, analisando as possibilidades de acesso que ele proporciona, principalmente como instrumento de democratização do conhecimento, na medida em que se constitui como principal possibilidade de ascensão social para alunos que pretendem vagas disputadas em universidades públicas de conceito reconhecido, especial motivo para que o professor encontre caminhos corroborativos a esse objetivo. Ainda nesse momento, tentaremos elucidar os parâmetros de correção utilizados para o estabelecimento da pontuação das produções de texto, a partir de documentos oficiais.

No segundo capítulo, traçaremos um paralelo entre o gênero solicitado pela avaliação de produção textual do Enem e o artigo de opinião, privilegiado nos exames externos das séries finais do Ensino Fundamental. Nesse percurso, será necessária uma abordagem específica sobre a competência 5 – elaboração de proposta de intervenção social – um diferencial precípuo no apontamento de uma possível caracterização da redação do Enem como um gênero novo que circula na esfera escolar. Por entendermos que há consideráveis divergências entre a linguagem que permeia ambos os gêneros, faremos uma investigação nesse campo, com desenvolvimento de duas atividades modulares – uma voltada à oralidade e outra aos aspectos da conexão entre as orações.

Sabemos da dificuldade de construção de um texto que, por características próprias a seu gênero, não comportam marcas de oralidade e requerem sofisticação de articuladores, por esse motivo ambas as atividades modulares têm a finalidade de fornecer subsídios para as aulas de Língua Portuguesa. Ademais, torna-se importante notabilizar nesta introdução que toda esta pesquisa é pautada nos parâmetros do Programa Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (Profletras), cujo caráter prático requer constante busca pelo aprimoramento de atividades que contribuam para o desenvolvimento do ensino da língua materna em suas diversas vertentes.

No terceiro capítulo, apresentaremos uma proposta de produção textual elaborada nos moldes de uma atividade de letramento, com características simuladoras de uma escrita para o Enem, intitulada pelos próprios alunos de *Enenzinho*. Discorreremos o percurso trilhado desde a análise de todos os temas do Enem até a produção final de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Nesse momento, será necessária uma investigação sobre a contribuição da Linguística Textual e da Teoria dos Gêneros, além de uma análise sobre os parâmetros oficiais de correção, disponibilizados pelo Guia do Participante e pelo edital do concurso.

No quarto capítulo, apresentaremos uma análise de três produções textuais, escolhidas, preferencialmente, uma com pontuação mediana, outra com pontuação acima da média e uma terceira com pontuação abaixo do esperado. Apenas para fins de validação do processo, ainda nesse capítulo, apresentaremos a mesma produção textual realizada por alunos de terceiro ano do Ensino Médio, às vésperas do Enem 2016. Se o aluno do Ensino Médio discorrer normalmente sobre o tema preparado para o Ensino Fundamental, poderemos confirmar a similaridade da sequência didática realizada pelos 8os anos. Não obstante considerarmos as peculiaridades que separam as etapas escolares envolvidas, grandes discrepâncias no grau de dificuldade encontradas nos diferentes segmentos poderão se constituir em índice de distanciamento entre a realidade do concurso e a atividade proposta para o Fundamental.

Por fim, esperamos que os professores, pesquisadores, editores e o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) possam usufruir da nossa pesquisa, na tentativa de um alinhamento da produção textual solicitada pelo Enem às práticas docentes, aos documentos oficiais e aos materiais didáticos que norteiam o ensino da língua materna.

CAPÍTULO 1

A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DO ENEM

O Enem - Exame Nacional para o Ensino Médio - objetiva constituir-se como um avanço ao modelo tradicional de avaliação, privilegiando o interdisciplinar em detrimento de uma abordagem apenas do conteúdo e apresentando suas matrizes em eixos de conhecimento. Trata-se de uma prova classificatória para a entrada nas universidades, pretendendo um acesso mais democrático e menos elitista ao ensino superior. A análise de seu percurso e o entendimento de seus parâmetros de correção são indispensáveis tanto para o professor quanto para o aluno, a fim de construirmos uma intersecção entre o currículo nacional, a *praxis* docente, a proposta do Enem e seus parâmetros de correção. Sem essas reflexões, correremos o risco de fadar nosso aluno ao insucesso, anulando as diferentes possibilidades potenciais oferecidas para a democratização do ensino brasileiro.

O professor precisa compreender a proposta de produção e os parâmetros de correção a fim de elaborar eventos de letramento que desenvolvam as habilidades e competências solicitadas pelo Enem e o aluno tem o direito de conhecer os critérios que permeiarão a correção da produção de seu texto, competência a competência, para tentar aprimorar aquelas cujo rendimento ainda não esteja adequada.

O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. O responsável pela formulação e direcionamento deste Exame é o Ministério da Educação (MEC). Com o surgimento do Programa

Universidade para Todos (ProUni)¹ e a necessidade de um bom desempenho no Enem para garantir essa bolsa, a procura pelo vestibular registrou uma grande procura: 2005 aproximadamente 3 milhões de alunos realizaram a prova em 2005. Em 2014, foram mais de 6 milhões. Em 2016, O Enem tem uma estimativa de 8 milhões de inscrições. Destas, 2,2 milhões são de estudantes que estão no último ano do ensino médio, segundo o MEC.

O objetivo do Enem é ser a única forma de ingresso nas universidades públicas, constituindo-se de uma oportunidade democrática de concorrer a uma vaga em uma universidade de boa qualidade. Para isso, o MEC – Ministério da Educação e Cultura - propõe uma prova multidisciplinar, fora dos moldes do ensino que priorizavam, em geral, a memorização de fórmulas, regras e conceitos. O ideal, segundo suas diretrizes, é relacionar atualidade, fatos cotidianos e os diversos conteúdos trabalhados no ensino médio. O MEC gerencia o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que é uma plataforma em que o aluno se cadastra e pode fazer buscas por cursos e universidades públicas que tenham aderido ao Enem como forma de seleção dos candidatos. Assim que o candidato fizer a sua escolha, ele passa a concorrer a uma vaga. A seleção é feita de acordo com a nota obtida na prova mais recente do Enem, associada ao sistema de reserva de quotas.

Trata-se de um exame anual, com pretensões à semestralidade. Para participar do Enem o aluno precisa ter concluído o Ensino Médio, ou concluir no ano da realização da prova. As inscrições são realizadas somente pela internet no site do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (Inep). Para os alunos que realizaram o Ensino Médio em escolas públicas, não é cobrada a taxa de inscrição, outros alunos deverão analisar as possibilidades ou efetuar o pagamento, que em 2015 teve o valor de R\$ 65,00.

¹ É o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Pode se inscrever às bolsas remanescentes do Prouni 2º/2015 o candidato que atenda a uma das condições a seguir: seja professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, para os cursos com grau de licenciatura destinados à formação do magistério da educação básica; ou tenha participado do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, a partir da edição de 2010, e obtido, em uma mesma edição do referido exame, média das notas nas provas igual ou superior a 450 pontos e nota superior a zero na redação. Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve ter renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais de 50%, a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. Além disso, o candidato deve satisfazer a pelo menos um dos requisitos: ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em escola da rede particular na condição de bolsista integral da própria escola; ser pessoa com deficiência; ou - ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesse caso, não é necessário comprovar renda.

Para entendermos os percursos até a implantação do Enem, recorremos a uma breve noção histórica de como se configurava o Ensino Médio até os moldes atuais. No início dos anos 1970, a LDB – (Lei de Diretrizes e Bases, nº 5692/71 de 11/08/1971) alterou a organização dos níveis de ensino, criando o 1º e 2º graus, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos em curso de segundo ciclo secundário obrigatoriamente profissionalizante, com o intuito de reduzir a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior, uma vez que a profissionalização universal e compulsória conferia um caráter terminal para o ensino secundário.

Segundo Kuenzer (1997), o ensino médio nesse projeto político e econômico à época da ditadura tinha como objetivos: a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior; a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista e a preparação de força de trabalho qualificada para o desenvolvimento econômico (KUENZER, 1997, p.17). Notamos que a preocupação norteadora da educação em questão revelou-se como um instrumento de controle do governo ditatorial, com a finalidade de atender a um momento de transformações socioeconômicas no qual o Brasil se encontrava, cuja principal demanda era a formação profissional de caráter técnico para suprir às solicitações do progresso industrial. Com a expansão capitalista, o governo buscava atender às demandas da produção industrial “marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte com organização taylorista/fordista”². (KUENZER, 1997, p.17).

Na década de 1990, as reformas para o Ensino Médio (propedêutico e profissional) realizadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/96) e do Decreto nº 2.208/97 do Governo Federal, novamente afirma-se a superação da dualidade estrutural, no nível do discurso, ao remodelá-lo como um novo curso para preparar o aluno com formação geral e dar-lhe uma habilitação profissional através da formação complementar e optativa. No entanto, a formação geral e a habilitação profissional não se realizam de forma unitária, uma vez que podem ser feitas concomitante ou sequencial ao curso regular de Ensino Médio. (NASCIMENTO, 2007, p.2).

² A pedagogia taylorista-fordista é baseada nos princípios das teorias do Taylorismo e do Fordismo, desenvolvidas, respectivamente, por Frederick W. Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947) no contexto capitalista no início do século XX. As mudanças no sistema produtivo alteraram o foco da relação trabalhador-objeto, visando tornar a produção mais eficiente e lucrativa. Características dessas duas teorias: a produção em série, a fragmentação, a separação entre o trabalho intelectual e o manual. O trabalho repetitivo, dividido e contínuo deu origem a tendências pedagógicas conservadoras baseadas na fragmentação do ensino, como a organização das disciplinas, a competitividade e a hierarquização escolar. (Cf. KUENZER, 1997, 2000) A nova LDB, de 1996, buscou romper com essa pedagogia, lançando outros eixos estruturadores para a educação.

Havia, então, essa dualidade na organização do Ensino Médio brasileiro: a escola propedêutica voltada às minorias da elite, em contraposição ao ensino profissionalizante para as classes populares e sem a possibilidade de acesso ao ensino superior.

De acordo com NASCIMENTO (2007), essa realidade só começou a ser alterada a partir de 1982, com a Lei n.º 7044/82, que extinguiu a escola única de profissionalização obrigatória. Já em 1996, a nova LDB foi aprovada pelos poderes legislativo e executivo, com base no projeto do Senador Darcy Ribeiro, atendendo aos interesses do Governo, em detrimento das aspirações dos educadores, após décadas de discussões. Ela caracteriza-se por ser minimalista e por sua flexibilidade produzida para adequar-se aos padrões atuais de desregulamentação e privatização, não obrigando o Estado a assumir suas responsabilidades com a escola, mas não impedindo que este aplique seu próprio projeto político-educativo.

Ainda em NASCIMENTO (2007), temos que o início da década de 1990 marcou a introdução de mudanças estruturais no Brasil, com vistas à inserção do país na economia mundial, de acordo com o modelo implementado em alguns países europeus, principalmente na Inglaterra. O processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação da produção provocou a abertura e a subordinação do mercado brasileiro à economia internacional. Com a economia brasileira internacionalizada na nova fase do capitalismo, o nível educacional é considerado um fator determinante na competitividade entre os países. O novo paradigma produtivo impunha requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, em oposição à formação especializada e fragmentada fornecida no padrão Taylorista. O sistema educacional brasileiro foi profundamente transformado com as reformas promovidas sob fortes influências dos organismos multilaterais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) e o BANCO MUNDIAL, que elaborou suas diretrizes políticas para os países periféricos com o objetivo de conter a pobreza nesta fase de ajustes à nova ordem mundial.

A nova LDB (Lei nº 9394/96) inserida no processo de reformas educacionais foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato Souza (1945-2011), após oito anos de discussão e embates travados por

políticos de diferentes legislaturas, sofrendo muitas emendas e algumas limitações impostas pelas forças políticas de base conservadora aliadas ao governo. Ela estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, no entanto, na prática, o Governo Federal tem priorizado os seus investimentos para o ensino fundamental, destinado recursos específicos como o FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento para o Ensino Básico, atribuindo aos Estados a expansão do Ensino Médio. “O aumento expressivo das matrículas tem ocorrido na rede pública estadual e em cursos noturnos, indicando que muitos jovens que abandonavam os estudos antes do Ensino Médio têm permanecido na escola devido à escassez de empregos, e à requisição de mais escolaridade imposta pelas empresas para a contratação de novos trabalhadores. A reforma do Ensino Médio, a partir da LDB de 1996, teve suas proposições formuladas e consolidadas, basicamente, no Parecer CEB/CNE n.º 15/98 (de 1º de junho de 1998. MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica)e na Resolução CEB/CNE n.º 3/98 (de 26 de junho de 1998 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), que propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio. De acordo com as novas diretrizes, as disciplinas do Ensino Médio dividem-se em dois blocos fundamentais de conhecimentos: uma base comum e outra base diversificada. A base comum é composta por três áreas de conhecimento: linguagens e códigos (língua portuguesa, informática etc.); ciências da natureza e matemática e, finalmente, ciências humanas. A parte diversificada ocupa 25% da carga horária total e incluir pelo menos uma língua estrangeira. A escolha de outras disciplinas para essa parte diversificada deve ter ‘caráter interdisciplinar e deve ainda levar em conta o contexto e o mundo produtivo’” (NASCIMENTO, 2007, p.82). É nesse contexto que nasce o Enem.

1.1. O currículo por competências e eixos teóricos:

No início deste capítulo, afirmamos que o exame em questão pretende constituir-se como um avanço ao modelo tradicional de avaliação, privilegiando o ensino por competências em detrimento do ensino centrado apenas no conteúdo, valorizando a

interdisciplinaridade, e ainda, apresentando suas matrizes em eixos de conhecimento. Cabe-nos discorrer sobre esses dois aspectos.

O primeiro deles remete-nos ao caráter interdisciplinar. Para entendermos essa tendência, o viés de LOPES (2004) nos elucida que toda política curricular é “um processo de seleção e de produções de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas” (LOPES, 2004, p.193). Dessa compreensão, entendemos que, a partir dos currículos, os objetos de conhecimento são delineados: livros didáticos, apostilados, grades curriculares, cursos entre outros objetos associados à prática escolar, tal como se configura atualmente o ensino no Brasil. Tanto na rede pública estadual de São Paulo, quanto na rede pública municipal de sua capital, o currículo é organizado a partir de diretrizes curriculares determinadas por materiais impostos ao professor, cuja pretensão é abarcar a demanda das provas externas (Saresp, Prova Brasil etc) e a do Enem. No momento, precisamos entender a origem dessa interdisciplinaridade, que permeia documentos, apostilas e avaliações. Com esse objetivo, recorreremos a alguns dos principais documentos relacionados diretamente às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM/1998³, com bases na LDB/1996. Esse é o documento norteador da interdisciplinaridade e dos eixos temáticos.

A implantação do currículo por situações de ensino/aprendizagem – e destacamos que é esse o nome dos capítulos das apostilas do Governo do Estado de São Paulo - e os processos de avaliação propostos por esse documento devem estar em sintonia com a Estética da Sensibilidade, a Política da Igualdade e a Ética da identidade, critérios estes que haviam sido inspiradores da Constituição de 1988 e da LDB de 1996.

³ Documentos relacionados: Parecer CEB n.º 15, de 1 de junho de 1998: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

- Resolução n.º 3, de 26 de junho de 1998: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. - Parecer CNE/CEB nº 39/2004, aprovado em 08 de dezembro de 2004: aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

-Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005: atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

-Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006: altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

-Parecer CNE/CP nº 11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009: proposta de experiência curricular inovadora do Ensino.

-Parecer CNE/CEB nº 5/2011, aprovado em 5 de maio de 2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

-Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012: define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Fonte: MEC/2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em 02 de set. 2015).

Em um país que buscava a consolidação de seu processo de redemocratização, esses princípios cumprem um papel de inovação de uma educação antes pautada pela memorização e repetição, para uma educação de relação de informações e autoria. A Estética da Sensibilidade se colocou como substituta da estética da *repetição e padronização*, promovendo “a construção de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível” (BRASIL/CNE/CEB, 1998b, p.17). A Política da Igualdade teve como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, a fim de “superar a antiga contradição entre a realidade da grande estrutura de poder e o ideal da comunidade perdida” (BRASIL/CNE/CEB, 1998b, p.18). Nessa direção, a Ética da Identidade apontou para a superação das dicotomias entre “o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para construir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo” (BRASIL/CNE/CEB, 1998b, p.20).

A remodelagem política veio acompanhada de uma correlação pedagógica e de suas nomenclaturas. Observamos nos documentos, em reuniões pedagógicas, em OT's – Orientações Técnicas promovidas pelas Diretorias de Ensino, novas nomenclaturas, reveladoras de uma nova postura pedagógica, tais como “Situação de Aprendizagem”, “Habilidades e Competências”, “Componentes Obrigatórios (não mais disciplinas obrigatórias)”, “Objetos de Conhecimento”, “Direitos Humanos”, “Contextualização” entre outras. Trata-se de uma mudança vertical, por leis e decretos. Em nossa vivência escolar de mais de vinte anos em escolas públicas e privadas, testemunhamos essas transformações e podemos relatar que o impacto gerado por mudanças radicais, ainda que não questionemos seu valor, causou em toda comunidade educativa: supervisores de ensino, diretores, coordenadores, professores, alunos e pais a incerteza de muitos pontos e a grande dimensão da máquina administrativa apontou para soluções individuais, muitas vezes improvisadas para situações que se amalgamaram até os dias atuais, tais como avaliações, recursos pedagógicos, aprovação automática, recuperação contínua, recuperação paralela, inclusão, ensino por projetos e interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, construindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes [...]. A interdisciplinaridade e a transversalidade complementam-se, ambas rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado (BRASIL/CNE/CEB, 1998b, p.44).

Assim, os documentos chegaram e os funcionários públicos, inicialmente, seguidos pelas escolas privadas, participaram de cursos, orientações técnicas, reuniões extraordinárias, leituras, discussões. Além disso, havia que se considerar que o currículo passou, então, a se apresentar por áreas de conhecimento, na contramão do formato das aulas que ainda se colocam por disciplinas e hora/aula. Muitos, sem saber como aplicar essas inovações, mantiveram o programa antigo, outros aplicaram-nas conforme sua miopia.

A partir de então, veio a base nacional comum dos currículos, originando as quatro áreas: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da natureza e suas Tecnologias”, “Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, as quais vieram a compor e estruturar a avaliação do Enem, configurando suas matrizes de referência:

Quadro 1 – Matrizes de referência do Enem

Matriz de Referência do Enem	
Matriz de Referência para a área da Redação	Matriz de Referência do Enem (global) Eixos Cognitivos
Competência 1: Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.	I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação.	IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: MEC/Inep, 2012.

No Documento Básico do Enem (2002), as competências são associadas às “modalidades estruturais da inteligência” ou a “ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas” (BRASIL/INEP 2002, p.11), sendo que as habilidades decorrem das competências adquiridas e “referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’” (BRASIL/INEP, 2002, p.11).

Baseando-se nesses conceitos, a ideia do Enem é averiguar como o candidato pode fazer uso de seu conhecimento para demonstrar autonomia de julgamento de ação, valores e procedimentos diante da resolução de um problema que se aproxima da experiência cotidiana.

A concepção de competências e habilidades está pautada nos conceitos do sociólogo suíço Phillippe Perrenoud. Para ele, competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7). Segundo o autor, a mobilização dos conhecimentos não pode ser dada de maneira automática, ou apenas para fins escolares, a necessidade de construir competências deve partir de situações-problemas que tenham relação com as práticas sociais vivenciadas pelos alunos:

Na visão do sociólogo, “a linguagem das competências está invadindo os programas, porém, não passa, muitas vezes, de uma roupagem nova com a qual se tapa ora as mais antigas faculdades da mente, ora os conhecimentos eruditos ensinados desde sempre” (PERRENOUD, 1999, p.48). Depreende-se dessa crítica, aquilo que nossa observação em sala de aula já vislumbrava: a abordagem por competências requer uma profunda alteração na configuração escolar, na metodologia, na avaliação e nos acessos às universidades. Atualmente, o professor tem sido responsabilizado por ter de suprir saberes com enfoques divergentes: um que prioriza o conteúdo para uma demanda específica que almeja determinadas faculdades e escolas militares de nível superior e outra que requer um conhecimento pautado em habilidades e competências, como o próprio Enem se propõe.

Vale ressaltar ainda o objetivo primeiro desse formato curricular que é a uniformização da rede:

“Nas concepções dos sujeitos envolvidos com a elaboração e implantação da proposta no âmbito da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o material didático é considerado essencial para que os estudantes das variadas regiões do estado possam ter acesso ao mesmo rol de competências, habilidades e conhecimentos. Além dos cadernos dos alunos e professores, no início do programa “São Paulo Faz Escola” foram editados cadernos destinados à ação dos gestores da rede estadual de ensino, que não têm sido reeditados. Nessa linha de raciocínio, o currículo do estado de São Paulo tenta garantir a articulação, especialmente no caso dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, pois os dois segmentos fazem parte do mesmo programa ‘São Paulo Faz Escola’”.⁴ (Cenpec,2015).

⁴ O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em

1.2. As possibilidades a partir do Enem – diferentes acessos

O Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, avaliação em grande escala no território brasileiro, desde a sua primeira edição, em 1998, a cada ano ganha maior importância, possibilitando acesso a diferentes instituições de ensino de nível superior. Todas as universidades e institutos federais, além de algumas estaduais e particulares, utilizam o Enem como critério de seleção de parte ou de todas as suas vagas. A nota do Enem pode ser utilizada como bônus no vestibular, como 1ª fase, para preencher vagas com ou sem o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e, por fim, como critério único de seleção das vagas remanescentes. Em 2014, as Universidades de Coimbra (UC) e da Beira Interior (UBI) anunciaram a adesão ao Enem para selecionar estudantes brasileiros para seus cursos. Em 2015, A Universidade de São Paulo (USP) também aprovou a adesão parcial ao Exame Nacional do Ensino Médio e ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação.

“Segundo a proposta aprovada na reunião do Conselho Universitário, classificada como “histórica” pelo reitor da USP, Marco Antonio Zago, a instituição decidiu que 1.499 das 11.057 vagas do vestibular 2016 serão preenchidas por meio da nota do Enem 2015. A adesão é considerada ‘experimental’ pela universidade. O resultado foi definido por ampla maioria: 91 conselheiros votaram a favor, 10 votaram contra e houve abstenção. (...)O valor representa 13,5% do total de vagas nos cursos de graduação da USP, mas a decisão de aderir ou não ao Sisu é feita em cada unidade. (...) No total das 1.499 vagas destinadas ao Sisu, a grande maioria (1.159) deve ser reservada para estudantes da rede pública. Isso significa que, pela primeira vez, a USP terá garantia de que pelo menos 10,5% das vagas da Fuvest serão preenchidas por estudantes que fizeram o ensino médio na rede pública.”

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/usp-vai-ter-vagas-pelo-enem-e-pela-fuvest.html> acesso em 10/07/2015

O Exame também proporciona a possibilidade de obtenção do atestado de conclusão do ensino médio. A certificação é dada para pessoas com 18 anos ou mais, desde que obtenham a pontuação mínima exigida: 400 pontos em cada uma das quatro áreas de conhecimento e 500 na redação. Essa pontuação pode variar a cada edição.

Para gerir oferta e demanda em razão dos resultados obtidos no Enem, foi criada uma plataforma nacional unificada. O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) é um programa de reserva de vagas voltado, exclusivamente, para candidatos participantes do ENEM. Ao

documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos. Educadores e educando dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio recebem o material de apoio, composto pelos cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre. O material é disponibilizado nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Filosofia, Química, Física, Biologia, Inglês, Geografia, Sociologia, Arte e Educação Física.

todo, mais de 30 mil vagas são oferecidas, semestralmente, por instituições públicas de ensino superior de todo o país. Os candidatos melhores classificados em cada curso são selecionados conforme suas notas no ENEM e/ou pesos atribuídos ao desempenho em cada disciplina no Exame.

Já o Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado com a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de instituições privadas de educação superior. Como critério de seleção, o programa utiliza a média do último ENEM, desde que ultrapasse o valor mínimo de 400 pontos. Isso significa que a garantia das bolsas de estudos está diretamente vinculada ao bom desempenho do candidato no Exame.

Há também um vínculo direto entre o Enem e o Sisutec. O Ministério da Educação (MEC) desenvolveu uma plataforma educacional específica para os cursos técnicos gratuitos: o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec), voltado para estudantes que concluíram o ensino médio, prioritariamente na rede pública ou em instituições particulares na condição de bolsistas integrais, e que participaram da última edição do ENEM, com desempenho superior a zero na redação.

Com a sanção da Lei nº 12.711, o ENEM também passou a ser utilizado como critério único na seleção de cotistas em universidades e instituições federais. De acordo com a legislação, no mínimo 50% das vagas, em cada vestibular, deverão ser destinadas para estudantes que cursaram o ensino médio, com aprovação, em escola pública e para candidatos negros, pardos ou indígenas. Nesse sentido, a metade das vagas deve ser preenchida por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de cada região. Já a outra metade será destinada para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.

O Fundo de Financiamento Estudantil - Fies - é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Esse recurso destina-se ao financiamento dos estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

Em 2010, o FIES passou a funcionar em um novo formato: a taxa de juros do financiamento passou a ser de 3,4% a.a., o período de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 3 (três) vezes o período de duração regular do curso + 12 meses. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa para contratos formalizados a partir de 2010. Além disso, o percentual de financiamento subiu para até 100% e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante o solicitar do financiamento em qualquer período do ano.

(<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>).

A partir do segundo semestre de 2015, as taxas sofreram elevação para 6,5% ao ano, sob a alegação de contribuir para a sustentabilidade do programa, possibilitando sua continuidade enquanto política pública perene de inclusão social e de democratização do ensino superior. O intuito é de também realizar um realinhamento da taxa de juros às condições existentes no cenário econômico e à necessidade de ajuste fiscal.

O FIES, inicialmente, também utilizou o Enem como exigência para obtenção do financiamento. Hoje, apenas estudantes que concluíram o ensino médio a partir de 2010 precisam, obrigatoriamente, apresentar o desempenho no Exame. Nesse universo, portanto, encontram-se os estudantes em curso, sobre os quais teremos oportunidade de aplicar os resultados desta pesquisa. Esse programa de financiamento é voltado para alunos matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

Outro programa para o qual os resultados do Enem são fundamentais é o Ciências sem Fronteira – cuja finalidade é a de promover a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência, da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Para integrá-lo, o candidato deverá possuir nota do Enem igual ou acima de 600, em teste realizado após 2009.

Além disso, algumas empresas – principalmente as que contratam estagiários – já adotam o desempenho dos candidatos no Enem como critério de seleção de funcionários. Assim sendo, os concorrentes que não tiverem experiência profissional anterior podem ter, nesse sistema, uma oportunidade de conquistar um emprego.

A partir da divulgação das notas por área do conhecimento, cada universidade e programa vinculado tem autonomia para definir os critérios de uso das notas do Enem ao ingresso na educação superior. Muitos estudantes têm nesse Exame a oportunidade de

impulsão para a minimização da desigualdade social, a partir de diferentes oportunidades vinculadas ao exame.

Diante desse cenário, é inquestionável a importância de as escolas prepararem o aluno para a conquista de um bom resultado, no caso desse estudo, objetivamente para a elevação dos resultados obtidos nas notas de produção textual, cujos resultados oficiais foram apresentados em relatórios pedagógicos do Inep até 2010, a saber:

Quadro 2 – Nota média dos participantes 2010

Tabela 17 – Nota média dos participantes, por área de conhecimento, segundo Brasil, grandes regiões, sexo, cor/raça, situação de conclusão, tipo de ensino e dependência administrativa – 2010

Brasil, Grandes Regiões, Sexo, Cor/Raça, Situação de Conclusão, Tipo de Ensino e Dependência Administrativa	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Redação*
Brasil	548,0	487,3	509,8	505,1	596,4
Região Norte	531,5	465,7	487,3	468,5	590,5
Região Nordeste	533,0	472,0	492,5	479,0	593,2
Região Sudeste	562,2	501,6	527,1	530,9	605,3
Região Sul	556,5	499,7	519,9	523,3	592,1
Região Centro-Oeste	543,0	481,0	502,3	492,8	581,5
Sexo Masculino	561,9	501,4	512,6	538,2	578,9
Sexo Feminino	538,6	477,7	507,9	482,6	608,1
Não declarado	554,0	491,7	511,0	509,9	594,1
Branca	562,2	503,2	525,6	530,5	606,7
Preta	537,1	470,9	496,4	477,6	582,9
Parda	535,2	473,6	496,0	483,5	589,1
Amarela	554,2	497,5	517,8	521,7	602,3
Indígena	517,3	458,8	479,6	467,9	571,0
Egresso	558,7	492,7	514,6	506,5	605,4
Concluente	536,4	482,8	506,7	505,7	591,9
Concluirá o Ensino Médio após o respectivo ano do Enem	531,6	474,6	495,7	496,4	565,0
Regular	551,3	491,0	514,1	509,6	603,8
EJA	526,4	459,5	477,5	460,3	548,1
Profissional	565,3	499,1	521,3	518,8	616,3
Especial	543,7	473,4	492,8	480,6	567,9
Público	518,1	464,5	489,3	479,1	575,0
Privado	602,1	547,8	568,0	599,5	648,0

* Participantes cuja redação foi anulada – entregaram em branco ou não atingiram o mínimo de 7 linhas – contabilizaram 521.600 observações e receberam nota 0,00.

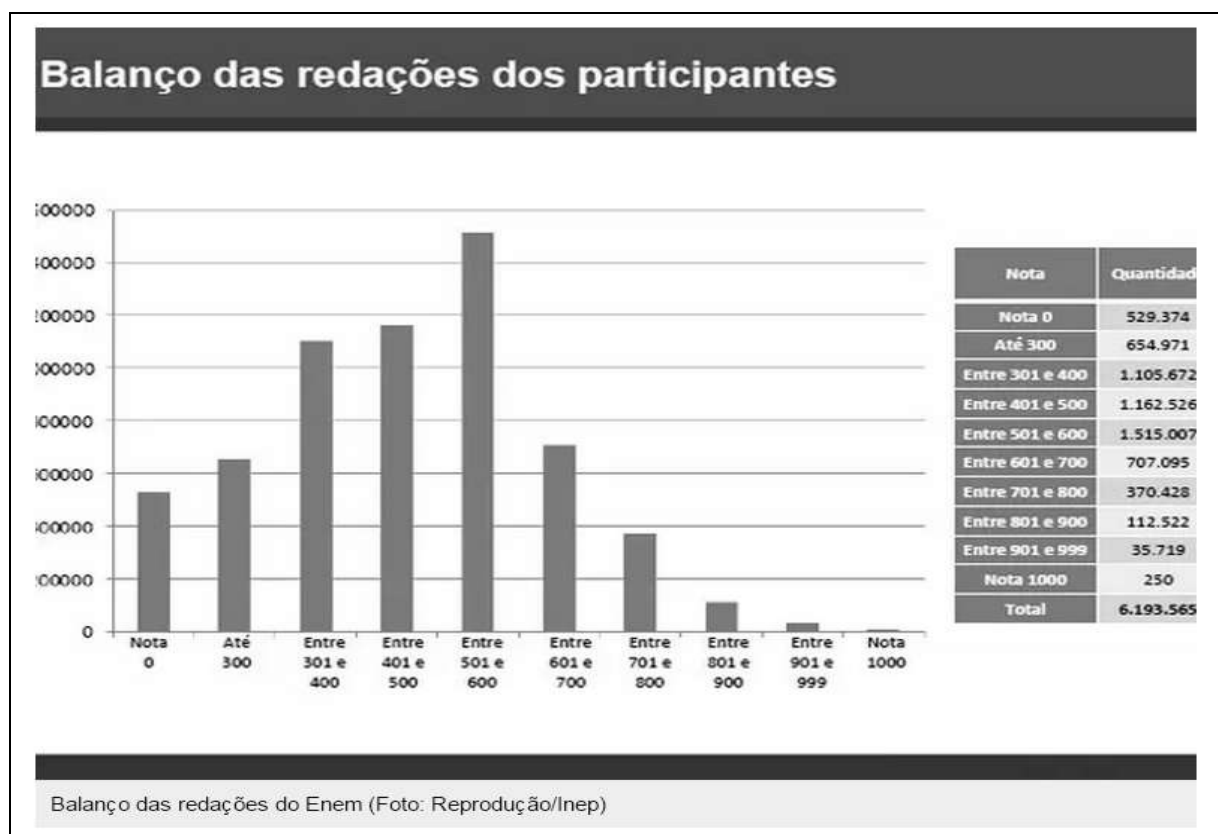
Fonte: INEP-2009/2010 – Relatório Pedagógico do Enem

Mesmo observada a diferença de desempenho entre as escolas públicas e particulares, podemos concluir que as médias de redação de ambas instituições encontram-se aquém do esperado para um pretense aluno de ensino superior. Encontrar essas lacunas de letramento para agirmos pontualmente e elevarmos os resultados

obtidos torna-se, então, tarefa imperativa para os profissionais de educação, em especial para os de língua materna, que, equivocadamente, são os primeiros responsáveis por esse demérito. Isso porque há outras áreas do conhecimento envolvidas no processo de escrita.

A ausência de relatórios pedagógicos oficiais nos remeteu à busca de outros gráficos. Analisemos o quadro abaixo e o trecho da notícia amplamente divulgada pela assessoria do Inep para toda imprensa:

Quadro 3 - Balanço das redações dos participantes Enem/15



Ainda segundo o MEC, a média das notas em redação teve uma queda de 9,7% em relação ao Enem de 2013 entre os alunos que estão concluindo o ensino médio. (...) Segundo o ministério, os motivos para que as redações fossem anuladas são: fuga ao tema, cópia do texto motivador, texto insuficiente, não atendimento ao tipo textual indicado, partes desconectadas, textos que "ferem" os direitos humanos, e outros motivos não divulgados.

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html> acesso em 15/04/2015

Os dados acima deflagram e reiteram o que já mencionamos sobre a necessidade de uma investigação científica que busque compreender a lacuna no ensino-aprendizagem das competências que envolvem o processo de produção textual para o vestibular em foco,

desde o Ensino Fundamental. Notamos que além de não haver elevação considerável dos resultados obtidos em cinco anos, há uma queda de 9,7% em relação ao ano anterior. Nosso trabalho buscará compreender cada uma das cinco competências (Quadro I) avaliadas separadamente na composição da nota.

1.3. Parâmetros para correção oficial das produções textuais

O fracasso apontado pelos vetores indicativos dos resultados das produções do Enem 2014, em que observamos que apenas 1.226.014 dos 6.193.565 obtiveram uma nota competitiva, ou seja, menos de 20% dos concluintes do Ensino Médio, requer uma análise dos critérios de correção que permeiam as avaliações. Abaixo, o quadro oficial de correções das produções textuais:

Quadro 4 - Níveis de avaliação por competência segundo o Inep

Como é corrigida?						
COMPETÊNCIAS	NÍVEIS					
I – Domínio da norma padrão	0	I	II	III	IV	V
II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo.	0	I	II	III	IV	V
III – Relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	I	II	III	IV	V
IV – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	I	II	III	IV	V
V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	0	I	II	III	IV	V
Anulada						
Fuga ao tema						
Não atendimento ao tipo textual						
Texto com impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação.						
Desrespeito aos direitos humanos						
Parte desconectada						

Fonte: <http://www.inep.gov.br/>

De acordo com o Guia do Participante do Enem, cada avaliador atribuirá uma nota entre 0 (zero) e 200 (duzentos) pontos para cada uma das cinco competências, e a soma desses pontos comporá a nota total de cada avaliador, que pode chegar a 1000 (mil)

pontos. A nota final do participante será a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores. A discrepância será caracterizada pela divergência de notas atribuídas pelos avaliadores quando elas diferirem, no total, por mais de 100 (cem) pontos ou a diferença for superior a 80 (oitenta) pontos em qualquer uma das competências. Nesses casos, A redação será avaliada, de forma independente, por um terceiro avaliador. A nota final será a média aritmética das duas notas totais que mais se aproximarem. Persistindo a discrepância, A redação será avaliada por uma banca presencial composta por três professores, que atribuirá a nota final do participante.

O Guia ainda elucida que a redação receberá nota 0 (zero) se apresentar uma das características a seguir: fuga total ao tema; não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa; texto com até 7 (sete) linhas; impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação ou parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto; desrespeito aos direitos humanos; e folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho. Em caso de cópia dos textos motivadores ou de trechos de questões do caderno de perguntas, essas linhas serão desconsideradas para efeito da correção. Quanto ao título, temos “O título é um elemento opcional na produção da sua redação e será considerado como linha escrita.” (Guia do Participante, p.9). Essa informação será de grande valia no momento em que pretendermos elucidar o gênero textual solicitado no referido vestibular, através de um contraponto com o artigo de opinião, gênero em que o título é parte constituinte e relevante.

No ensino-aprendizagem da língua materna, todas as competências avaliadas devem ser desenvolvidas, certamente em um trabalho conjunto com todas as demais áreas do saber. Sobre a competência 1 – domínio da norma padrão -, sabemos da necessidade imperativa da compreensão da importância do ensino dos aspectos relacionados à apropriação da norma culta como conhecimento libertador para a igualdade social, para a autonomia cidadã e para a potencialização da capacidade de autoria. Ao solicitarmos a produção de um texto, especialmente da tipologia do expor/argumentar, é comum encontrarmos alunos com o discurso “*gostaria de escrever tal coisa, mas é difícil colocar as ideias no papel*”, ou, ainda, “*só não sei como começar*”. É imprescindível que o professor seja capaz de instrumentalizar seu aluno para a compreensão e interação com a realidade de modo eficaz. Dessa forma, entre as diferentes variantes linguísticas, todas relevantes, a norma culta fica, muitas vezes, inacessível à maioria da população, restringindo-se a uma

minoria que a utiliza como ferramenta de dominação, perpetuando a desigualdade social. Os vestibulares de acesso às melhores universidades brasileiras contemplam tal apropriação, seja através de questões específicas relacionadas à gramática, seja através da compreensão de obras literárias desenhadas a partir de seu domínio, cujo entendimento está intrinsecamente relacionado ao conhecimento da norma culta. A produção textual do Enem não é uma exceção. Esse é um trabalho iniciado desde o processo de alfabetização, que acompanha o indivíduo por toda sua trajetória, privilegiadamente no ambiente escolar.

Sobre a competência 4 – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação -, nossa justificativa está pautada na necessidade social cotidiana de expor uma ideia com coesão, motivo primeiro para o destaque ao ensino-aprendizagem dos mecanismos capazes de garantir a construção da argumentação. Defender um ponto de vista é condição para a inserção social cidadã, para a conquista de direitos, para a execução de deveres. Essas facetas sociais estão presentes o tempo todo, em diferentes graus, no cotidiano, desde que iniciadas as atividades nas diferentes esferas sociais. Portanto, ainda que os mecanismos mais sofisticados somente devam ser estudados no Ensino Médio, as questões estruturais podem e devem ser iniciadas no Ensino Fundamental, com certo rigor no ciclo II, equivalente ao 8º e 9º anos.

Há diferenças entre a Competência 1 e a Competência 4, embora as duas tenham relação com as estruturas linguísticas empregadas no texto. A primeira diz respeito a questões gramaticais (sintaxe, regência, concordância, pontuação, morfologia, colocação) e de convenções da escrita (envolvem o uso inadequado de letras e acentos gráficos). A Competência 4 diz respeito ao entrelaçamento entre as partes do texto, à progressividade sintática, à sequenciação das ideias, à articulação entre os diversos segmentos textuais. A Competência 1 analisa as estruturas sintáticas empregadas no texto e a obediência às convenções da escrita. Problemas de pontuação específicos — vírgula em lugar de ponto, ausência de vírgula para separar termos adverbiais, entre outros são avaliados na Competência 1. Não se exige do participante do ENEM 2015 a escolha entre o emprego das regras de um ou de outro acordo ortográfico, mesmo que haja grafias de ambos os acordos no texto.

A Competência 4 focaliza a coesão, que se caracteriza pela articulação das ideias de um texto em um todo significativo. Por coesão se entendem a articulação, a ligação, a

relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a tessitura textual. Sua verificação é tanto sintática e gramatical, como também semântica, pois, em muitas situações, os mecanismos coesivos se baseiam em uma relação entre os significados de elementos do texto. A coesão estabelece conexões, articulações, ligações, concatenando as ideias, e permite a progressão do texto em direção à comprovação da proposição que se visa defender. Isso significa dizer que a estrutura gramatical das frases trata de criar coesão entre os constituintes de um texto. O avaliador do Enem, na Competência 4, observa principalmente três eixos de coesão: a coesão referencial, a coesão sequencial e ainda a coesão interfrásica.

É de extrema pertinência a avaliação da competência 4 separadamente da competência 1, haja vista o tratamento dado ao conceito dialógico da linguagem, em que o texto é considerado um elemento de mediação no processo de interação social:

O texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão." (KOCH e TRAVAGILA, 1989)

Outra concepção será considerada ao intentarmos analisar as demais competências relacionadas à compreensão dos textos motivadores apresentados na proposta do vestibular em questão, a saber "Embora a palavra texto tenha como referente 'conjunto verbal', podemos estendê-la aos signos em geral, definindo texto como um processo de signos que tendem a iludir seus referentes, tornando-se referentes de si mesmos e criando um campo referencial próprio." (PIGNATARI, 1996).

Para BERNÁRDEZ (1982), há um consenso nas diferentes concepções de texto, independentemente de seu enfoque ser mais social, mais cognitivo, mais processual ou na perspectiva da teoria da comunicação. Essa convergência diz respeito a dois pontos básicos: o texto é uma unidade comunicativa e produto de uma atividade. Justamente para definição dessa unidade, de cunho essencialmente sintagmático, é necessária a compreensão dos mecanismos de coesão, para o que há várias propostas. Por considerarmos a de KOCH (1989) aquela que melhor atende ao observado no Guia do Participante, recorreremos a ela, cujos preceitos reconhecem dois tipos de mecanismos coesivos: a referenciação e a sequenciação.

A REFERENCIAÇÃO, segundo a autora, é um componente superficial (referencial ou remissivo) que remete a outro elemento de referência do universo textual – uso de formas gramaticais ou lexemas, seja através das formas gramaticais ou lexemas, a saber:

- FORMAS GRAMATICAIS

- 1. Pró-formas

- 1.1 pronominais – pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos etc

- 1.2 adverbiais – advérbios pronominais (lá, aqui, aí, onde)

- 1.3 verbais – Alguns verbos, como *fazer*, que remetem a todo o predicado

- 2. Definitivação

A informação já vem definida por um referente definido e sua retomada se faz por outro definido.

- 3. Elipse

Supressão de elementos já introduzidos no texto

- LEXEMAS

Emprego de grupos nominais definidos

Nominalizações: nomes deverbais que remetem ao verbo ou a argumentos anteriores, expressões sinônimas

A SEQUENCIAÇÃO estabelece relações semânticas ou pragmáticas entre as informações postas e as que serão acrescentadas, garantindo a fluidez do texto:

- Sequenciação parafrástica: recorrência de termos. Estruturas sintáticas (paralelismo sintático), de recursos fonológicos, de conteúdos semânticos (paráfrases).
- Sequenciação frástica: não utilização de procedimentos de retomada – manutenção temática, utilização de palavras do mesmo campo lexical, e seu encadeamento pode ocorrer por justaposição, sem partícula, fundindo-se em um caso de coerência, pois o leitor deve recuperar as relações de sentido nas frases, ou com partícula, através de marcadores de situação de tempo ou espaço (após, algum dia etc), cuja conexão é feita pelas conjunções - conectores interfrásicos, de diferentes relações semânticas.

A coesão referencial é aquela que se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície textual que remetem a (ou permitem recuperar) um mesmo referente (que pode, evidentemente, ser acrescido de outros traços que se lhe vão agregando

textualmente). Esse tipo de coesão é feito pela citação de elementos que já apareceram, ou vão aparecer, no próprio texto. Existe também a coesão por ausência de um elemento referencial ($\emptyset$), a elipse, uma estratégia que permite a omissão de elementos facilmente identificáveis ou que já tenham sido citados anteriormente. Algumas vezes, essa omissão é marcada por uma vírgula. Pronomes, verbos, nomes e frases inteiras podem estar omissos. A coesão pode ser lexical: hiperônimos, sinônimos, nomes genéricos, expressões nominais definidas, repetição do mesmo item lexical e nominalizações. Por isso, pode-se estabelecer uma corrente de significados retomando-se as mesmas ideias e partes de ideias por meio de diferentes termos e expressões. Essa corrente é formada pela reutilização intencional de palavras, pelo uso de sinônimos, ou, ainda, pelo emprego de expressões equivalentes para substituir termos já usados, ou para identificar ou nomear elementos que já apareceram no texto.

A coesão sequencial é feita por mecanismos de recorrência de termos, escolha lexical, de estruturas, paralelismos ou de conteúdos semânticos, paráfrases, com expressões como “isto é”, “ou seja”, “quer dizer”, “ou melhor”, “em outras palavras”, “em síntese”, “em resumo”.

Por fim, temos a coesão Interfrásica, que opera mecanismos de sequenciação, marcando diversos tipos de interdependência entre as frases. Basicamente, a conexão interfrásica é assegurada por conectores: conjunções, advérbios, locuções conjuncionais, locuções adverbiais, preposições, locuções prepositivas, expressões adjetivas ou orações completas.

Como a avaliação das competências são independentes, o participante pode receber notas diferentes em cada uma delas. Entretanto, dificilmente alguém que recebeu nota muito baixa na Competência 1 terá condições de receber nota muito alta na Competência 4.

Quanto à avaliação da competência 2, o Guia do Participante elucida:

“(…) é a compreensão da proposta de redação – essa exige que o participante escreva um texto dissertativo/argumentativo, que é o tipo de texto que demonstra a verdade de uma ideia ou tese. É mais do que uma simples exposição de ideias. Nessa redação, o participante deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo. É preciso apresentar um texto que expõe um aspecto relacionado ao tema, defendendo uma posição, uma tese. É

dessa forma que se atende às exigências expressas pela Competência 2 da Matriz de Avaliação do Enem.” (Guia do Participante, p.13).

Em seguida, o documento apresenta algumas orientações para um bom desempenho, entre as quais apontamos “g) Lembre-se de que cada parágrafo deve desenvolver um tópico frasal.” (Guia do Participante, p.13). É preciso avaliarmos se o ensino de paragrafação pela teoria do tópico frasal está devidamente contemplado pelo material do aluno tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.

Segundo o documento, a estruturação do texto dissertativo-argumentativo também será avaliada na mesma competência, devendo o candidato utilizar informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que está atualizado em relação ao que acontece no mundo, evitar recorrer a reflexões previsíveis, que demonstram pouca originalidade no desenvolvimento do tema proposto, manter-se nos limites do tema proposto, sem se afastar do seu foco, o que o Inep apresenta como sendo um dos principais problemas identificados nas redações, incorrendo em fuga total ao tema ou fuga parcial ao tema.

Nesse sentido, compreendemos que todas as áreas do saber são corresponsáveis e precisam ser mobilizadas, afinal o conteúdo a ser apresentado dependerá da proposta solicitação e seu entrelaçamento com diferentes disciplinas. Por mais que conheçamos a estrutura do texto e dos mecanismos discursivos, é necessário que o ponto de vista a ser defendido tenha um caráter original e seja, ao mesmo tempo, permeado por outras vozes pertinentes àquele tema. Como a segunda Competência da Matriz traz dois aspectos que devem ser avaliados: a compreensão da proposta e a tipologia textual, é necessário, sem dúvida, uma discussão sobre as competências leitoras de diferentes gêneros textuais integrantes da coletânea motivadora e do entendimento da tipologia em questão, cabendo uma análise sobre qual gênero, afinal, é o solicitado pelo Enem. Retomaremos essa discussão no Capítulo 2. (2.1. Definindo o gênero: produção do Enem x Artigo de opinião)

Quanto à Competência 3, o Guia do Participante postula:

O terceiro aspecto a ser avaliado no seu texto é a forma como você seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista defendido como tese. É preciso que elabore um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática exigida pela proposta de redação. Esta Competência trata da

inteligibilidade do texto, ou seja, da sua coerência, da plausibilidade entre as ideias apresentadas. A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores:

- relação de sentido entre as partes do texto;
- precisão vocabular;
- progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são pouco a pouco apresentadas, em uma ordem lógica; e
- adequação entre o conteúdo do texto e o mundo real. (Guia do Participante, p.18)

Ao solicitar que o participante selecione informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, pretende-se avaliar a diversidade de informações, não só se essas são numerosas, mas também se elas são selecionadas a partir de diferentes áreas de conhecimento. Avalia-se, assim, o repertório variado de informações, não se limitando aos argumentos dos textos motivadores, com valorização ao repertório autoral do participante. Quanto à interpretação, valoriza-se o contexto das informações selecionadas em relação ao tema e ao ponto de vista defendido pelo participante.

Para uma boa avaliação na organização textual, observa-se de que modo o participante estabelece a hierarquia entre as informações selecionadas para a construção de cada um dos argumentos e também como organiza os argumentos entre si, estabelecendo um grau claro entre eles, através da consideração de suas fragilidades e distanciamentos do eixo central, potencializando o nível de persuasão. A relação desses argumentos constitui-se através do nexo entre os argumentos e as informações. A conexão, avaliada na Competência III, se dá no plano semântico, não no que tange ao emprego de mecanismos estruturais de coesão. É fundamental lembrar também que as operações de interpretação, organização e estabelecimento de relação entre os argumentos e informações são avaliadas conjuntamente, estabelecendo a consistência da argumentação. Ainda assim, observa-se que, embora não haja uma vinculação automática de notas, é incoerente atribuir notas muito diferentes nas competências II e III.

De acordo com o Guia do Participante sobre a competência 5, precisamos sublinhar que estamos diante de uma exigência particular desse exame, que diverge dos gêneros textuais que circulam na esfera escolar. Por esse motivo, torna-se necessário que tal competência seja separadamente trabalhada a partir do Ensino Fundamental, em diferentes situações. Abaixo, apresentamos o que solicita o Inep:

O quinto aspecto a ser avaliado no seu texto é a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado. Por isso, a sua redação, além de apresentar uma tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, deve oferecer uma proposta de intervenção na vida social. Essa proposta deve considerar os pontos abordados na argumentação, deve manter vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida. A proposta de intervenção precisa ser detalhada de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade, portanto, deve conter a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la. A proposta deve, ainda, refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige, e a coerência da argumentação será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. É necessário que ela respeite os direitos humanos, que não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural.” (Guia do Participante, p.23)

1.4. Considerações

Considerando as mudanças constatadas no cenário da educação brasileira tal como nos é apresentado, no qual o Enem constitui-se como um instrumento de acesso a diferentes possibilidades de ascensão socioeconômica, cabe à escola garantir a todos os alunos, em especial àqueles da rede pública, um ensino de qualidade que atenda também à demanda solicitada no vestibular em questão, com tratamento objetivamente voltado ao desenvolvimento das competências e habilidades requeridas no edital para as produções textuais, cujo valor compõe a média para ingresso nas instituições conveniadas. Estamos diante de uma real possibilidade de transformação da sociedade brasileira em busca de uma intensificação na equidade social, objetivo que integra a origem e a motivação da educação. Esse é um direito do aluno que deve ser priorizado desde o Ensino Fundamental, respeitadas as devidas e necessárias adequações ao público discente envolvido. Em virtude da peculiaridade do mestrado profissional – Profletras, esta análise das propostas de redação do Enem e de dispositivos pedagógicos que possam auxiliar na tarefa de instrumentalizar os alunos para a obtenção de êxito na complexidade que compõe o conhecimento claro daquilo que deles é solicitado poderá integrar, efetivamente, a prática docente do professor de língua portuguesa que, comprometido com as transformações sociais necessárias em busca da melhoria da realidade brasileira, poderá utilizá-las com as adequações que julgar pertinentes ao contexto em que atua.

Entendemos que o Enem, desde sua criação, tem balizado a oferta dos chamados cursos preparatórios no Brasil, sejam presenciais ou via *internet*. Além disso, as escolas privadas utilizam o desempenho de seus alunos no Enem como fator atrativo a seus

clientes em busca da elevação do número de matrículas. Essa importância atribuída a esse vestibular deve permear também as redes públicas nacionais, garantindo oportunidades iguais a todos.

O desenvolvimento das cinco habilidades solicitadas na produção de texto justificam-se desde o Ensino Fundamental por serem constituintes inerentes do processo comunicativo e nas relações encontradas no cotidiano da vida cidadã: a necessidade de conhecer a norma padrão culta, não como geradora de preconceitos linguísticos, mas sem negligenciá-la no ensino da língua portuguesa a todos; a capacidade de compreender diferentes gêneros textuais que irão compor a coletânea presente nas propostas e o gênero que deve ser utilizado no momento da escrita; o enfrentamento de situações-problema que demandam a seleção, organização e interpretação de fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; a clareza dos fundamentos dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação e, por fim, a elaboração de uma proposta de ação que aponte soluções para um problema social, com o devido respeito aos direitos humanos.

A efetiva compreensão de que as produções de texto solicitadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio contemplam competências que não são exclusivas ao ensino médio poderá ampliar a perspectiva de seus estudos, integrando-os ao ensino fundamental, sem prejuízo ou exclusão de outras.

CAPÍTULO 2

As cinco competências na produção textual: do gênero às competências em sala de aula.

2.1. Definindo o gênero: produção do Enem x Artigo de opinião

No capítulo 1.3 propusemos uma análise sobre a definição de gênero solicitado pelo Enem em contraposição ao gênero artigo de opinião. A justificativa para tal reflexão se encontra, principalmente, em duas questões: as produções para o Enem são trabalhadas exclusivamente no Ensino Médio, especialmente no 3º ano; o artigo de opinião é o gênero que figura nas avaliações oficiais externas das séries finais do Ensino Fundamental, como Saresp e AAPs – Avaliações de Aprendizagem em Processo.

O ensino por gênero, leitura e produção de textos, tanto orais quanto escritos, é uma prática discursiva que, associada à reflexão sobre as estruturas da língua, figura como objeto a ser priorizado nas salas de aula de língua materna. Isso postula os PCNs, em suas diretrizes para o ensino fundamental, com vistas a proporcionar ao estudante ferramentas que o possibilitem interagir produtivamente em distintas atividades discursivas que circulem socialmente.

(...) no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCN, 1997, p. 32).

Trata-se de uma concepção de texto como um construto social organizado dentro de um gênero determinado pela atividade social, conforme aponta o documento:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam (PCN, 1997, p. 21).

O contexto teórico dos PCNs de Língua Portuguesa aponta para a concepção de língua desenvolvida por Bakhtin (2003), que a compreende como atividade social, base comum das proposições sobre gêneros textuais da corrente sociointeracionista de Bronckart e Scheneuwly, para quem a utilização dos gêneros textuais nos processos de

ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa é voltada para questões de ensino e aprendizagem. Então, o desenvolvimento do ensino em sala de aula sob a ótica dos gêneros textuais, que propõe o documento, é desenvolver amplas habilidades comunicativas a partir da relação entre texto e contexto e suas implicações sociais, a fim de que os alunos possam usufruir de um aprendizado significativo e transformador da realidade social.

Para Marcuschi (2005), o trabalho com gêneros textuais configura-se como “uma oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”. Esse autor afirma, ainda, que tudo o que for proposto linguisticamente há de partir de algum gênero.

As constatações apresentadas acima são relevantes para nossos estudos em dois aspectos fundamentais: se os PCNs propõem um ensino através dos gêneros textuais, espera-se que o Enem solicite um gênero em sua produção textual; a ênfase dada ao ensino do artigo de opinião e sua utilização em diferentes avaliações externas deveriam, também, contemplar a possibilidade de o aluno atingir a nota máxima no Enem. Se assim não for, a escola precisará encontrar caminhos que proporcionem esse feito, dada sua relevância significativa explicitada no capítulo 1.

Vamos nos ater a primeira questão, a partir da releitura do comando recorrente nas diferentes edições da prova de que estamos falando:



Guia do Participante, p-24

Como já vimos, a orientação acima se repete em todas as edições do Enem, excetuando-se o recorte temático em negrito. Todos os anos, aos candidatos é solicitada uma produção textual a partir de uma tipologia. Os gêneros textuais apresentam sequências tipológicas mais ou menos fixas, entretanto, seguidas as orientações dos

PCNs, o aluno terá vivenciado, durante toda sua trajetória escolar, a leitura, interpretação e produção de gêneros textuais orais e escritos. Em sala de aula, o professor atento e comprometido, terá buscado um ensino contemplador da maior gama de gêneros, ressaltando, inclusive, o hibridismo como caracterizador de alguns e a relevância criativa da transposição de sequências tipológicas como valorativas em determinadas produções de certos gêneros, como no caso do conto que apresentamos para ilustrar essa situação:

RELATO DE OCORRÊNCIA EM QUE QUALQUER SEMELHANÇA NÃO É MERA COINCIDÊNCIA

Na madrugada do dia 3 de maio, uma vaca marrom caminha na ponte do rio Coroadado, no quilômetro 53, em direção ao Rio de Janeiro.

Um ônibus de passageiros da empresa Única Auto Ônibus, chapa RF 80-07-83 e JR 81-12-27, em direção a São Paulo.

Quando vê a vaca, o motorista Plínio Sérgio tenta se desviar. Bate na vaca, bate no muro da ponte, o ônibus se precipita no rio.

Em cima da ponte a vaca está morta.

Debaixo da ponte estão mortos: uma mulher vestida da calça comprida e blusa amarela, de vinte anos presumíveis e que nunca será identificada; Ovídia Monteiro, de trinta e quatro anos; Manuel dos Santos Pinhal, português, de trinta e cinco anos, que usava uma carteira de sócio do Sindicato de Empregados em Fábrica de Bebidas; o menino Reinaldo de um ano, filho de Manuel; Eduardo Varela, casado, quarenta e três anos.

O desastre foi presenciado por Elias Gentil dos Santos e sua mulher Lucília, residentes nas cercanias. Elias manda a mulher apanhar um facão em casa. Um facão? pergunta Lucília. Um facão depressa sua besta, diz Elias. Ele está preocupado. Ah! percebe Lucília. Lucília corre.

Surge Marcílio da Conceição. Elias olha com ódio para ele. Aparece também Ivonildo de Moura Júnior. E aquela besta que não traz o facão! pensa Elias. Ele está com raiva e medo de todo mundo, suas mãos tremem. Elias cospe no chão várias vezes, com força, até que a sua boca seca.

Bom dia, seu Elias, diz Marcílio. Bom dia, diz Elias entre dentes, olhando pros lados. Esse mulato! pensa Elias.

Que coisa, diz Ivonildo, depois de se debruçar na amurada da ponte e olhar os bombeiros e os policiais embaixo. Em cima da ponte, além do motorista de um carro da Polícia Rodoviária, estão apenas Elias, Marcílio e Ivonildo.

A situação não anda nada boa não, diz Elias olhando para a vaca. Ele não consegue tirar os olhos da vaca.

É verdade, diz Marcílio.

Os três olham para a vaca.

Ao longe vê-se o vulto de Lucília, correndo.

Elias recomeçou a cuspir. Se eu pudesse eu também era rico, diz Elias. Marcílio e Ivonildo balançam a cabeça, olham para a vaca e para Lucília, que se aproxima correndo. Lucília também não gosta de ver os dois homens. Bom dia dona Lucília, diz Marcílio. Lucília responde balançando a cabeça. Demorei muito? pergunta, sem fôlego, ao marido.

Elias segura o facão na mão, como se fosse um punhal; olha com ódio para Marcílio e Ivonildo. Cospe no chão. Corre para cima da vaca.

No lombo é onde fica o filé, diz Lucília. Elias corta a vaca.

Marcílio se aproxima. O senhor depois me empresta a sua faca, seu Elias? pergunta Marcílio. Não, responde Elias.

Marcílio se afasta, andando apressadamente. Ivonildo corre em grande velocidade.

Eles vão apanhar facas, diz Elias com raiva, aquele mulato, aquele corno. Suas mãos, sua camisa e sua calça estão cheias de sangue. Você devia ter trazido uma bolsa, uma saca, duas sacas, imbecil. Vai buscar duas sacas, ordena Elias.

Lucília corre.

Elias já cortou dois pedaços grandes de carne quando surgem, correndo, Marcílio e sua mulher Dalva, Ivonildo e sua sogra Aurélia e Erandir Medrado com seu irmão Valfrido Medrado. Todos carregam facas e facões. Atiram-se sobre a vaca.

Lucília chega correndo. Ela mal pode falar. Está grávida de oito meses, sofre de verminose e sua casa fica no alto de um morro, a ponte no alto de outro morro. Lucília trouxe uma segunda faca com ela. Lucília corta a vaca.

Alguém me empresta uma faca senão eu apreendo tudo, diz o motorista do carro da polícia. Os irmãos Medrado, que trouxeram vários facões, emprestam um ao motorista.

Com uma serra, um facão e uma machadinha aparece João Leitão, o açougueiro, acompanhado de dois ajudantes.

O senhor não pode, grita Elias.

João Leitão se ajoelha perto da vaca.

Não pode, diz Elias dando um empurrão em João. João cai sentado.

Não pode, gritam os irmãos Medrado.

Não pode, gritam todos, com exceção do motorista de polícia.

João se afasta; a dez metros de distância, pára; com os seus ajudantes, fica observando.

A vaca está semidescarnada. Não foi fácil cortar o rabo. A cabeça e as patas ninguém conseguiu cortar. As tripas ninguém quis.

Elias encheu as duas sacas. Os outros homens usaram as camisas como se fossem sacos.

Quem primeiro se retira é Elias com a mulher. Faz um bifão pra mim, diz ele sorrindo para Lucília. Vou pedir umas batatas a dona Dalva, vou fazer também umas batatas fritas para você, responde Lucília.

Os despojos da vaca estão estendidos numa poça de sangue. João chama com um assobio os seus dois auxiliares. Um deles traz o carrinho de mão. Os restos da vaca são colocados no carro. Na ponte, apenas fica a poça de sangue.

Rubem Fonseca, *Contos Reunidos*. São Paulo, Cia. das Letras, 1994, p. 360

Sem a pretensão de esgotarmos a análise do texto de Rubem Fonseca, por não ser esse o objetivo do nosso trabalho, temos um exemplo em que observamos um conto com características de notícia. A citação de data e local e as características da linguagem remetem o leitor ao universo da notícia, gênero da esfera jornalística. Do sexto parágrafo em diante, o leitor pode notar uma mudança para o gênero conto, da esfera literária.

O intuito dessa digressão em nossa exposição submete-se ao propósito de trazer para essa escrita a realidade da sala de aula. O Enem coloca-se diante de um candidato que está constantemente exposto à leitura, entendimento, vivência social, vivência escolar, oralidade e escrita de gêneros; que aprende a observar características de uma notícia em um conto; que faz provas escritas de artigo de opinião; que é conclamado a debates; que lê poesias em forma de receitas, entretanto esse vestibular solicita uma produção de texto pela tipologia e não pelo gênero.

No meio escolar, é habitual ouvirmos que no vestibular é pedido o gênero “redação escolar”, nomenclatura que não aparece em nenhuma das edições do Enem. A existência desse gênero não se sustenta se compararmos as produções solicitadas pelos diferentes concursos vestibulares. Como já vimos, a solicitação do Enem é feita pela tipologia textual, o que não ocorre em todos os vestibulares, dos quais, precisamos destacar o da Unicamp, que se caracteriza, atualmente, pela solicitação de uma produção textual pelo gênero

pretendido, o que se mostra alinhado aos conceitos apresentados nos PCNs e às praticados de sala de aula:

A redação da Unicamp funciona de um jeito diferente. (...) Neste caso, a prova de redação consiste em **dois textos de gêneros completamente distintos**, que não são divulgados antes. **Cada texto vale 24 pontos, totalizando 48**. Este ano, a redação também passou a valer mais na Unicamp, em um **total de 20% da nota final**.

<http://guiadoestudante.abril.com.br/aceso> 14/04/2016

O Guia do Estudante, publicação da editora Abril, apresenta, também, os parâmetros de correção desse vestibular:

Quadro 5 - Critérios de correção do Guia do Participante – Enem/15

Veja os critérios de correção:

Tipo de texto e interlocução: Avalia se o texto corresponde ao gênero pedido, e se os interlocutores (ou seja, a quem você se dirige durante o desenvolvimento do texto) estão sendo considerados.

Propósito: Verifica se a tarefa solicitada na proposta é cumprida e se o tema e as instruções de elaboração do texto são levados em conta.

Leitura: O candidato deve saber estabelecer um contato entre o texto e a coletânea fornecida na prova, através da qual a banca avaliará a leitura e a interpretação de texto do candidato.

Articulação escrita: Os dois textos devem apresentar uma escrita fluida, coerente, e bem fundamentada. O candidato também deve mostrar que sabe adequar a linguagem a cada um dos gêneros solicitados.

Para a Unicamp, deve-se desconsiderar quase tudo em relação às provas dos vestibulares que exigem tipo dissertativo, porque a correção passa a levar em conta elementos específicos que compõem cada gênero pedido. Por causa dessa grande variedade de gêneros textuais possíveis, é comum que o estudante fique com medo de não saber desenvolver o texto que for pedido.

<http://guiadoestudante.abril.com.br/aceso> 14/04/2016

De um lado, os PCNs e as práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula, pautados na estabilidade e na instabilidade de gêneros textuais; de outro, vestibulares como o Enem, que não requisitam suas produções pelo gênero, mas sim pela tipologia. Precisamos considerar esse reconhecimento público, exemplificado pela publicação acima, de que o vestibular da Unicamp encontra-se em consonância com as teorias e as práticas que norteiam a realidade da sala de aula.

Também é preciso ponderar que essa “variedade de gêneros” ao qual o Guia do Estudante se refere caracteriza-se como grande propulsor de textos escritos com estilo, terreno fértil para que o aluno mostre múltiplas habilidades e competências linguísticas, sem, no entanto, dificultar o processo de correção, problema enfrentado por qualquer avaliação de produção textual, superado, no entanto, pela própria Unicamp, como mostram seus critérios apresentados na tabela acima, que se perfilam às características de cada gênero, vestibular a vestibular.

Marcuschi (2005, p.25) esclarece essa diferença entre gênero e tipologia, destacando que tipos textuais são sequências de base, ou seja, são traços, de cunho linguístico que caracterizam o tipo de sequência textual empregada na estruturação do gênero: descritiva, narrativa, argumentativa, injuntiva etc. Por outro lado, aponta que os gêneros são espécies de armações comunicativas gerais, constituídas por sequências tipológicas. O autor declara que para a noção de tipo textual predomina a identificação de sequências linguísticas peculiares e recorrentes como tipificadoras e que a noção de gênero textual é obtida a partir de critérios de ação prática, circulação sócio histórica, conteúdo temático, funcionalidade, estilo e composicionalidade. Para ele, os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que circulam.

Nessa perspectiva, encontramos em Beth Marcuschi:

(...)a escola não apenas ‘importa’ gêneros textuais de outras esferas de circulação, movimento, aliás, relativamente recente no âmbito do ensino da língua materna. Enquanto espaço legítimo de comunicação, enquanto espaço pedagógico por excelência, a escola também produziu (e ainda produz) seus gêneros textuais típicos, elaborados, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, “como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 77). Entre esses gêneros textuais, estão as já mencionadas história (narração), descrição e dissertação. Como vimos, os textos elaborados pelos alunos na escola podem estar relacionados a gêneros textuais oriundos desse espaço social ou de outras esferas de circulação. É às características e funções desses textos, que acabam desenhando o perfil do texto escolarizado. (2007, p. 62)

De fato, os postulados da autora apontam que a escola é um espaço social e, como tal, gerador de gêneros específicos que atendam à demanda daquela instituição, como o diário de classe, o questionário, a lição de casa, ementa de disciplina, programa de disciplina, entre tantos outros. Ainda no mesmo sentido, a autora considera a existência do

gênero redação escolar, cuja configuração pode ser, segundo ela, um “macrogênero”, que pode ser classificada duas categorias:

- (i) “redação endógena ou clássica” – que nasce e circula quase que exclusivamente dentro da escola
- (ii) “redação mimética” – que traz para a sala de aula modelos de gêneros que circulam externamente à escola e os toma como objetos de ensino, mas numa situação que apenas imita sua efetiva trajetória e suas funções.

Podemos considerar que a chamada redação endógena ou clássica, que se manifesta, tradicionalmente, como padrão textual em três modalidades distintas: a descrição, a narração e a dissertação foi utilizada no meio escolar, a partir de um tema – trabalhado ou apenas sugerido – antes dos PCNs e das teorias sobre gênero com um propósito pedagógico primeiro de aprender a escrever. Trata-se de um propósito escolar legítimo, como acentua Beth Marcuschi (2007) ao descrever uma situação baseada em uma tarefa de escrever tal como o professor propunha como certo e desejável, a fim de alcançar resultados e notas positivas. Segundo ela, a interação, nesse caso, ocorria entre a função aluno e a função professor, numa ação endógena e ritualizada.

Essa prática, no entanto, a nosso entender, vem, acentuadamente, perdendo espaço para as práticas de redação mimética, embasadas nas teorias do gênero, privilegiadas nos PCNs e incorporadas aos materiais didáticos atuais, que precisam passar por uma avaliação do MEC para se justificar em sala de aula. Soma-se a esse fato a própria demanda de avaliações externas, como Saresp, AAPs e vestibulares consonantes a essas práticas. Ademais, a descrição, a narração e a dissertação (expositiva e/ou argumentativa) não são textos empíricos que circulam publicamente no espaço social. Em revistas, blogs, jornais não serão encontrados textos dissertativos-argumentativos, encontraremos receitas, obituários, anúncios, artigos, notícias, reportagens, por exemplo.

Nossa observação sobre a mudança da utilização de redação endógena para redação mimética converge com a proposta da autora:

Há um cuidado em explicitar, parcial ou amplamente, as condições de produção e de circulação do texto, propiciando ainda encaminhamentos pedagógicos com o objetivo de favorecer a construção da textualidade. Solicita-se, então, dos alunos não mais uma ‘narração’ ou uma ‘descrição’, por exemplo, mas textos que

reproduzam os traços de uma propaganda, uma reportagem, uma notícia, uma receita, entre outros gêneros que circulam na esfera extraescolar e que podem incluir, sem dúvida, sequências narrativas ou descritivas ou argumentativas etc. São textos híbridos, portanto, escritos “à moda de um outro gênero” e que configuram o segundo tipo de redação por nós analisado, a redação mimética. Mas, por que continuamos a denominar esses textos de redação e não de propaganda, reportagem, notícia, receita etc.? (MARCUSCHI, 2007, p.70)

A discussão desse aspecto incorre em uma outra questão relevante para todos os envolvidos no processo de seleção do Enem: as produções solicitadas, pelas suas características estáveis desde sua primeira edição, configuram-se em um gênero novo, ou qualquer gênero dessa tipologia (argumentar) satisfaz as exigências do Inep, como, por exemplo, o artigo de opinião, gênero privilegiado nas AAPs e no Saresp?

Se há consonância de que a melhor alternativa para trabalhar o ensino de gêneros textuais é aproximar os alunos de situações concretas de uso da língua, precisamos compreender se o Enem configura-se como um gênero novo para darmos uma nova dimensão a seus estudos e práticas, incluindo-o em materiais didáticos desde o Ensino Fundamental, como a crônica, o poema, a notícia, o conto, a fábula, a carta do leitor, o infográfico, o artigo de opinião ou a entrevista. O caminho eleito por esta pesquisa, anunciado e justificado no primeiro parágrafo deste subcapítulo, foi cotejar as características dos textos produzidos para o Enem com as do artigo de opinião.

2.1.1. Competência 5: um diferencial determinante

Preliminarmente, precisamos esclarecer a importância irrefutável do trabalho em sala de aula com o artigo de opinião: de um lado por sua relevante função social, junto aos demais gêneros argumentativos; de outro, pela pressão das avaliações externas propostas pela Secretaria da Educação.

A argumentação, sequência tipológica representativa nos artigos de opinião, desde a década de 80, apresentou destaque nos estudos linguísticos. Koch defende a proposta de que o ato linguístico fundamental é o ato de argumentar: “o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas (2002, p.10)”. Para a autora, “a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto,

pela argumentatividade” (Koch, 2002.p.15). O discurso argumentativo, cujas características inerentes são levar a crer, convencer e persuadir estão presentes a todo momento em maior ou menor grau em diferentes esferas sociais, às vezes implicitamente, às vezes de forma exposta e articulada. Nesse sentido, tanto o estudo do artigo de opinião quanto o das produções do Enem justificam-se.

Vejamos o que alguns autores afirmam sobre o artigo de opinião. De acordo com a proposta de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004), esse gênero está no domínio social da comunicação: discussão de problemas sociais controversos; pertence à tipologia do argumentar e sua capacidade de linguagem dominante reside na compreensão, sustentação, refutação e negociação de pontos de vista.

Para Baltar (2007, p.157), trata-se de um gênero textual da ordem tipológica do argumentar que tenta criar em seu interlocutor um efeito de sentido que o faça aderir ou refutar uma tese exposta, deixando pistas da opção retórica de organização de seu texto, lançando mão de operadores lógicos de argumentação, apresentando a tese de forma que as proposições mais impactantes tenham relevo sobre as menos impactantes, conduzindo o seu interlocutor para uma conclusão lógica derivada dos argumentos apresentados como verdades a serem por ele validadas.

Costa (2009, p.36) aborda o meio de circulação do artigo de opinião: “num jornal, numa revista ou num periódico, ou na TV e no webjornalismo” e ainda o define como um texto dissertativo ou expositivo “que forma um corpo distinto na publicação, trazendo a interpretação do autor sobre um fato noticiado ou tema variado (político, cultural, científico, etc.)”.

Segundo Koche, Boff e Marinello (2014, p.3), artigo de opinião é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele expõe a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado. Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores.

De acordo com BRÄKLING (2000, p.226), trata-se de um gênero discursivo utilizado para “convencer o outro de determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores

por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes”

O Manual de Redação do jornal Folha de São Paulo afirma tratar-se de um gênero jornalístico que traz interpretação ou opinião do autor, sempre assinado, que pode ser escrito na primeira pessoa. Comprometem-se a publicar apenas artigos inéditos no Brasil ou, em ocasião excepcional, no mesmo dia que outro jornal. Segundo o Manual, a empresa tem por princípio editar artigos que expressem pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema, reservando-se o direito de não publicar artigo que, na opinião de sua assessoria jurídica, veicule calúnia, difamação ou injúria, ou possa dar margem a processo judicial, embora a responsabilidade jurídica pelo artigo caiba a quem o assina, mas a responsabilidade jornalística e política é do jornal.

A partir dessas diferentes definições, percebemos que em sua estrutura enunciativa, um artigo de opinião não requer, necessariamente, uma proposta de ação, intervenção ou solução, diferente dos textos que os candidatos devem apresentar no Enem, nos quais a competência 5 está unicamente para avaliar não só a existência dessa proposta, como também sua articulação com a argumentação e detalhamento que permita à banca, única leitora, averiguar sua exequibilidade:

O quinto aspecto a ser avaliado no seu texto é a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado. (...) Essa proposta deve considerar os pontos abordados na argumentação, deve manter vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida.

A proposta de intervenção precisa ser detalhada de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade, portanto, deve conter a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la. (...)

Ao redigir seu texto, procure evitar propostas vagas, gerais; busque propostas mais concretas, específicas, consistentes com o desenvolvimento de suas ideias. (Guia do Participante, p.22)

Dessa forma, se a escola se furtar à exposição daquilo que passaremos a chamar aqui de gênero Enem, e o candidato se nortear pela tipologia do argumentar, baseado, em tese, na vivência com o artigo de opinião, mesmo que leia atentamente as instruções que claramente apontam a necessidade de uma proposta de ação, poderá não apresentá-la nos moldes solicitados, desperdiçando até 20% do total da sua nota, porcentagem suficiente para afastá-lo das instituições as que, porventura, tenha pretendido.

Uma outra exigência do Enem está voltada ao não ferimento dos Direitos Humanos. Certamente, entende-se pela atual Constituição Federal Brasileira, que a educação deve em primeira instância pautar-se pela formação da cidadania, mas observar claramente tal imposição revela outra tipicidade do que entendemos como um novo gênero, até então não observada em nenhum outro exame similar, caracterizando-se como instrumento de aferição do processo escolar, capaz de ser mobilizado na intervenção cidadã de agir socialmente frente a um problema pontual, a partir de conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento capazes de demonstrar a competência do candidato para interagir com situações reais do contexto em que ele se encontra. Tamanha é a relevância dessa condição, que o Guia do Participante aponta seu não atendimento como causa de atribuição da nota zero, ou seja, da eliminação do candidato.

Estamos diante de uma situação recente na história da educação brasileira, visto que o documento sobre esse tema é a Resolução CNE/CP3 nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. O caráter atual dessa competência possibilita-nos um questionamento sobre sua implantação em sala de aula e sobre sua ampla e devida incorporação aos materiais didáticos.

Singularmente, as exigências sobre a competência 5 representam fato notório para a hipótese de que as redações do Enem configurem-se como um gênero único, específico, com um propósito pontual. Ainda assim, daremos continuidade ao cotejamento.

2.1.2. A linguagem: outro diferencial determinante

Em Abaurre (2007), encontramos aspectos sobre a linguagem do artigo de opinião, que podem ser observados na multiplicidade de textos desse gênero que circulam em diferentes suportes. Para a autora, o espaço de circulação e o perfil dos leitores de artigos de opinião definem o grau de formalidade que o articulista deve manter, normalmente na modalidade padrão da língua. Para ela, a possibilidade de uso da primeira pessoa do singular, embora permita uma perspectiva mais subjetiva, abre caminho para o uso menos formal da linguagem. Dessa forma, ela apresenta como exemplo o trecho de um artigo de opinião, com partes sublinhadas pela autora, cujo tom informal, segundo ela, “soa mais como um desabafo do autor do que, de fato, como parte de sua análise ou da sua argumentação” (2007, p.260):

(...) É claro que não sou um daqueles tarados que colocam a maioria penal aos 18 anos como um fim em si mesmo. Não é desprovida de sentido a argumentação dos que defendem a redução afirmando que, nos dias de hoje, com a intensa circulação de informações, os jovens amadurecem mais cedo para algumas coisas. Se a lei já lhes faculta votar aos 16, por que não responder penalmente por seus atos?
(SCHWARTSMAN, Helio. Folha de São Paulo Online. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/helioschwartsman/ult510u356016.shtml> acesso em 20/06/2016)

Quanto ao modo de inscrição de outros discursos no texto, Cunha (2005) afirma que é por meio das formas marcadas e não marcadas de dialogismos (a heterogeneidade mostrada e a constitutiva) que percebemos a posição e os pontos de vista do enunciador em relação ao discurso e sua posição social. Vimos em Abaurre (2007) que o artigo de opinião geralmente é apresentado em primeira pessoa, então seu dialogismo é, na maioria das vezes, constitutiva ou mostrada não-marcada, pois o articulista discursa a partir de outros textos mencionados, dialoga com o leitor, utiliza-se de aspas para se referir a outros discursos, modalizando, assim, a fala do outro.

Na avaliação da competência 1 dos textos produzidos para o Enem, de acordo com o Guia do Participante, evidencia-se a necessidade da utilização da norma culta padrão formal da língua portuguesa: “(...) Por isso, para atender a essa exigência, você precisa ter consciência da distinção entre a modalidade escrita e a oral, bem como entre registro formal e informal.” (Guia do Participante, p.11). Na página seguinte do mesmo documento, há outra menção ao cuidado com a informalidade: “ausência de marcas de oralidade e de registro informal”. Além disso, não é permitido ao candidato nenhum tipo de interlocução, sob a penalidade, inclusive, de anulação do texto, ou seja, se o candidato não pode se dirigir à banca, a interlocução presente nos artigos de opinião, se utilizadas pelo candidato, poderão excluí-lo do processo.

Dessa forma, o candidato precisa cuidar do grau de formalidade dos registros linguísticos a partir de escolhas lexicais e da organização sintática das frases, sem gírias, jargões, reduções de palavras, termos de sentido genérico ou que remetam à oralidade, cuidados nem sempre obrigatórios em um artigo de opinião, pois, como vimos, a linguagem se alinha à demanda do público leitor.

Esclarecendo, tanto a informalidade quando a interlocução, características possíveis no gênero artigo de opinião, podem reverberar desde a diminuição de sua pontuação na competência 01 até a anulação de sua produção. Dessa forma, estamos diante de dois outros diferenciais determinantes entre o gênero artigo de opinião e o gênero Enem.

As marcas de oralidade representam um cuidado específico em nosso trabalho, devido ao alto grau de sua ocorrência entre os alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Observando sempre o caráter prático do programa que rege nossa pesquisa, o Profletras, cuidamos de preparar e aplicar uma atividade, a partir de Fávero, Andrade e Aquino (2005), Kerbrat-Orecchioni (2006) e Marchuschi (1998,2008), a fim apontarmos caminhos para minimizar essa questão:

2.1.3 Marcas de oralidade em texto escrito: uma intervenção docente

A partir da base teórica citada, essa atividade pretende analisar a ocorrência de uma ou mais operações das cinco descritas por Aquino (2005) em um processo de transposição da fala para a escrita, a fim de observarmos algumas das contribuições para o aprimoramento do texto. A atividade consistiu em gravar o áudio de um depoimento solicitado aos alunos de uma sala de aula do 8º ano da EE Coronel Bonifácio de Carvalho, no município de São Caetano do Sul, SP. Para isso, destacaremos algumas percepções relevantes nessa primeira versão:

CONTEXTUALIZADORES:

INFORMANTE: Matheus (L1) - depoimento espontâneo sobre sua escola e seus professores em 15 de dezembro de 2015 (durante a aula, na sala de aula da EE Bonifácio de Carvalho – SCS-SP)

SEXO: masculino

IDADE: 13 anos – sexo masculino

ESCOLARIDADE: 8º ano EF

PROCEDÊNCIA: São Paulo

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 1'13"

.....

PARTE 1 – TRANSCRIÇÃO DA FALA

L1: Quero dizê causa que voceis me aceitaram do jeito que eu so... pelas diferença que eu tive e que:: CAdA um tem um significado a pessoa nasceu com um jeito diferente tem seu jeito de ser ... que pra voceis são:: são três ...são três JEItto que faz eu segui meu caminho pra ser melhor ... tipo um TEXto ... como fala na matemática ...são três texto... voceis são dividido por três ... a Helen que:: que do jeito dela dela sempre faLAa comigo e me aconselHA ... ela me assino ela me ensino a num te preconceito com ninguém e num ter discussão e parar com essas brincadeira... e a psora Clarice me ensino a:: aceita: do jeito que eu sou e o que ficou pra trás fica pra trás e o que fica pra frente você tem que segui... e a Clarice ... e a:: Clarice não ... a Maria Cecília me ensinou a eu ter ... a seguir o que o:: que o coração manda ...e segui o que:: ele fala ... tipo... se eu gosto tipo... se eu gosto de alguém como a Giovana e pra eu continuar ((reação da plateia com um “ah::” uníssonos)) () que:: que mesmo não () mesmo sem você levar um não você tem que ter fé que a fé é a última que morre como a psora sempre disse e que:: voceis comPLEtam três pessoas da minha vida que faz CAdA vez e todo dia a CAdA uma reclamação eu ficar melhor. ((aplausos da plateia))

PARTE II – TRANSPOSIÇÃO

1ª VERSÃO: Ao aluno foi dado o seguinte comando: escreva sua fala de acordo com a norma culta padrão formal da língua escrita

- Quero dizer que vocês me aceitaram do jeito que eu sou e pelas diferenças que eu tive e que cada um tem um significado. Cada pessoa nasceu com um jeito diferente e tem seu jeito de ser. Pra vocês são três jeitos que faz eu segui um caminho pra ser melhor. Tipo um texto, como fala na matemática. São três textos, vocês são dividido por três, a Helen que do jeito dela sempre fala comigo e me aconselha. Ela me ensinou a não ter preconceito com ninguém e não ter discussão e parar com essas brincadeira. E a professora Clarice me ensinou a aceitar do jeito que eu sou e o que ficou pra trás fica pra trás, o que fica pra frente você tem que seguir. E a Maria Cecilia me ensinou a eu seguir o que o coração manda e seguir o que ele fala, tipo se eu gosto de alguém como a Giovana é pra eu continuar.

- Ah!

- Mesmo se você levar um não você tem que ter fé que a fé é a última que morre como a professora sempre disse. Vocês completam três pessoas da minha vida que faz cada vez e todo dia, a cada reclamação eu ficar melhor!

1ª operação: troca de turnos por parágrafos

O aluno efetuou a troca de turno de sua fala com a única intervenção feita pela reação da plateia, retomando sua vez com novo parágrafo, novamente marcada pelo uso do travessão. Percebemos que ele entendeu tratar-se de um diálogo, em que a plateia era o interlocutor. Se o aluno não tivesse usado o travessão e tivesse omitido a intervenção da plateia, talvez não houvesse o uso do travessão.

2ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais e de características da fala (alongamentos, pausas, ênfases, hesitações); inclusão de pontuação:

O aluno demonstrou certo conhecimento da distinção entre a língua falada e a escrita logo na primeira versão, substituindo, por exemplo “psora” por “professora”, “num te” por “não ter” e iniciou todas as orações com letra maiúscula. As hesitações e pausas foram substituídas por uma tentativa de pontuação: “tipo um TEXto ... como fala na matemática” por “Tipo um texto, como fala na matemática.”, mas ainda com lacunas do ponto de vista da norma culta, como no trecho a seguir em que ele deixou de marcar qualquer tipo de pontuação “Mesmo se você levar um não você tem que ter fé que a fé é a última que morre como a professora sempre disse.” A ocorrência e permanência da palavra “tipo”, que deveria ter sido substituída por “como” ou similar, ainda denota um distanciamento da língua escrita. Outro exemplo para o fato é a insistência do uso do “pra” no lugar de “para”.

3ª operação: exclusão de repetições, autocorreções/truncamentos, procedendo a substituições, quando necessárias.

Nessa primeira versão, encontramos a exclusão quase que total das repetições típicas da língua falada: “e segui o que:: ele fala ... tipo... se eu gosto tipo... se eu gosto de alguém”, por “ele fala, tipo se eu gosto de alguém”, ou ainda “a Helen que:: que do jeito dela dela sempre faLA comigo” por “a Helen que do jeito dela sempre fala comigo”. Observamos também para “ela me assino ela me ensino a num te preconceito”, “Ela me ensinou a não ter preconceito”, com correção da palavra “assino” para “ensinou”

5ª operação: aprimoramento da seleção lexical e da estrutura sintática, tendo em vista uma produção escrita que atenda à norma culta padrão.

Houve uma tentativa de adequação às estruturas sintáticas típicas da norma padrão, por exemplo na concordância de “são três JEItto” para “três jeitos” e na exclusão de “Quero dizê causa que voceis” para “Quero dizer que vocês”.

2ª VERSÃO: (APÓS INTERVENÇÕES ORAIS DA PROFESSORA)

- Quero dizer que vocês me aceitaram do jeito que eu sou, com minhas diferenças e que cada um tem um significado. Cada pessoa nasceu com um jeito diferente e tem seu jeito de ser. Vocês tem três jeitos que me ajudam a seguir um caminho melhor. Vocês completam três pessoas da minha vida que faz cada vez e todo dia, a cada reclamação eu ficar melhor, como três textos diferentes. A Helen tem um jeito de sempre falar comigo e me aconselhar, me ensinou a não ter preconceito com ninguém, não ter discussão e parar com essas brincadeiras. A professora Clarice me ensinou a aceitar o jeito que eu sou, esquecendo o que ficou para trás e seguir em frente. A Maria Cecilia me ensinou a seguir o que o coração manda e ouvir o que ele fala. Se eu gosto de alguém, no caso a Giovana é para eu não desistir.

- Ah!

- Mesmo se você levar um não, tem que ter fé, que a fé é a última que morre, como a professora sempre disse. Vocês completam três pessoas da minha vida que faz cada vez e todo dia, a cada reclamação eu ficar melhor!

Reaplicando a mesma análise das cinco operações descritas por Aquino (2005), discutiremos sobre algumas observações nessa segunda versão:

2ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais e de características da fala (alongamentos, pausas, ênfases, hesitações); inclusão de pontuação:

O aluno entendeu que o “e”, com o qual iniciou duas orações “E a professora Clarice me ensinou a aceitar do jeito que eu sou e o que ficou pra trás fica pra trás, o que fica pra frente você tem que seguir. E a Maria Cecilia” representava apenas uma marca interacional típica da oralidade, dispensável sintática e semanticamente na língua escrita.

Talvez pudesse ser mantida por questões estilísticas, o que não se aplicaria ao caso. Outra alteração nesse sentido houve em “a não ter preconceito com ninguém e não ter discussão e parar” por “ensinou a não ter preconceito com ninguém, não ter discussão e parar com essas brincadeiras. Outras duas características da fala eliminadas nessa versão foram observadas na troca de “tipo se eu gosto de alguém como a Giovana é pra eu continuar.” por “Se eu gosto de alguém, no caso a Giovana”: a exclusão de “tipo” e a troca de “pra” por “para”.

4ª operação: diferenciação no encadeamento dos tópicos.

O aluno trouxe a oração “Vocês completam três pessoas da minha vida que faz cada vez e todo dia, a cada reclamação eu ficar melhor” para a introdução do tópico que desenvolveria a importância de cada uma das três professoras às quais ele se referia, a fim de eliminar uma oração que havia ficado incoerente frente ao que pretendia dizer: “Tipo um texto, como fala na matemática”. Essa junção das partes de acordo com o tópico é relevante para um refinamento de organização das ideias que serão desenvolvidas, ampliando a capacidade de hierarquização das partes que compõem o todo textual. Ao substituir “a Helen que do jeito dela sempre fala comigo” por “A Helen tem um jeito de sempre falar comigo”, o aluno enfatiza que o jeito não era algo peculiar da professora, mas algo direcionado para o momento da fala com ele e da constância dessa conversa, expressa pelo advérbio “sempre”.

5ª operação: aprimoramento da seleção lexical e da estrutura sintática, tendo em vista uma produção escrita que atenda à norma culta padrão.

Na segunda versão, o aluno conseguiu entender que substituir “pelas diferenças que eu tive” por “com minhas diferenças” não seria só uma questão sintática, mudaria a semântica exatamente para o que ele queria comunicar: o fato de ter sido aceitado, apesar das suas diferenças e não por causa delas, como sugeria sua primeira versão. Outra troca significativa foi “Pra vocês são três jeitos” por “Vocês tem três jeitos que me ajudam”. Apesar das intervenções no sentido de fazê-lo refletir se o que estava escrito representava fielmente o que ele gostaria de comunicar, o aluno não conseguiu elaborar uma oração com maior clareza, como, por exemplo, “Vocês representam três aspectos importantes

para meu aprimoramento pessoal”, mas caminhou significativamente ao perceber que os “jeitos” não eram para as professoras, mas vinham delas em direção a ele. Houve, também, a correção da concordância “essas brincadeira” por “essas brincadeiras”. A alteração na estrutura sintática de “E a professora Clarice me ensinou a aceitar do jeito que eu sou” por “A professora Clarice me ensinou a aceitar o jeito que eu sou” denota o entendimento de que o verbo “aceitar” solicita um complemento, explícita ou implicitamente, mas de modo a tornar claro para o leitor o que exatamente o emissor estava aceitando – a situação, as diferenças ou a maneira de ele ser? Também a omissão do sujeito da oração: “E a Maria Cecília me ensinou a eu seguir” por “A Maria Cecília me ensinou a seguir o que o coração” foi uma adequação sintática e estilística representativa na adequação do texto à língua escrita no padrão da norma culta, no que tange aos seus elementos coesivos. A troca de “tipo se eu gosto de alguém como a Giovana é pra eu continuar.” por “Se eu gosto de alguém, no caso a Giovana”, já mencionada sob o aspecto da 2ª operação, deve ser retomada a partir do aprimoramento lexical que desfaz uma ambiguidade: Na primeira versão, Matheus pode estar declarando gostar de alguém parecida como a Giovana, tal qual a Giovana gosta de um alguém ou da própria Giovana. Certamente a manifestação da plateia sugere ser assertiva a terceira opção. No entanto, ao ser alertado sobre o fato, o aluno quis tornar clara a informação e fez uma nova escolha lexical capaz de elucidar seus sentimentos, de modo a não causar dúvidas no texto escrito. Por fim, julgamos necessário apontar a persistência da falta de concordância do verbo fazer com o sujeito “vocês” em “Vocês completam três pessoas da minha vida que faz cada vez e todo dia, a cada reclamação eu ficar melhor!”. Temos aqui uma dificuldade de concordar o verbo quando distante de seu sujeito, fato recorrente na língua falada e na escrita, que merece atenção do professor com intuito de buscar aprimoramento dessa lacuna nas situações em que a norma culta for requisitada.

A partir dessa breve análise, finalizamos nossas observações com duas afirmativas. Primeiramente, que os objetivos do trabalho de oralidade a partir das operações propostas por Aquino (2005) mostraram-se significativas ao aprimoramento tanto da língua falada quanto da língua escrita. Ao ouvir a si mesmo, o falante demonstrou uma preocupação em aprimorar sua fala, tornando-a mais eficaz e, ao escrever, compreendeu e aplicou mecanismos mais sofisticados inerentes a essa modalidade. Em segundo momento, que a simultaneidade do trabalho com as modalidades escrita e oral, sugerida pela autora, valoriza a comunicação em sua totalidade, privilegiando ambas, como não poderia deixar

de ser em uma sociedade em que a oralidade se faz presente a todo momento em diferentes esferas comunicativas, nas quais a demanda pela adequação contribui decisivamente para o êxito ou o fracasso da interação enunciativa. Dessa forma, mesmo sem uma análise exaustiva, entendemos que estamos diante de um trabalho necessário e eficaz dos professores de língua materna em suas práticas docentes.

- QUERO DIZER QUE VOCÊS ME ACEITARAM DO JEITO QUE EU
 SOU E PELAS DIFERENÇAS QUE EU TIVE E QUE CADA UM TEM
 UM SIGNIFICADO. CADA PESSOA NASCEU COM UM JEITO
 DIFERENTE E TEM SEU JEITO DE SER. PRA VOCÊS SÃO
 TRÊS JEITOS QUE FAZ EU SEGUI UM CAMINHO PRA
 SER MELHOR. TIPO UM TEXTO, COMO FALA NA MATEMÁTICA.
 SÃO TRÊS TEXTOS, VOCÊS SÃO DIVIDIDO POR TRÊS, A HELEN
 QUE DO JEITO DELA SEMPRE FALA COMIGO E ME
 ACONSELHA. ELA ME ENSINOU A NÃO TER PRECONCEITO
 COM NINGUÉM E NÃO TER DISCUSSÃO E PARAR
 COM ESSAS BRINCADEIRA. E A PROFESSORA CLARICE
 ME ENSINOU A ACEITAR DO JEITO QUE EU SOU E O
 QUE PRA TRÁS FICA PRA TRÁS, O QUE FICA PRA FRENTE
 VOCÊ TEM QUE SEGUIR. E A MARIA CECILIA ME
 ENSINOU A EU SEGUIR O QUE O CORAÇÃO MANDA
 E SEGUIR O QUE ELE FALA, TIPO SE EU GOSTO DE
 ALGUÉM COMO A GIOVANA É PRA EU CONTINUAR.
 - AH!
 - MESMO SE VOCÊ LEVAR UM NÃO VOCÊ TEM QUE
 TER FÉ QUE A FÉ É A ÚLTIMA QUE MORRE COMO A
 PROFESSORA SEMPRE DISSE. VOCÊS COMPLETAM TRÊS
 PESSOAS DA MINHA VIDA QUE FAZ CADA VEZ E TODO
 DIA, A CADA RECAAMPAÇÃO EU FICAR MELHOR!

- QUERO DIZER QUE VOCÊS ME ACEITARAM DO JEITO QUE EU SOU, COM MINHAS DIFERENÇAS E CADA UM TEM UM SIGNIFICADO. CADA PESSOA NASCEU COM UM JEITO DIFERENTE E TEM SEU JEITO DE SER. VOCÊS TEM TRÊS JEITOS QUE ME AJUDAM A SEGUIR UM CAMINHO MELHOR. VOCÊS COMPLETAM TRÊS PESSOAS DA MINHA VIDA QUE FAZ CADA VEZ E TODO DIA, A CADA RECLAMAÇÃO EU FICAR MELHOR, COMO TRÊS TEXTOS DIFERENTES. A HELEN TEM UM JEITO DE SEMPRE FALAR COMIGO E ME ACONSELHAR, ME ENSINOU A NÃO TER PRECONCEITO COM NINGUÉM, NÃO TER DISCUSSÃO E PARAR COM ESSAS BRINCADEIRAS. A PROFESSORA CLARICE ME ENSINOU A ACEITAR O JEITO QUE EU SOU, ESQUECENDO O QUE FICOU PARA TRÁS E SEGUIR EM FRENTE. A MARIA CECILIA ME ENSINOU A SEGUIR O QUE O CORAÇÃO MANDA E OUVIR O QUE ELE FALA. SE EU GOSTO DE ALGUÉM, NO CASO A GIOVANA É PARA EU NÃO DESISTIR.

- AH!

- MESMO SE VOCÊ LEVAR UM NÃO, TEM QUE TER FÉ, QUE A FÉ É A ÚLTIMA QUE MORRE, COMO A PROFESSORA SEMPRE DISSE. VOCÊS COMPLETAM TRÊS PESSOAS DA MINHA QUE FAZ CADA VEZ E TODO DIA, A CADA RECLAMAÇÃO EU FICAR MELHOR!

Todo artigo de opinião apresenta um título. Não podemos perder de vista que o objetivo é chamar atenção do leitor, fidelizando-o ao suporte, a fim de que se torne seu consumidor assíduo. Quanto à natureza dos títulos, variam entre antecipação da questão que será analisada a títulos bombásticos e inquietantes:

- (i) **Lições de Virgínia Tech** – título do artigo de opinião de Nelson Ascher que antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto, desde que ele tenha conhecimento do massacre na universidade americana.

ASCHER, Nelson. Folha de S.Paulo, São Paulo, 23 de abr.2007. Ilustrada.

- (ii) **Matem as baleias!** – título do artigo de opinião de Cláudio Ângelo, de 21 de junho de 2010, que instiga a curiosidade do leitor a partir de uma declaração que contraria princípios éticos e ecológicos.

Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2106201006.htm> acesso 10/02/2016

Nas produções textuais do Enem, como vimos no subcapítulo 1.3, o título é facultativo, se existir, contará como mais uma linha a ser corrigida apenas pelos mesmos critérios da competência 1.

O contra-argumento é uma característica típica dos artigos de opinião. Retomando Abaurre (2007. p.255) trata-se de um modo eficiente de organizar um texto argumentativo, antecipando os argumentos contrários ao que se pretende defender, de tal modo que o articulista se defenda através de outros argumentos, mostrando aos seus leitores que conhece diferentes aspectos ponderados sobre a questão, mas apresentando outros tantos argumentos que tentarão posicionar o leitor o no ponto de vista que busca defender. Essa estratégia, segundo a autora, faz com que o autor pareça uma pessoa equilibrada, capaz de analisar diferentes pontos de vista, o que reforça a ideia de que sua perspectiva é a mais razoável.

Para as produções textuais do Enem, esse tipo de estratégia argumentativa sequer figura entre as sugestões do Guia do Participante em busca da obtenção de bons resultados na competência 2:

Quadro 6 - Estratégias argumentativas do Guia do Participante – Enem/15

II – Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS – São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor, como:

- exemplos;
- dados estatísticos;
- pesquisas;
- fatos comprováveis;
- citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto;
- alusões históricas; e
- comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.

Guia do Participante, p.16

Entendemos que o fato de essa estratégia não estar elencada no Guia do Participante não seja fator excludente para sua utilização, tampouco para perda de pontuação. Por outro lado, entendemos, também, que um aluno familiarizado com essa estratégia por vigorar entre o gênero privilegiado nos materiais didáticos e nas avaliações institucionais, tenderá a recorrer a ela durante o intento de escrever o que agora chamamos, neste trabalho, de gênero Enem. Outro ponto relevante a ser considerado é que ao escrever um artigo de opinião, o articulista dispõe de um espaço maior para argumentar e contra argumentar, enquanto que o candidato do Enem, em texto manuscrito, dispõe apenas de trinta linhas e ainda precisa apresentar proposta detalhada de intervenção, o que, constatamos, não é obrigatório em um artigo de opinião.

Outro recurso estratégico, agora comum a ambos os gêneros que estamos cotejando e que merece análise, é o recurso dos dados estatísticos. No quadro acima ele compõe o elenco de estratégias sugeridas pelo INEP, da mesma forma que pode compor um artigo de opinião, em virtude de sua inerente característica argumentativa. Consideremos, entretanto dois aspectos: ao escrever um artigo de opinião, o articulista tem à mão um universo de fontes a serem consultadas, podendo analisá-las e utilizá-las conforme seu planejamento de hierarquização de argumentos. Por outro lado, o candidato

que escreverá seu texto para o Enem, além de não dispor de ferramentas de consulta, poderá ter seus pontos subtraídos ao utilizar, exclusivamente, dados que eventualmente sejam apresentados na coletânea, uma vez que a autoria e a extrapolação dos textos motivadores são relevantes para a obtenção da desejada nota 1000.

2.1.5. A articulação entre as partes do texto, o tópico frasal e o parágrafo-padrão.

Vamos analisar o que solicita o INEP quanto à articulação das partes do texto para avaliação da competência 4:

Quadro 7 - A articulação no Guia do Participante – Enem/15

Para garantir a coesão textual, devem ser observados determinados princípios em diferentes níveis:

- **Estruturação dos parágrafos** – um parágrafo é uma unidade textual formada por uma ideia principal à qual se ligam ideias secundárias. No texto dissertativo-argumentativo, os parágrafos podem ser desenvolvidos por comparação, por causa-consequência, por exemplificação, por detalhamento, entre outras possibilidades. Deve haver uma articulação entre um parágrafo e outro.
- **Estruturação dos períodos** – pela própria especificidade do texto dissertativo-argumentativo, os períodos do texto são, normalmente, estruturados de modo complexo, formados por duas ou mais orações, para que se possa expressar as ideias de causa-consequência, contradição, temporalidade, comparação, conclusão, entre outras.
- **Referenciação** – as referências a pessoas, coisas, lugares e fatos são introduzidas e, depois, retomadas, à medida que o texto vai progredindo. Esse processo pode ser expresso por pronomes, advérbios, artigos ou vocábulos de base lexical, estabelecendo relações de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia, uso de expressões resumitivas, expressões metafóricas ou expressões metadiscursivas.

Guia do Participante, p. 20

Embora não haja referencial teórico no Guia do Participante, o que analisamos como uma lacuna a ser preenchida para o aperfeiçoamento e para a democratização do processo, notamos uma nítida menção ao conceito de parágrafo-padrão e tópico frasal apresentado por Othon M. Garcia (2015) em sua clássica obra *Comunicação em prosa moderna*, elencada na bibliografia deste trabalho, especialmente nos capítulos I, II e IV da terceira de dez partes que compõem o livro.

Trata-se de um fato relevante para o cotejamento que estamos engendrando, à medida que toda a literatura apontada e consultada em nossas referências bibliográficas que abordam a estrutura do artigo de opinião aponta para a inexistência de uma estrutura fixa para os textos desse gênero. Sendo assim, estamos diante de outra divergência entre o gênero Enem e o artigo de opinião. Para diversificarmos a estratégia deste trabalho, tomaremos para análise exemplar um entre muitos artigos de opinião que não apresenta uma estrutura de paragrafação e de períodos de acordo com o solicitado pelo Enem, justamente em virtude da flexibilização estrutural do gênero artigo de opinião, se comparada ao rigor formal imposto aos candidatos do Enem:

Baleias não me emocionam - Lya Luft

Não é que eu ache que sofrimento de animal não valha a pena, a solidariedade, o dinheiro. Mas eu preferia que tudo isso fosse gasto com eles depois de não haver mais crianças pedindo esmolas, adultos famintos, famílias morando embaixo de pontes e adolescentes morrendo drogados nas calçadas

Hoje quero falar de gente e bichos. De notícias que frequentemente aparecem sobre baleias encalhadas e pinguins perdidos em alguma praia. Não sei se me aborrece ou me inquieta ver tantas pessoas acorrendo, torcendo, chorando, porque uma baleia morre encalhada. Mas certamente não me emociona. Sei que não vão me achar muito simpática, mas eu não sou sempre simpática. Aliás, se não gosto de grosseria nem de vulgaridade, também desconfio dos eternos bonzinhos, dos politicamente corretos, dos sempre sorridentes ou gentis. Prefiro o olho no olho, a clareza e a sinceridade – desde que não machuque só pelo prazer de magoar ou por ressentimento.

Não gosto de ver bicho sofrendo: sempre curti animais, fui criada com eles. Na casa onde nasci e cresci, tive até uma coruja, chamada, sabe Deus por quê, Sebastião. Era branca, enorme, com aqueles olhos que reviravam. Fugiu da gaiola especialmente construída para ela, quase do tamanho de um pequeno quarto, e por muitos dias eu a procurei no topo das árvores, doída de saudade.

Na ilha improvável que havia no mínimo lago do jardim que se estendia atrás da casa, viveu a certa altura da minha infância um casal de veadinhos, dos quais um também fugiu. O outro morreu pouco depois. Segundo o jardineiro, morreu de saudade do fujão – minha primeira visão infantil de um amor romeu-e-julieta. Tive uma gata chamada Adelaide, nome da personagem sofredora de uma novela de rádio que fazia suspirar minha avó, e que meu irmão pequeno matou (a gata), nunca entendi como – uma das primeiras tragédias de que tive conhecimento. De modo que animais fazem parte de minha história, com muitas aventuras, divertimento e alguma emoção.

Mas voltemos às baleias encalhadas: pessoas torcem as mãos, chegam máquinas variadas para içar os bichos, aplicam-se lençóis molhados, abrem-se manchetes em jornais e as televisões mostram tudo em horário nobre. O público, presente ou em casa, acompanha como se fosse alguém da família e, quando o fim chega, é lamentado quase com pêsames e oração.

Confesso que não consigo me comover da mesma forma: pouca sensibilidade, uma alma de gelos nórdicos, quem sabe? Mesmo os que não me apreciam, não creiam nisso. Não é que eu ache que sofrimento de animal não valha a pena, a solidariedade, o dinheiro. Mas eu preferia que tudo isso fosse gasto com eles depois de não haver mais crianças enfiando a cara no vidro de meu carro para pedir trocados, adultos famintos dormindo em bancos de praça, famílias morando embaixo de pontes ou adolescentes morrendo drogados nas calçadas.

Tenho certeza de que um mendigo morto na beira da praia causaria menos comoção do que uma baleia. Nenhum Greenpeace defensor de seres humanos se moveria. Nenhuma manchete seria estampada. Uma ambulância talvez levasse horas para chegar, o corpo coberto por um jornal, quem sabe uma vela

acesa. Curiosidade, rostos virados, um sentimentozinho de culpa, possivelmente irritação: cadê as autoridades, ninguém toma providência?

Diante de um morto humano, ou de um candidato a morto na calçada, a gente se protege com uma armadura. De modo que (perdão) vejo sem entusiasmo as campanhas em favor dos animais – pelo menos enquanto se deletarem tão facilmente homens e mulheres.

(Lya Luft, Veja, 25 de agosto de 2004)
http://veja.abril.com.br/250804/ponto_de_vista.html

De acordo com as exigências do Guia do Participante, transferindo-nos para uma situação hipotética em que Lya Luft tivesse escrito esse artigo de opinião para um recorte temático sobre proteção dos animais, por exemplo, aplicando a correção ao que chamamos gênero Enem, possivelmente sua nota seria subtraída, primeiramente pelo tom informal que permeia todo o texto, sobre o que discorreremos no item anterior: “sentimentozinho”, “curti”, “cadê”, “fujão”, “a gente” entre outros. Em segundo lugar, que nos interessa diretamente nesse instante da análise, Luft perderia pontos por usar estruturas simples em seus períodos, e não complexas como solicita o Enem, tais como: *“Diante de um morto humano, ou de um candidato a morto na calçada, a gente se protege com uma armadura”, “De modo que animais fazem parte de minha história, com muitas aventuras, divertimento e alguma emoção”, “O outro morreu pouco depois”, ou ainda “Mesmo os que não me apreciam, não creiam nisso”*

Quanto à estrutura dos parágrafos, Garcia (2015) apresenta o parágrafo-padrão como uma “unidade de composição constituída por um ou mais períodos, em que se desenvolve determinada ideia central, ou nuclear, a que se agregam outras, secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela” (Garcia, 2015, p.219). Já vimos que esse é o modelo de parágrafo esperado no gênero Enem. No artigo de opinião de Luft, tomemos um parágrafo para análise:

Mas voltemos às baleias encalhadas: pessoas torcem as mãos, chegam máquinas variadas para içar os bichos, aplicam-se lençóis molhados, abrem-se manchetes em jornais e as televisões mostram tudo em horário nobre. O público, presente ou em casa, acompanha como se fosse alguém da família e, quando o fim chega, é lamentado quase com pêsames e oração.

Lya Luft, Veja, 25 de agosto de 2004)
http://veja.abril.com.br/250804/ponto_de_vista.html

Verificamos tratar-se de um parágrafo com sequência narrativa evidente, divergente do que se espera nos textos do Enem, ainda que essa sequência esteja a serviço de uma tese, seu tópico frasal encontra-se diluído no parágrafo, uma vez que a declaração inicial “voltemos às baleias encalhadas” não evoca com precisão a serviço de que ideia central do próprio parágrafo esse retorno se faz necessário. Esse fato ocorre justamente porque a matéria da sequência narrativa é o fato, o relato de um episódio, que está a serviço do mote proposto pela autora. Nesse tipo de parágrafo, não há ideias secundárias, todas compõem um cenário de ações igualmente relevantes para o objetivo a que se propõe.

Nossas observações apontam para mais uma questão relevante nesse cotejamento: o aluno que tem como modelo de texto dissertativo artigos de opinião, sem a adequada diferenciação entre esse gênero e o gênero Enem, certamente encontrará nesses pontos mais um entrave em situação real de produção textual para desse vestibular.

Observando a referenciação nesse artigo de opinião, a partir do que vimos no capítulo 1.3. deste trabalho, lembrando que ela ocorre a partir de formas gramaticais ou lexemas e está presente nos diferentes gêneros, a título de exemplificação, notamos que os pronomes relativos “onde” e “em que” aparecem utilizados pela autora de acordo com a norma padrão culta da língua portuguesa. Nesse quesito, o que elevaria a pontuação do aluno na competência 4, que avalia exclusivamente essa questão, seria a diversificação no repertório de recursos coesivos. Dada a exigência da formalidade, a presença correta do pronome relativo *cujo* auxiliaria o candidato em períodos extensos com diferentes níveis de subordinação, a fim de evitar a recorrente utilização do pronome *que*.

Em busca de caminhos para essa inquietação, encontramos em Silva (2015), dados sobre a utilização do relativo *cujo* nas produções do Enem:

Quadro 8 - Pesquisa sobre pronome “cujo”

Tabela 1.1 – Uso do pronome cujo em redações do ENEM/2005	
Total de redações observadas	4.575
Total de construções relativas com emprego do pronome relativo cujo	33
Construções em consonância com as prescrições da gramática tradicional.	13

Segundo a autora, das 33 ocorrências de construções relativas com o emprego do pronome cujo, 11 apresentaram-no seguido de artigo: 1 apresentou o pronome cujo seguido do pronome relativo quanto; 2 apresentaram cujo em lugar do pronome relativo onde; 5 apresentaram cujo sem a aplicação da concordância postulada pela gramática tradicional. Assim, de acordo com a pesquisadora, evidenciam-se dados na ordem de -0,003% de uso do relativo *cujo* em concordância com a gramática canônica da língua portuguesa nas produções de texto do Enem de 2005.

2.2. *Cujo*: por que (não) ensinar?

Para acentuar o objetivo precípuo do Profletras, cabe a este trabalho, discorrer sobre um caminho a ser percorrido no preenchimento da lacuna que temos evidenciada entre os candidatos do Enem desde o Ensino Fundamental, momento em que, de acordo com o Currículo do Estado de São Paulo, o professor deveria trabalhar os elementos coesivos com seus alunos, de modo a instrumentalizá-los para a interação com gêneros textuais de diferentes esferas sociais.

A utilização do pronome relativo *cujo* e suas flexões, segundo Bagno (2014), ocorre quase exclusivamente em gêneros textuais monitorados, seja em sua modalidade oral ou escrita. Para o autor, essa limitação da recorrência do elemento coesivo em questão torna as aulas de Língua Portuguesa a principal protagonista no processo de aquisição do conhecimento dos mecanismos necessários para que se desenvolva proficiência em sua utilização, como emissor ou receptor de textos monitorados:

“A baixíssima estatística de emprego do cujo e sua ocorrência limitada quase exclusivamente a gêneros textuais monitorados tornam obrigatório o ensino das construções com esse pronome, uma vez que sua utilização não pode ser aprendida naturalmente, no convívio com a família e com outros membros da comunidade, como acontece com a maioria das regras gramaticais que cada indivíduo aprende na infância, ouvindo as outras pessoas falarem. Aprender a usar o pronome cujo é aprender, na prática, uma regra ‘estrangeira’ que não pertence ao vernáculo, e quem vai ensinar precisa ter sempre isso na consciência” (BAGNO, 2014).

Os postulados de Kato (2005) também apontam que a ausência de construções com o pronome relativo *cujo* e suas flexões em usuários adultos da Língua Portuguesa ocorre pelo que a autora chama de *imput* tardio nas crianças, por vias formais de instrução, ou seja, tais usuários não foram expostos a construções com esse conector desde sua

infância. Esse fato faz com que o uso correto desse elemento coesivo entre no acervo vocabular do usuário, de forma produtiva, somente em um nível de fala ou registro formal, em que predomine a linguagem dita culta.

A não internalização desse sistema de representação também está descrito em Silva (2015), cujo trabalho testou produções textuais de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Os resultados dessa pesquisa apontam para uma relação direta entre a gramática periférica - adquirida através de estudos formais por meio do processo de escolarização - e a utilização do pronome *cujo* e suas flexões. Dessa forma, a autora também averigua que esse recurso coesivo não resulta diretamente da gramática nuclear, construída na infância, no processo natural de aquisição da linguagem, nos termos discutidos por Kato (2015).

O pronome relativo *cujo*, para Koch (1989), faz parte de um conjunto de mecanismos coesivos para a construção do texto. A autora estabelece a existência de modalidades de coesão, entre elas a referencial, caracterizada quando um dos elementos textuais a ser interpretado semanticamente exige a consideração do outro, que pode aparecer depois ou antes do primeiro (catáfora e anáfora, respectivamente) – Ele era tão bom, o meu marido! (catáfora) – O homem subiu as escadas correndo. Lá em cima ele bateu furiosamente à uma porta! (anáfora). A forma retomada pelo elemento coesivo chama-se referente. O elemento, cuja interpretação necessita do referente, chama-se forma remissiva. O referente tanto pode ser um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração, ou todo um enunciado. Para Koch (1989), elementos de várias categorias diferentes podem servir de formas remissivas, entre elas os pronomes relativos.

À vista desses estudos e da necessidade imperativa de tornar as aulas de Língua Portuguesa significativas na formação da proficiência das diferentes modalidades da língua, inclusive da norma culta, esse tópico do nosso trabalho será dividido em duas etapas: na primeira, faremos uma análise de materiais didáticos utilizados como subsídios das práticas escolares; na segunda, apresentaremos uma proposta de ação modular para uma sequência didática para as séries finais do Ensino Fundamental.

2.2.1. Análise de materiais de apoio pedagógico

Análise da coleção utilizada na EMEF Queiroz Filho, da rede municipal de São Paulo - Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa – do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - 3ª Ed. Editora Ibep. São Paulo, 2012.

A análise dos quatro livros que compõem a coleção revelou que apenas o volume destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental faz menção ao uso do pronome relativo *cujo* com o objetivo de distinguir as orações subordinadas adjetivas restritivas e explicativas, conforme quadro que apresentamos abaixo. Essa observação permite-nos afirmar que a coleção trata o referido tema de forma meramente expositiva e classificatória, sem identificar uma correlação entre os gêneros textuais orais e escritos que privilegiam sua utilização, tampouco traz informações de como proceder a correta interpretação desse recurso de coesão referencial.

Quadro 9 – Menção ao pronome relativo *cujo* na coleção *Tecendo Linguagens*

Importante saber

De acordo com a função das orações subordinadas adjetivas, são classificadas do seguinte modo.

- **Restritiva** – delimita, restringe ou particulariza o sentido do nome (substantivo ou pronome) que a antecede.
 Se priorizamos o interesse em detrimento das habilidades, / teremos um profissional / **que deverá despende um constante esforço.**
 ↓
 oração subordinada adjetiva restritiva
- **Explicativa** – realça um detalhe ou amplia dados sobre o termo que a antecede.
 O jovem bem orientado, / **que conhece suas aptidões,** / faz uma escolha consciente.
 ↓
 oração subordinada adjetiva explicativa

As orações subordinadas **adjetivas** são introduzidas pelos **pronomes relativos** **que, quem, onde, o qual, a qual, os quais, as quais, cujo, cuja, cujos e cujas.**
 As orações subordinadas adjetivas também podem aparecer como **orações reduzidas**. Nesse caso, apresentarão o verbo no infinitivo, gerúndio ou particípio. Observe.
 Encontrei as moças **a comentar o futuro.**
 Observei o rapaz **solicitando auxílio profissional.**
 Você conhece os cursos **dados pela psicóloga?**

Em seguida, os autores da coleção em análise apresentam alguns exercícios para a apropriação de pronomes relativos. O único em que existe a possibilidade de utilização do *cujo* e suas variantes é o seguinte:

Quadro 10 – Exercício de pronome relativo da página 200 da coleção *Tecendo Linguagens*

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Copie as frases a seguir em seu caderno e complete-as com orações subordinadas adjetivas.

a) Os alunos esperam alguém ☆.

b) Precisamos de profissionais ☆.

c) Os alunos desistiram do curso ☆.

d) A psicóloga, ☆, sente-se preocupada com a situação.

2. Releia as orações que você criou no exercício 1 e anote no caderno a classificação de cada uma.

A análise dos exercícios apresentados no quadro II revela-nos inconsistência no que tange à aquisição dos mecanismos necessários para utilização do pronome *cujo* e suas flexões, uma vez que as respostas de cunho pessoal sugeridas pelos autores não proporcionam a priorização desse elemento coesivo referencial, pois, como afirmam Bagno (2014) e Kato (2005), a aquisição dos mecanismos de uso do *cujo* não ocorre na transmissão da gramática nuclear do nativo do português brasileiro.

Análise da Gramática Texto, Reflexão e Uso de Willian Cereja e Teresa Cochar Magalhães da Editora Atual, volume único.

Nessa obra, o capítulo 14 é destinado ao estudo dos pronomes relativos, em que é apresentada a definição dessa classe gramatical. Há, em seguida, uma lista em que o *cujo* aparece, conforme descreve a Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Não verificamos, entretanto, nenhuma explicação ou exercício destinado à sistematização do estudo necessário para a compreensão dos mecanismos linguísticos que regem a utilização proficiente do elemento de coesão em análise, conforme apontam os quadros III e IV:

Quadro 11 – Pronomes relativos na Gramática Texto, Reflexão e Uso:

PRONOMES RELATIVOS

Leia este anúncio:



Nem todo mundo que voa precisa dormir em posição desconfortável.

(28º Anúncio do Clube de Criação de São Paulo, p. 89.)

No período “Nem todo mundo que voa precisa dormir em posição desconfortável”, há duas orações, ligadas pela palavra **que**. A palavra **que** substitui, na 2ª oração, um termo antecedente — **todo mundo** —, expresso na 1ª oração. A palavra **que** é chamada de **pronome relativo**.

Pronome relativo é aquele que liga duas orações, substituindo na segunda oração um termo antecedente, isto é, um termo já expresso na primeira oração.

Quadro 12 – Exemplos de pronomes relativos na Gramática Texto, Reflexão e Uso:

Os pronomes relativos são **que**, **quem**, **o qual** (a qual, os quais, as quais), **onde** (equivalendo a **em que**), **quanto** (quanta, quantos, quantas) e **cujo** (cuja, cujos, cujas) e podem ser precedidos ou não de preposições. Veja:

A escola **onde** vou estudar é longe de minha casa.
O aluno **a quem** confiei as notas é muito responsável.
preposição

Os pronomes relativos, excetuando-se **cujo**, **cuja**, **cujos**, **cujas**, podem ser facilmente substituídos pelo relativo **o qual** e suas variantes (**a qual**, **os quais**, **as quais**). Observe:

A menina **de quem** você gosta passou por aqui.
A menina **da qual** você gosta passou por aqui.

CAPÍTULO 14 • O pronome (II) 195

2.2.2 Proposta de ação modular para uma sequência didática para as séries finais do Ensino Fundamental, baseada nos postulados de Bagno (2014)

Analisado o processo gerador da lacuna de letramento vislumbrado sobre o pronome relativo “cujo”, consideramos as palavras de Possenti:

Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis. (1996, p.17)

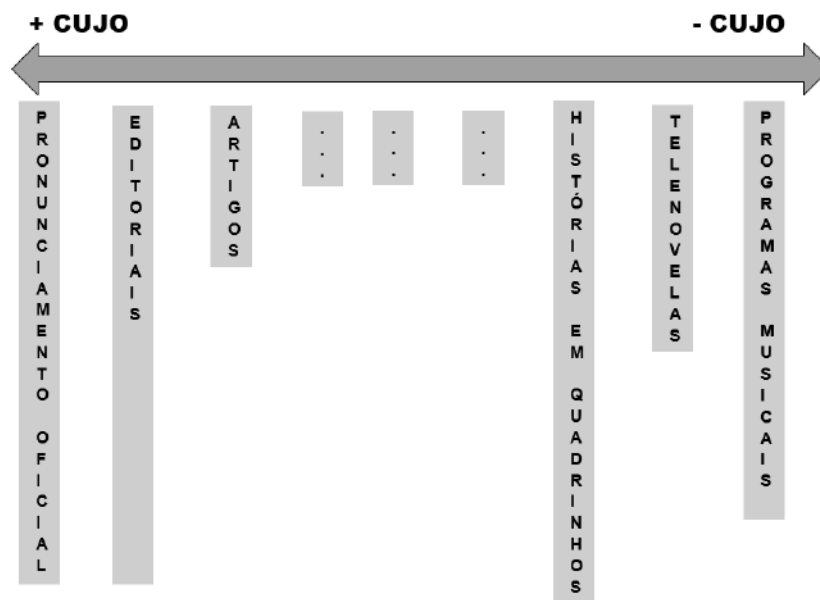
A partir do inegável direito de acesso à aprendizagem da variedade padrão da língua, como declara esse autor, entendendo a escola como espaço privilegiado para a promoção desse saber, em especial, as aulas de língua portuguesa, encontramos, nos postulados de Bagno (2014), alternativa para uma atividade modular potencialmente constitutiva de qualquer SD, uma vez que as estruturas subordinativas, embora típicas de gêneros expositivos, argumentativos, estão presentes em qualquer gênero.

1ª aula:

A professora dividirá os grupos (até três componentes) e sorteará um gênero textual por equipe. Os alunos serão instruídos a pesquisar em diferentes gêneros a ocorrência do “cujo” – gêneros orais e escritos. Deverão ser utilizados diferentes recursos audiovisuais de acordo com a disponibilidade.

2ª e 3ª aulas:

A professora providenciará alguns textos dos diferentes gêneros orais e escritos, prevendo a falta de tarefa de alguns grupos e contribuindo com o *corpus* da pesquisa. Na lousa, deve ser feito um esquema para análise dos resultados, contemplando os gêneros textuais analisados e apresentados, de acordo com o exemplo abaixo:



Depois de verificar que o pronome cujo ocorre quase que exclusivamente em interações faladas e escritas com alto grau de formalidade, o professor deverá perguntar:

- Que outras formas existem no português brasileiro para substituir os usos do pronome *cujo*?
- O pronome *cujo* indica posse. Nos gêneros textuais em que esse pronome não é utilizado, como acontece essa indicação?

Retomando os textos coletados, é bem provável que apareçam as seguintes construções:

Aquela moça que o pai dela é médico
É um escritor que os livros dele me deixam emocionada
Um cantor que a voz dele é muito bonito
Essa revista que as páginas estão rasgadas
Uma casa que as janelas têm uma cortina branca
Qual é a bandeira que o time tem uma estrela desenhada

Diante do quadro na lousa, a professora deve novamente questionar os alunos:

- Qual das formas abaixo, vocês usam mais habitualmente:

- a) A moça cujo pai é médico.
- b) A moça que o pai dela é médico.
- c) A moça que o pai é médico.

A partir dessas considerações, os alunos perceberão que, no português brasileiro contemporâneo, o *cujo* tende a desaparecer e poderão observar o alto grau de formalidade que caracteriza seu uso.

4ª aula:

A professora deve, então, se valer dos exemplos colhidos na pesquisa e mostrar como se usa adequadamente o *cujo*, fazendo-o concordar em gênero e número com o elemento consequente (a coisa possuída) e chamando a atenção dos alunos para usos mais complexos do pronome, como em construções com verbos que exigem um complemento indireto, como nos exemplos ilustrativos abaixo:

- a) Argentina e Brasil são países de cujas exportações *depende* a economia paraguaia.
- b) Estes são elementos com cuja ajuda podemos contar em nosso trabalho.

Em seguida, a professora deve valer-se dos exemplos encontrados pelos alunos e, na lousa, mostrar a relação de subordinação entre os termos que compõem o período, preferencialmente em casos com presença de preposição antes do *cujo*. Para esse fim, recomendamos um exercício a ser desenvolvido em conjunto com os alunos:

- Junte as duas sentenças, relacionando a segunda à(s) palavra(s) em destaque na primeira. (Atente para a presença de preposições antes do CUJO e flexões!)

Exemplo:

- a) Este é um argumento. Tenho muita confiança em sua força.
- b) Serão conhecidos hoje os nomes das empresas. O governo vai contar com seus serviços durante as obras.

Ressaltamos que é interessante que esse exercício seja adaptado e realizado a partir dos exemplos apresentados pelos alunos e pela professora.

Após a resolução com os alunos:

- a) Este é um argumento em cuja força tenho muita confiança. = **(força do argumento)**
- b) Serão conhecidos hoje os nomes das empresas com cujos serviços o governo vai contar durante as obras. = **(serviços das empresas)**

Por fim, a professora deve alertar sobre a inadequação do uso do artigo definido depois do pronome cujo:

- Como esse pronome é variável, **não se admite** a posposição de **artigos**.

Essa é a mulher **cuja a bolsa** foi roubada. **(INADEQUADO)**

Essa é a mulher **cuja bolsa** foi roubada. **(ADEQUADO)**

É de suma importância entendermos que a simples apresentação das regras não garantirá a aprendizagem do *cujo* e de suas flexões: a apropriação dos saberes acontecerá com o uso. O aluno ainda apresentará dificuldades na utilização desse relativo após as aulas propostas, por isso o ideal é que ao longo das atividades de leitura e produção textual, a professora recorra a pequenas intervenções de retomada dessa explicação. O valor dessa atividade modular está na compreensão do mecanismo que opera esse articulador e o grau de formalidade que o permeia. Retomando Bagno (2014), é necessário que o professor tenha consciência de que, na prática, ensinar o pronome *cujo* equivale a ensinar uma regra “estrangeira” para um nativo do português brasileiro, o que demanda retomadas constantes até a internalização desse conhecimento.

Cabe-nos, ainda, reforçar a importância das aulas de língua portuguesa como momento privilegiado para essa aprendizagem, uma vez que, reiterando Silva (2015), o desuso das relativas com o pronome *cujo* revelam que menos de 0,003% dos alunos que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio, em 2005, conseguiram fazer uso com correção desse articulador.

CAPÍTULO 3

As partes e o todo: eventos de letramento desde o Ensino Fundamental para uma escrita produtiva nas produções do Enem

3.1. Relato de experiências com o Ensino Fundamental

O ensino da língua deve ser um ato de produzir textos, a insistência no ato de produção textual é o caminho mais fecundo na análise de textos. (GUIMARÃES, 1994) No contexto do Ensino Fundamental, 8º ano, elaboramos um evento de Letramento cujo principal objetivo foi a simulação de uma produção de texto nos moldes solicitados pelo vestibular Enem.

A despeito da denúncia de Antunes (2009) quanto à existência de uma prática de produção textual escolar que anula o sujeito, afastando-o da escrita de textos significativos, com um propósito comunicativo específico, exigidos principalmente agora, século da socialização dos saberes, levamos em consideração, por um lado a necessidade de a escola não se furtar ao papel de formadora de cidadãos capazes de se expressar de forma técnica, política e socialmente competentes; por outro, a imprescindibilidade de se atender à demanda solicitada no Exame responsável por de inserir o candidato em diferentes possibilidades de acesso às diferentes instituições de ensino superior e outras , já citadas neste trabalho.

Para essa tarefa complexa, de unir as duas necessidades imperativas, recorreremos ao postulado de Kleimann (2010):

Quando, na atividade escolar de produção escrita, combinam-se as exigências da situação didática com as exigências de uma outra instituição, cujos tipos textuais o aluno desconhece, as diferenças na produtividade dos modelos que o aluno utiliza para escrever seu texto, no sentido de permitirem refletir sua individualidade e sua necessidade de expressão, parecem ser marcantes e, portanto, relevantes para o ensino da produção escrita a jovens e adultos.

Com esse entendimento, passamos a analisar os temas e a estrutura enunciativa das propostas, a fim de buscarmos equidade entre eles e a nossa sugestão. Descreveremos esse processo.

3.1.1. Temas do Enem

Analizamos a proposta de 2012, que segue:

Quadro 13: Proposta de produção de texto do Enem/2015



1 9 9 7 0 2 2 5 0 0 1 1



2012

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas trabalhando nas lavouras de café e no início da indústria paulista. Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de "fazer a América" e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas.

A história da migração humana não deve ser encarada como uma questão relacionada exclusivamente ao passado; há a necessidade de tratar sobre deslocamentos mais recentes.

Disponível em: <http://www.museuimigracao.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti



Rota de migração dos haitianos para o Brasil

© Imaginário Cultural UFRJ

Disponível em: <http://mg1.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2012.

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou ilegalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1 400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileia (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileia no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.

Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez — afirma Corinto.

Disponível em: <http://www.dpf.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114ª de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito a tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.
- A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

LC - 2º dia | Caderno 6 - CINZA - Página 1

<http://www.inep.gov.br/>

Em uma primeira observação, temos que o tema constitui um certo grau de dificuldade até mesmo para um aluno do Ensino Médio, em virtude de requerer a mobilização de conhecimentos históricos, geográficos, políticos e sociais, cujo teor só fica

sedimentado após estudos mais aprimorados, constantes nas grades curriculares que extrapolam o Ensino Fundamental. Passamos, então, a analisar a proposta do ano subsequente:

Quadro 14: Proposta para produção de texto do Enem/2014




PROPOSTA DE REDAÇÃO

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

Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?

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

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

Disponível em: www.dpf.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.

LEI SECA EM NÚMEROS

 -13% Atendimento Hospitalar Fonte: Secretaria Municipal de Saúde (RJ)	 97% Aprovaram o uso dos balômetros Fonte: IBPS
 -27% Vítimas de acidente no Grande Rio Fonte: ISP - RJ	 -6,2% Média Nac. de redução vítimas fatais Fonte: DataSUS

Disponível em: www.operacaoleisecarj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

Repulsão magnética a beber e dirigir

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

Disponível em: www.operacaoleisecarj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

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

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

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

LC - 2º dia | Caderno 6 - CINZA - Página 2

<http://www.inep.gov.br/>

Com o mesmo olhar, nossa constatação não foi muito diferente. Temos nessa outra proposta um grau também elevado de mobilização de conhecimentos prévios que, via de regra, não constituem o universo pragmático do Ensino Fundamental. Por mais que os alunos tivessem ouvido alguma notícia ou comentário sobre a Lei Seca, certamente, não haveria muito o que ser dito. Dessa feita, recorreremos ao banco de propostas dos dezesseis anos de aplicação do vestibular em estudo no quadro a seguir:

Quadro 15: Temas do Enem desde a primeira edição até 2015:

Os temas de redações de todas as edições do Enem				
ANO	TEMA		ANO	TEMA
1998	Viver e aprender		2007	O desafio de se conviver com as diferenças.
1999	Cidadania e participação social		2008	Como preservar a floresta Amazônica: suspender imediatamente o desmatamento, dar incentivo financeiro aos proprietários que deixarem de desmatar ou aumentar a fiscalização e aplicar multas a quem desmatar?
2000	Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional		2009	O indivíduo frente à ética nacional.
2001	Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar nos interesses em conflito?		2010	O trabalho na construção da dignidade humana.
2002	O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais que o Brasil necessita?		2011	Viver em rede no século 21: os limites entre o público e o privado.
2003	A violência na sociedade brasileira: como mudar esse jogo?		2012	Movimento migratório para o Brasil no século 21.
2004	Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?		2013	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil.
2005	O trabalho infantil na sociedade brasileira.		2014	Publicidade infantil em questão no Brasil.
2006	O poder de transformação da leitura		2015	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira
Fonte: Inep				

Da observação investigativa desses dados, notamos, *a priori*, que há duas classificações gerais, nas quais podemos emoldurar todas as propostas:

Quadro 16: Eixos temáticos das proposições do Enem:

Proposta de cunho filosófico		Proposta de cunho social		
1998	2001	1999	2005	2015
2004		2000	2008	
2006		2001	2012	
2007		2002	2013	
2009		2003	2014	

Embora intrinsecamente ligadas essas ramificações do saber, a Filosofia e a Sociologia, e sem desprezar o caráter complexo de qualquer que seja o tema, tal observação nos leva às seguintes conclusões:

I. Na elaboração de uma proposta para o Ensino Fundamental que simule as praticadas pelo Enem, é preciso considerar uma situação-problema que envolva temáticas similares, sem, no entanto, desprezar o fato de que os alunos não dispõem de conhecimentos profundos nas áreas envolvidas;

II. Os temas estão sempre ligados a questões filosóficas de cunho geral ou social brasileiro, o que implica em propor temas relacionados a uma problematização próxima da realidade, para que o aluno tenha como expor um ponto de vista e uma proposta de intervenção exequível, pois não se escreve quando não há o que ser escrito, ou melhor, nas palavras de Antunes (2009):

(...) Quero partir da admissão de que as deficiências mais significativas dessas produções advêm não de competências locais, ligadas a paradigmas linguísticos principalmente aqueles de teor gramatical. Quero partir da confirmação de que a didática da escrita se tem concentrado na aquisição desses paradigmas, se são legítimos, não deixam de ser parciais e insuficientes. Quero partir da certeza de que a concentração nesses paradigmas gramaticais tem afastado professor e aluno do escopo mais amplo que constitui a atividade escrita – a qual é processo que se realiza, repito, por uma série de operações e não no ato isolado, dependente de competências imediatas e pontuais.

Essa consideração me leva a indicar, retomando, até certo ponto, elementos de outras propostas anteriores, que o insucesso da escrita escolar é responsabilidade mais de outros fatores do que do componente linguístico. Na verdade, esse insucesso tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível,

necessária, que é ter o que dizer. Ou seja, tem raízes naquela contingência daquela intertextualidade não estimulada, não providenciada na escola, que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada. (...) (2009, p.167).

Decorrente dessa reflexão, entendemos que para nosso intuito investigativo, situações da própria realidade escolar, por seu caráter social e por sua perspectiva comum a todos os alunos, poderia ser uma proposta plausível para a elaboração da pretensa atividade.

3.1.2. Estrutura enunciativa

Passamos a analisar o período inicial da estrutura enunciativa, que se repete não só nos dois exemplos constituintes desse capítulo, como também em todas as dezesseis edições de 1998 a 2014:

“A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema (...), apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista”

Retirando a variável “x”, tema específico para cada ano do exame em questão, sobre a qual já discorreremos neste capítulo, elencam-se outros pontos nevrálgicos para a elaboração de uma proposta para o Ensino Fundamental que simule a situação enunciativa das propostas do Enem:

- I. Teor dos textos motivadores geradores de uma situação de intertextualidade com a pretensa produção;
- II. Discussão sobre qual gênero apresentar para a tipologia solicitada: dissertativa-argumentativa;
- III. Discussão sobre os níveis de formalidade da língua portuguesa;
- IV. Explicação sobre “Proposta de Intervenção”

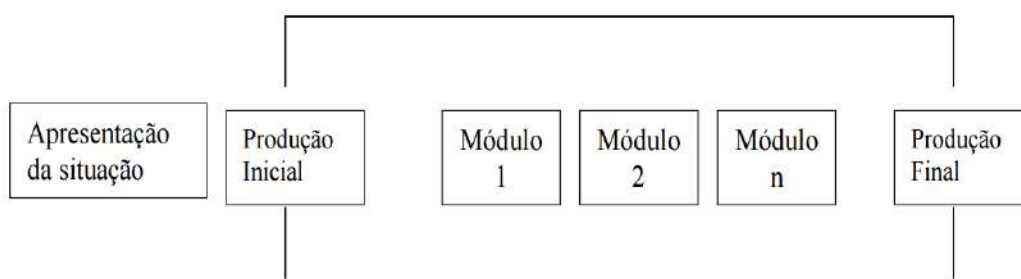
V. Contenda sobre “Direitos Humanos”

VI. Interação sobre como utilizar dados em defesa de um ponto de vista, com vistas ao estímulo de uma competência em contínuo desenvolvimento.

Dentre os pontos elencados, discorreremos sobre nosso propósito de descrever a aplicação de um evento de letramento que simule as exigências do vestibular Enem. Salientamos que o ponto II, em razão de seu cunho polêmico, foi discutido em capítulo específico. Vale, contudo, ressaltar que a legitimidade dessa experiência está intrinsecamente relacionada ao processo de planejamento da explanação desses pontos aos alunos. Dessa forma, na primeira aplicação dessa sugestão, reservamos um cronograma nas aulas para atividades antecedentes à pretensa produção textual, que descreveremos em 3.2.

3.2. A sequência didática da proposta de simulação da redação Enem para as séries finais do Ensino Fundamental

A atividade baseou-se no que propõe Dolz e Schneuwly (2004) em seu conceito de Sequência Didática, que descrevemos a seguir, e teve como propósito a simulação de escrita nos moldes solicitados pela banca examinadora do Enem, respeitando as peculiaridades do Ensino Fundamental.



Apresentação da situação: exposição detalhada para os alunos da tarefa de expressão oral ou escrita que será realizada e preparação para a produção inicial.

Produção inicial: primeira apresentação, oral ou escrita, a fim de configurar o mapeamento dos conhecimentos dos alunos em relação ao gênero proposto e ao que é necessário para desenvolvimento das capacidades ainda não alcançadas.

Módulos: são atividades, exercícios, debates, intervenções que aprimorem o domínio do gênero textual em estudo, dois deles, exemplarmente apresentados no capítulo 2.

Produção final: situação em que o aluno mobilizará os conhecimentos adquiridos para, junto com o professor, avaliar os progressos atingidos.

Descreveremos a sequência didática em ordem sucessiva das aulas propostas a trinta e dois alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental:

1ª aula: Em duplas e trios, os alunos receberam por sorteio os seguintes termos – Enem, SISU, ProUni, MEC, INEP, Sisutec, Fies, Ciência sem Fronteira, Direitos Humanos, Intertextualidade e Proposta de Intervenção. Foram orientados a trazer material para elaboração de um cartaz explicativo, com texto e imagem, sobre o termo recebido. Tal escolha deve-se, exatamente, pela necessidade de inserir os alunos no universo a ser explorado: o contexto desse Exame.

2ª aula: Os grupos elaboraram os cartazes, ainda que sem comentários relevantes da professora;

3ª aula: Três grupos apresentaram os cartazes (Enem, SISU, ProUni), momento em que a professora teceu comentários sobre a precisão das informações trazidas e a necessidade de complementações;

4ª aula: Cinco grupos apresentaram os cartazes sob a mesma dinâmica (MEC, INEP, Sisutec, Fies, Ciência sem Fronteira);

5ª aula: Os três grupos restantes apresentaram os cartazes (Direitos Humanos, Intertextualidade e Proposta de Intervenção). Na apresentação desses grupos, foi necessário que a professora fizesse uma explanação mais sistematizada. Ao término das atividades, todos os grupos foram orientados a refazer os cartazes de acordo com as instruções conferidas a cada um;

6ª aula: Os cartazes foram colocados em exposição no corredor de acesso às salas de aula. Dispondo de recursos audiovisuais, a professora projetou uma prova do Enem, sem pretensões de leitura. Em seguida, mostrou uma proposta de redação, a de 2011, *Viver em rede no século 21: os limites entre o público e o privado*. A escolha desse tema não foi aleatória. Ela levou em consideração a atração dos alunos pelo assunto e uma discussão anterior sobre *cyberbullying*, trabalhada por ocasião da leitura de uma notícia presente no material didático. Leu os textos motivadores da proposta do Enem e abriu uma roda de debates. Os alunos tiveram a oportunidade de falar sobre o tema, às vezes com pertinências, às vezes tangenciando o tema ou mesmo fazendo gracejos.

7ª aula: A partir dessa discussão, a professora solicitou que escrevessem cinco parágrafos de cinco ou seis linhas cada um, com a seguinte instrução:

- 1º parágrafo: apresentar o tema e o seu ponto de vista;
- 2º parágrafo: apresentar um argumento para sustentar seu ponto de vista e justificá-lo;
- 3º parágrafo: trazer outro argumento para o mesmo ponto de vista, também com justificativa;
- 4º parágrafo: fazer uma conclusão, reforçando seu ponto de vista;
- 5º parágrafo: Apresentar uma proposta de ação capaz de minimizar o problema apontado.

Intencionalmente, a professora escolheu uma aula dupla, capaz de abarcar a discussão e a produção no mesmo dia, a fim de que os alunos aproveitassem o aquecimento do debate para a produção escrita. Os textos foram feitos nos cadernos.

8ª aula: Foram selecionados três alunos para apresentarem seus textos. Intencionalmente foi escolhido um aluno que, normalmente, apresenta dificuldade nas produções textuais, outro cujo rendimento é quase sempre muito satisfatório e um terceiro, aleatoriamente. A cada exposição oral dos textos, outros dois alunos eram convidados a avaliar. O restante da sala poderia, ocasionalmente, manifestar outros comentários. Ao término de cada apresentação, a professora apontava falhas e reforçava pontos positivos. Findada essa etapa do processo, a professora explicou que, guardadas as devidas proporções de maturidade, eles haviam produzido um texto solicitado pelo Enem, o que motivou a turma.

3.3. Contribuições de Morin (2001): os saberes necessários para a educação do futuro

Corroborando as palavras de Antunes (2009), no que tange à contingência da intertextualidade não estimulada pela escola, somam-se as de Morin (2001), em cuja proposta de saberes necessários para a educação do século XXI, encontramos respaldo.

Segundo sua proposta de educação através de projetos, por uma religação dos saberes fragmentados pela lógica cartesiana escolar, temos em um dos saberes por ele sugeridos, o segundo de sua lista, aquele que se refere aos princípios do conhecimento pertinente. Segundo ele, Pascal dizia, já no século XVII: "*não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes*". Assim, Morin propõe um conhecimento pertinente que não mutile o objeto estudado, argumentando que a ligação existente entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis. Mas isto não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade. É preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto.

Sob essa ótica, para continuarmos nosso intuito, fizemos uso de um calendário de visitas a diferentes museus da cidade de São Paulo, organizado pela professora de Arte do mesmo público-alvo, 8º ano, para elaborarmos a seguinte proposta de redação:

Quadro 17: Proposta nos moldes do Enem para o Ensino Fundamental II:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **A importância do incentivo à visitação dos museus brasileiros**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista”

TEXTO 01: 12ª Semana Nacional de Museus - Museus: as coleções criam conexões

A Semana Nacional de Museus acontece anualmente para comemorar o Dia Internacional de Museus (18 de maio), quando os museus brasileiros, convidados pelo Ibram, desenvolvem uma programação especial em prol dessa data. O tema norteador dos eventos é o proposto pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM). Nesse ano, a sua 12ª edição ocorrerá entre os dias 12 e 18 de maio, quando instituições museológicas de todo o país promoverão atividades em torno do tema Museus: as coleções criam conexões.
<http://eventos.museus.gov.br/>

TEXTO 02: Incentivar seu filho a interagir com a exposição e contar suas próprias histórias pode aproximá-lo do mundo da arte

07/05/2012 15:49

Texto Marina Pastore



Foto: Reprodução

EDUCAR
PARA CRESCER

Uma obra de arte como a Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, é um ótimo caminho para despertar a imaginação da criança

Um museu pode parecer um ambiente chato e entediante para as crianças. Por isso, uma visita a uma exposição nem sempre é

lembrada na hora de escolher o passeio do fim de semana. Mas não precisa ser assim: além do aprendizado enorme que a criança pode ter em contato com obras de arte, muitas instituições produzem material educativo especialmente para aproximar a exposição do universo infantil e, assim, torná-la mais interessante. Você mesmo também pode estimular seu filho a fazer mais do que simplesmente observar: a obra de arte tem a capacidade de despertar a imaginação da criança e estimulá-la a conversar sobre aspectos de sua própria vida.

Conheça agora 10 dicas para ajudar seu filho a se divertir no museu!

1. Pesquise sobre a exposição antes de visitá-la
 2. Procure museus com atrações interativas
 3. Converse com seu filho antes da exposição
 4. Tente aproximar o artista do seu filho
 5. Fique atento aos recursos pedagógicos oferecidos pelo museu
 6. Participe de visitas guiadas
 7. Incentive seu filho a falar sobre a obra
 8. Procure conhecer os programas de férias
 9. Não force a criança
 10. Incentive o prazer de estar diante de uma obra de arte
- <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/10-dicas-para-se-divertir-no-museu-627927.shtml>

TEXTO III

(...)

Mais uma vez é preciso dizer que o governo brasileiro precisa – com urgência cada vez maior, dada à extrema importância das artes – investir mais do seu orçamento no setor! Fruição de Arte – da boa arte – não é um bem supérfluo ou destinado apenas aos endinheirados, ou a essa elite que se julga a única capaz de se emocionar com a 9ª Sinfonia de Beethoven ou com a música de Bach; ou com os quadros de Caravaggio, Rembrandt, Rubens, Cézanne; ou com as esculturas de Michelangelo, Bernini, Aleijadinho; ou com o teatro

de Shakespeare, Molière e Artaud; ou com a literatura de Dostoiévski, Goethe, Dante Alighieri, Balzac, Victor Hugo, Kafka; ou com a poesia de Camões, Walt Whitman, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade...

Mais uma vez: é Direito do cidadão e Dever do Estado o acesso à Cultura. Mais uma vez: a crescente privatização – que se vê – desses espaços de produção, fruição e consumo de arte, é prejudicial à democratização do acesso a elas, e precisamos ampliar cada vez mais as filas dos brasileiros nas portas de teatros, cinemas, casas de show, centros culturais, museus, bibliotecas!

Não podemos esquecer que o Brasil possui quase três mil municípios que não têm um único centro cultural, um único museu! E que, por esse e por inúmeros outros motivos, o Estado brasileiro precisa investir em Arte, e apoiar os artistas. (...)

<http://artemazeh.blogspot.com.br/2011/06/os-numeros-da-exposicao-de-escher-e-de.html>

INSTRUÇÕES

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

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

- Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “insuficiente”.
- Fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- Apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- Apresentar parte do texto deliberadamente desconectado com o tema proposto.

3.4. Análise da proposta de produção textual escrita

3.4.1. Análise do tema

O tema encontra amparo em uma atividade extraescolar de visitação a três diferentes museus da cidade de São Paulo, cujo evento fora gerador de grande discussão intelectual e participativa dos alunos, consolidando-se como um tema de cunho escolar, integrante da realidade imediata do educando, cuja interdisciplinaridade com a disciplina de Arte pôde proporcionar maior gama de saberes acumulados para que o pretenso produtor do texto pudesse, de fato, ter um conteúdo intertextual a ser abordado, que se constituiria no *corpus* da produção textual sugerida.

Ainda para valorizar as múltiplas vozes substanciais na consolidação da interdisciplinaridade, soma-se a escolha dos textos motivadores. O texto 01 não apresentou problemas de interpretação, uma vez que a professora de Arte já havia explicado sobre o Ibram e o Conselho Internacional de Museus. Entende-se que a escolha desse texto deveu-se ao fato de esclarecer as muitas atividades culturais e interativas que ocorrem nos museus. O aluno poderia dele inferir, por exemplo, que não há uma

divulgação satisfatória sobre esses eventos, o que potencialmente geraria uma proposta de intervenção no sentido de ampliar a abrangência midiática sobre tais questões.

Por sua vez, o texto 02, cujo suporte é uma revista destinada aos pais, apresenta uma linguagem simples, acessível ao 8º ano, com um conteúdo direto e claramente elencado sobre como incentivar os filhos a efetivar tais passeios. Dele, o aluno poderia selecionar alguns pontos como argumento para seu ponto de vista.

No entanto, na interpretação do texto 03, os alunos demonstraram certa dificuldade em virtude da ironia sutil presente no primeiro parágrafo. Também foi necessária a intervenção da professora no sentido de explicar que não havia necessidade de conhecer todos os nomes citados nesse texto, bastava entender que são personagens relevantes nas áreas citadas. Para boa compreensão do segundo parágrafo, foi necessário esclarecimento sobre as palavras “privatização”, “fruição” e “democratização”. Ciente dessa lacuna, a professora havia antecipado esses termos à aplicação da proposta. A despeito dessas dificuldades, trata-se de um texto capaz de motivar tanto um ponto de vista quanto uma proposta de intervenção: a necessidade de o Estado investir em Arte e apoiá-la.

3.4.2. Análise da estrutura enunciativa

Quanto à estrutura enunciativa, houve plena equidade entre o enunciado proposto nessa simulação e todas as edições do pretense vestibular, configurando-se uma reprodução *ipsis litteris* do original.

Vale ressaltar que tal equidade tende a engendrar mecanismos de aproximação entre o objeto simulador e o real, promovendo uma conciliação de competências e habilidades necessárias para um reconhecimento do real, quando, dessa forma, for demandado ao candidato potencial à produção de texto prevista pelo Enem, seja através de simulações mais análogas em seu teor temático nas séries subsequentes, seja na própria realidade do Exame.

3.5. O evento de letramento proposto sob a ótica da sequência didática

3.5.1 Linguística Textual e Sequência Didática

Na segunda parte do livro *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores, intitulada “Planejar o ensino de um gênero”, encontramos uma significativa contribuição para o planejamento do ensino de gêneros textuais, chamada pelos autores de Sequência Didática.

Antes, porém, de apresentarmos nosso evento de letramento nos moldes da sequência didática apresentada pelos referidos autores, é necessário fazermos algumas considerações sobre a Linguística Textual, pilar para o desenvolvimento da Teoria dos Gêneros Textuais, principalmente no que tange ao tratamento do texto. Desde a década de 80, circula no Brasil, de forma receptiva, a ideia de que o texto configura-se como célula matricial para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa a partir do Ensino Fundamental. Já na década de 70 havia linguistas que demonstravam inquietações no sentido de construir uma Gramática do Texto, dadas as lacunas não preenchidas pela gramática da frase. Koch (1989) afirma que os linguistas passam a conceituar o texto como “uma unidade linguística com propriedades específicas”, abandonando a ideia de serem formados por uma sequência de sentenças isoladas. Dessa forma, o objeto de estudo da Linguística Textual é o texto, único capaz de explicar os múltiplos fenômenos linguísticos, pois é a partir dele que nossa comunicação é realizada.

Certamente, há um hiato entre a Linguística Textual e a efetiva prática docente, por razões conhecidas na esfera escolar: falta de diálogo efetivo e contínuo entre o mundo acadêmico e o chão da sala de aula; falta de comprometimento das políticas públicas brasileiras em promover eficientes e constantes cursos de aperfeiçoamento para o corpo docente; postura intransigente de alguns professores reacionários a novas perspectivas educacionais; lentidão da renovação dos materiais de apoio aos profissionais do ensino. Disso decorre a inferência de que, por décadas o ensino da língua manteve-se preso a pressupostos focados no ensino normativo e classificatório ou em elementos epilinguísticos, em que o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino.

Não obstante, Roxane Rojo, na apresentação do livro *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, cuja tradução fora por ela realizada, afirma “*Aqui no Brasil, (...) esse ensino das*

propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos de uso, passando o texto a ser 'pretexto' não somente para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual (...)." Para ela, as teorias textuais generalizavam as propriedades dos grandes conjuntos de textos, denominados *tipos*. Assim, a classificação tipológica geral *narração, descrição, dissertação* não dava conta de práticas efetivas ligadas ao uso do texto, tais como sua fonte, seu suporte, sua finalidade. Na sequência, a autora salienta a preocupação a respeito do fato de que essas práticas escolares brasileiras tendem a formar leitores que, ao final do ensino médio, apresentam apenas capacidades mais básicas de leitura, ligadas à mera extração de informações localizadas em textos de fácil compreensão. Para embasar essa afirmativa, a autora recorre a resultados dos Enems de 2000 a 2002 e do Relatório Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) de 2000.

Da necessidade de utilização do texto como real objeto de estudo, seja para leitura e compreensão, seja para produção, Rojo afirma que os PCNs precisaram recorrer à noção de gênero (discursivos ou textuais), capaz de focar o texto em sala de aula no seu contexto de produção e leitura e nos significados gerados a partir de seu funcionamento, constituindo-se melhor que o conceito de tipo na otimização do ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais.

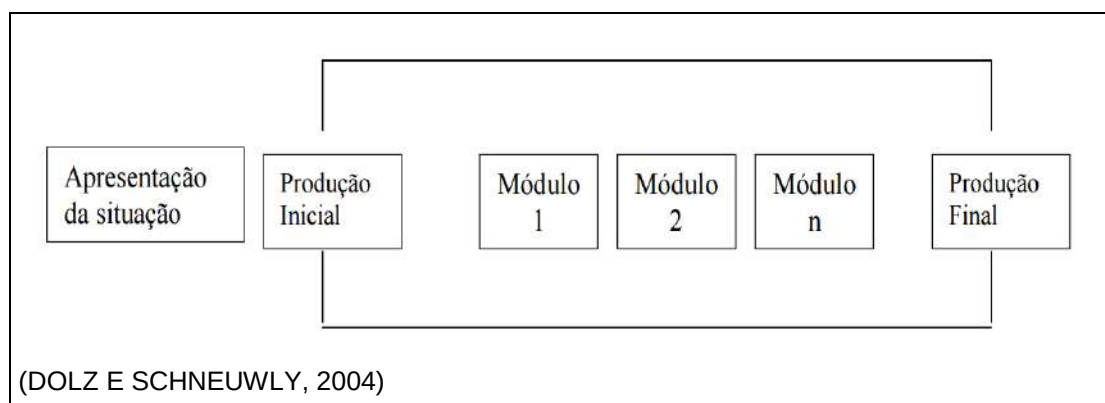
A utilização do texto em sua interação sociocognitivista-interacionista, que constitui seu contexto de produção e interpretação, permeiam a teoria de gêneros de Dolz e Schneuwly, uma vez que consideram, em cada situação, os objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, atitudes e opiniões, o que permite, no momento da compreensão, reconstruir tanto o sentido intencionado pelo produtor do texto, quanto outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor (KOCH, 2006, p.39).

Para Dolz e Schneuwly (2004, p.78), a melhor alternativa para trabalhar o ensino de gêneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar. É necessário ter a consciência de que a escola é um "autêntico lugar de comunicação e que as situações escolares "são ocasiões de produção e recepção de textos". Por esse pressuposto, a atividade de escrever nos moldes do Enem ganha

vivacidade significativa na prática do aluno, que se perceberá como autor em uma realidade eminente que é o exame do Enem.

Após essas digressões teóricas que embasam nosso trabalho, cabe-nos conceituar Sequência Didática, a partir de então referenciada também por SD. Sequência didática é uma sucessão de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem que instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51). A seguir, apresentamos o esquema tal como os autores elaboraram:

Quadro 18: Representação da estrutura de base de uma SD



Inicialmente, o professor apresenta o gênero aos alunos em seu contexto de produção, seus aspectos linguísticos e discursivos, detalhadamente. Em seguida, solicita uma produção inicial sobre o gênero trabalhado. Dessa forma, o professor procederá uma avaliação diagnóstica sobre quais intervenções serão necessárias para o domínio do gênero apresentado. Tal procedimento é indispensável na adaptação da SD, em cujos módulos constarão diferentes atividades capazes de minimizar os conhecimentos não adquiridos sobre o gênero em questão. Nesse sentido, os módulos terão a função de, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, permitir que o aluno construa seu conhecimento a partir de atividades individuais e de interação social com seus pares. Essas atividades devem ser elaboradas, levando em consideração as necessidades particulares de cada aluno, visando, assim, à construção do conhecimento dos aspectos inerentes ao gênero em estudo. Após a aplicação da sucessão de módulos, espera-se que

o aluno tenha progredido na construção do conhecimento proposto em suas diferentes facetas.

Na produção final, o professor poderá verificar quanto o aluno progrediu, guardadas as proporções da série em questão, considerando que o mesmo gênero será trabalhado em diferentes estágios da vida escolar. Concebendo o domínio dos gêneros como um processo de ensino-aprendizagem da língua, entendemos que as SDs desempenham relevante papel justamente por permitirem um pensar e repensar constante no norteamento do trabalho do professor em busca da competente utilização da língua em várias situações comunicativas cotidianas.

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que professor e aluno devem construir possibilidades para o desenvolvimento das capacidades essenciais para o uso com destreza dos gêneros trabalhados. Segundo os autores, há um agrupamento viável para isso, constituído de um currículo flexível para diversas situações cotidianas e reais do ensino, o que possibilita certa previsão dos problemas decorrentes do processo. Esses agrupamentos consideram as regularidades de cada gênero, sem, no entanto, desprezar características peculiares de cada um durante a aquisição do conhecimento. Além disso, obedecem a três princípios importantes para sua aceitação no âmbito da didática escolar: refletir os objetivos sociais da comunicação oral e escrita no que concerne ao ensino da língua materna, abranger diferentes tipologias e apresentar certa estabilidade de linguagem. Vejamos, como os autores apresentam esse agrupamento:

Quadro 19: Agrupamento de gêneros textuais

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	Narrar Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação(adv.)
Transmissão e construção de saberes	Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos explicativos ou “expositivos” Relatório científico Relatório de experiência científica
Instruções e prescrições	Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

(DOLZ E SCHNEUWLY, 2004)

3.5.2. A divergência entre gêneros textuais e tipos de texto

Muito relevante para este trabalho é a discussão entre tipologia textual e gênero textual, uma vez que o enunciado do Enem solicita sua produção de texto pela tipologia e não pelo gênero. Em geral, notamos que a distinção entre tipologia textual e gênero textual não é clara no âmbito escolar, notadamente são terminologias que se confundem ou são usadas uma pela outra. Marcuschi (2005) relata sua investigação no intuito de apresentar uma breve definição das duas noções:

- (a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.
- (b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir a *textos materializados* que encontramos na nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante.

Com intuito de dar maior visibilidade ao que afirma Marchuschi (2005), apresentamos o seguinte quadro do autor:

Quadro 20: Tipologia textual x Gêneros textuais

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição;	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, aula expositiva, romance, reunião de condomínio, lista de compras, conversa espontânea, cardápio, receita culinária, inquérito policial etc.

(MARCHUSCHI, 2005)

Em geral, a expressão “tipo de texto” é usada de forma equivocada para apontar o que é um gênero textual. Marcuschi (2005) aponta claramente essa observação ao afirmar que *“Quando alguém diz, por exemplo, a carta pessoal é um tipo de texto informal, ele não está empregando o termo “tipo de texto” de maneira correta [...]”, pois se trata de um gênero textual.* Outra observação proeminente do autor é que *“em todos os gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo)”*.

A título de exemplificação podemos usar a ⁵crônica, gênero que pode constituir-se de uma variedade de sequências tipológicas, pois ela pode conter uma sequência narrativa ao contar uma história cotidiana para reflexão, uma argumentação ao defender diretamente alguma ideia ou posição, ou uma descrição ao expor uma situação trivial que remeta o leitor ao pensamento crítico. Notamos, então, que os gêneros textuais apresentam uma grande heterogeneidade tipológica e alguns tipos predominam de acordo com o “tipo de sequência de base” (Marcuschi, 2005). De acordo com o mesmo autor, “quando se nomeia um certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base” e, ainda,

⁵ Sobre esse tema, conferir trabalho: Gênero crônica: hibridismo ou instabilidade? Projetos de Leitura e Produção Ana Elvira Gebara, Jaqueline de Moraes Fiorelli e Norma Goldstein.

“quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Em Bronckart (1999:103) temos a seguinte declaração: “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Visitando a perspectiva bakhtiniana, temos:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora os seus *tipos relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Bakhtin (2003:262) declara que “a *riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas*”. Não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros. Verificamos, então, que os postulados por Bakhtin sobre os gêneros são os seguintes:

- a. cada esfera social produz tipos com estabilidade relativa de enunciado: os gêneros;
- b. os gêneros são caracterizados pelos seguintes elementos: conteúdo temático, estilo, construção composicional, vontade enunciativa ou intenção do locutor, conjunto de participantes

Quanto à profunda heterogeneidade dos gêneros do discurso, Bakhtin (2003) faz a distinção entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos):

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários etc) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (Bakhtin, 2003. p.263)

Conforme a abordagem bakhtiniana, o ouvir, o ler, o falar e o escrever são atos que acionam a antecipação do participante de acordo com sua visão prévia do texto de forma global através do paradigma de conhecimentos prévios dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações de linguagem, sem ignorarmos, no entanto, que o gênero não possui uma forma fixa e está vulnerável a instabilidades e intersecções com outros gêneros, dada sua característica social de uso.

Segundo Brandão (2001, p.38), *“é esse equívoco que cometem algumas das abordagens pedagógicas. O professor não pode perder de vista a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica”*. Esse equívoco muito interessa ao nosso trabalho, tendo em vista que o enunciado da produção de texto do Enem solicita ao candidato que redija um texto dissertativo-argumentativo e não menciona gênero textual ou gênero do discurso. Se, neste trabalho, a distinção entre gênero textual e gênero do discurso não apresenta relevância, por outro lado, é imprescindível na montagem da SD de uma simulação para a produção textual do Enem o esclarecimento do enunciado tal como se apresenta e o aclaramento do que, efetivamente, é esperado pela banca examinadora. Ao montar a SD, é preciso observar que o percurso do aluno é pautado pelo ensino de gêneros: ele está acostumado a comandas do tipo “escreva uma carta pessoal”, “escreva uma narrativa policial”, “escreva uma fábula”, “escreva um texto para um *blog*”, “escreva um conto de fadas”, “escreva um artigo de opinião” entre outros tantos gêneros, todavia ele não está familiarizado com solicitações de escrita pela tipologia, tampouco os PCNs ou os materiais didáticos oficiais do Governo do Estado apresentam esse direcionamento.

Cabe a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (PCN, 1997, p.30)

3.5.3. Os níveis de correção das produções do Enem

Inicialmente, apresentaremos os três objetos de análise e discorreremos sobre o procedimento adotado e o intuito que o motiva. Selecionamos três produções textuais com intuito de verificarmos se o objetivo de trazer uma proposta nos moldes solicitados pelo Enem à etapa final do Ensino Fundamental logra êxito. Sendo assim, o caminho de análise eleito para tal averiguação não poderia ser outro que não a própria matriz de correção proposta nesse vestibular. Dessa forma, antes de procedermos a análise dos três textos selecionados, precisamos discorrer sobre o nivelamento avaliativo praticado pela equipe de correção oficial do Enem:

COMPETÊNCIAS	NÍVEIS					
I – Domínio da norma padrão	0	I	II	III	IV	V
II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo.	I		II	III	IV	V
III – Relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	I	II	III	IV	V
IV – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	I	II	III	IV	V
V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	0	I	II	III	IV	V
Anulada						
Fuga ao tema						
Não atendimento ao tipo textual						
Texto com impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação.						
Desrespeito aos direitos humanos						
Parte desconectada						

De acordo com o guia do participante de redação do Enem, os níveis são apontados através dos seguintes critérios:

Competência 1:

NÍVEL 0	0 pontos	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa
NÍVEL I	40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

NÍVEL II	80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
NÍVEL III	120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
NÍVEL IV	160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
NÍVEL V	200 pontos	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.

Essa competência tem por finalidade classificar o nível de conhecimento da norma culta, escrita formal. Nas instruções da produção textual aparece o termo “norma culta” e na grade de correção aparece o termo “escrita formal”. Analisando a grade acima, observamos a associação desses termos à convenção da escrita e à seleção lexical. Inferimos, então, que gírias, por exemplo, não fazem parte de uma escrita formal.

Considerando as divergências existentes entre diferentes gramáticos, questões como a vírgula entre expressões adverbiais curtas, por exemplo, ou algumas colocações pronominais já aceitas por alguns e ainda condenadas por outros interfeririam na pontuação? A distinção entre os níveis III e IV gera uma diferença de 40 pontos e os adjetivos que os separam são “bom” (domínio) e “mediano” (domínio). Como distinguir esses níveis a partir de adjetivos com tamanho grau de subjetividade. Outra palavra que separa os mesmos níveis são os pronomes indefinidos “alguns” (desvios) e “poucos” (desvios). Já entre os níveis I e II, a mesma questão ocorre entre os adjetivos “precário” e “insuficiente”.

Essa quantificação dos erros através de pronomes indefinidos relativiza os desvios à quantidade de texto apresentada, ou seja, se o candidato escrever cinco linhas e apresentar cinco desvios terá a mesma nota do candidato que escrever dez linhas e apresentar os mesmos cinco erros? Outra questão: regionalismos são considerados registros informais?

Competência 2:

NÍVEL 0	0 pontos	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa.
NÍVEL I	40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
NÍVEL II	80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
NÍVEL III	120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
NÍVEL IV	160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
NÍVEL V	200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

A análise do quadro apresentado ao candidato sobre a competência 2 revela sua ênfase em dois aspectos: o atendimento ao tema e o domínio estrutural do texto dissertativo-argumentativo. Decorrem do quadro algumas questões: se o candidato, por exemplo, na redação de 2013 “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil” demonstrar argumentação consistente e repertório sociocultural produtivo, com excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo, sem, no entanto, fazer menção aos efeitos, direcionando seu ponto de vista às causas que motivaram a implantação da lei, ele será nivelado com 40 pontos por ter apenas tangenciado o tema? Entre os níveis III e IV, como diferenciar os adjetivos “bom” (domínio do texto dissertativo-argumentativo) e “mediano” (domínio do texto dissertativo-argumentativo). Talvez os adjetivos “previsível” e “consistente” ajudem a dirimir essa última questão, mas o que é previsível para um corretor pode não ser para o outro, essa variação dependerá também do nível de conhecimento sobre o tema em questão.

Ainda sobre essa competência, o guia do participante, em sua página 16, apresenta a seguinte observação “Lembre-se de que cada parágrafo deve desenvolver um tópico frasal”. A teoria de paragrafação que apresenta essa nomenclatura e propõe essa estrutura encontra respaldo no livro “Comunicação em prosa moderna” de Othon M. Garcia, especialmente na terceira parte, em que o autor propõe o estudo da organização do parágrafo. Considerando que há outras formas de organizar um parágrafo, o professor

deve priorizar o estudo específico desse teórico a fim de que seu aluno contemple o solicitado pelo guia do participante? Outras estruturas organizacionais diminuem a pontuação? No item 3.5.1. deste trabalho, apresentamos o quadro 19: Agrupamento de gêneros textuais de Dolz e Schneuwly justamente pela sua relevância na transformação do ensino de língua materna. Sua obra influenciou a concepção dos PCNs de língua portuguesa e figura como bibliografia em muitos livros didáticos adotados tanto na rede pública quanto na rede privada. Retomando uma parte desse quadro, teremos:

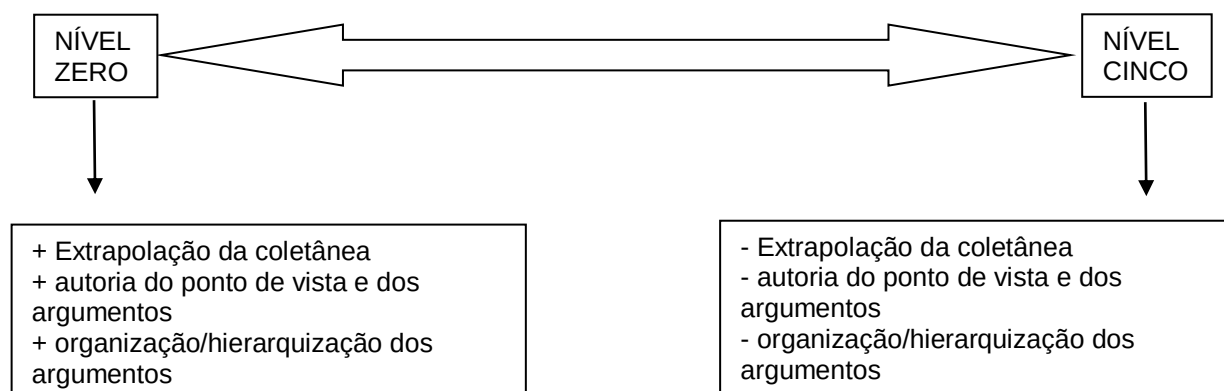
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
--	--	---

Esse dado nos remete à seguinte questão: se o aluno estudar essa tipologia através dos gêneros, sem entrarmos na discussão gênero textual x gênero do discurso, e elaborar, a partir dos textos motivadores uma carta do leitor, como ficaria sua pontuação nessa competência?

Competência 3:

NÍVEL 0	0 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.
NÍVEL I	40 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
NÍVEL II	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.
NÍVEL III	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.
NÍVEL IV	160 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
NÍVEL V	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.

A competência 3, a partir da observação do quadro proposto para correção no guia do participante, mostra-se atrelada a instâncias de extrapolação dos textos da coletânea, em direção à autoria, além de também nivelar a organização desses argumentos em defesa do ponto de vista apresentado pelo candidato. Em uma representação gráfica, teríamos:



A questão para essa competência é a diferenciação entre os níveis II e III, cuja nivelção subjetiva encontra-se entre os termos “desorganizados” e “pouco organizados”.

Competência 4:

NÍVEL 0	0 pontos	Ausência de marcas de articulação, resultando em fragmentação das ideias.
NÍVEL I	40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária.
NÍVEL II	80 pontos	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
NÍVEL III	120 pontos	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
NÍVEL IV	160 pontos	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
NÍVEL V	200 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

“Os aspectos a serem avaliados nesta Competência dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias.” (Guia do Participante, p.19). A competência 4 avalia o encadeamento textual entre suas partes: parágrafos, períodos, referência. O guia postula que esse encadeamento pode ser expresso por conjunções, por determinadas

palavras, ou pode ser inferido a partir da articulação dessas ideias e que preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos e orienta que cada parágrafo deve ser composto de um ou mais períodos também articulados e que cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores. Após a observação do quadro de correção e da leitura das orientações apresentadas pelo guia, questões práticas surgem, como o nivelamento entre 120 e 160 pontos, em virtude da subjetividade inerente aos pronomes indefinidos “pouco” (diversificado) e “poucas” (inadequações). Outro ponto é a distinção entre a quantidade dessas inadequações em contraponto a sua qualidade: menos desvios que comprometem significativamente a compreensão do texto obterão pontuação melhor que pequenos deslizem em maior quantidade, por exemplo?

Competência 5:

NÍVEL 0	0 pontos	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.
NÍVEL I	40 pontos	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
NÍVEL II	80 pontos	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL III	120 pontos	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL IV	160 pontos	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL V	200 pontos	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

O quinto aspecto a ser avaliado no seu texto é a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado. Por isso, a sua redação, além de apresentar uma tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, deve oferecer uma proposta de intervenção na vida social. Essa proposta deve considerar os pontos abordados na argumentação, deve manter vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida. A proposta de intervenção precisa ser detalhada de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade, portanto, deve conter a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la. A proposta deve, ainda, refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige, e a coerência da argumentação será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. É necessário que ela respeite os direitos humanos, que não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. Ao redigir seu texto, procure evitar propostas vagas, gerais; busque propostas mais concretas, específicas, consistentes com o desenvolvimento de suas ideias. Antes de elaborar sua proposta, procure responder às seguintes perguntas: O que é possível

apresentar como proposta de intervenção na vida social? Como viabilizar essa proposta? O seu texto será avaliado, portanto, com base na combinação dos seguintes critérios:

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

A avaliação dessa competência singulariza as produções de texto solicitadas pelo Enem, motivação primeira da nossa preocupação em apresentar esse gênero textual que se configurou desde a primeira edição do Enem e assim se repete, com manutenção fiel às características originais, aos alunos do ensino fundamental. Trata-se de não subestimar a capacidade de encontrar soluções inerente aos seres humanos desde a primeira infância. À escola caberá a função de configurar a situação-problema, instrumentalizar o aluno para que progressivamente amplie seu repertório sobre diferentes abordagens e capacitá-lo do ponto de vista linguístico para que consiga expressar seus pensamentos de forma clara e objetiva.

Se os demais gêneros textuais povoam os livros didáticos, como não pode deixar de ser, é pertinente que a produção de texto para o Enem, que apresenta uma finalidade representativa, talvez fundamental na mudança do curso das relações de equidade social em vigor no nosso país, dividam espaço com lendas, notícias, reportagens, causos, debates, esquetes, cartas, romances, crônicas, novelas de cavalaria, artigos de opinião, editoriais, rótulos, bulas, manuais, estatutos, contratos, charges, HQs e tantos quantos circulem em diferentes sociedades, em diferentes tempos.

A competência 5 corrobora para a configuração de um gênero singular, que não pode ser chamado de “redações de vestibular”, porque as produções solicitadas por vestibulares independentes do Enem, como já apontamos no capítulo 2, tais como os da Universidade de São Paulo ou da Universidade Estadual de Campinas, divergem do modelo apresentado pelo Enem e para um gênero ser constituído, como vimos, é necessário que apresente traços comuns em sua esfera de circulação.

Quanto à avaliação dessa competência, o nivelamento dos pontos a serem atribuídos seguem uma escala que apresenta certamente pontos de subjetividade, sempre intrínsecos ao processo de avaliação textual, no entanto a progressão de 0 a 200 justifica-se no detalhamento e atrelamento da proposta ao ponto de vista defendido pelo candidato:



3.5.4. Considerações

É preciso fazermos algumas considerações sobre alguns tópicos relevantes que se entrelaçam na tarefa de obter a ascensão proporcionada pelo Enem no que tange aos critérios de correção da prova de produção textual. Primeiramente, é de conhecimento público que os corretores selecionados para participar do processo de atribuição de valores recebem treinamento. Entretanto tal procedimento fica sob sigilo dos organizadores do CESPE - Centro de Seleção e de Promoção de Eventos, órgão que integra a Fundação Universidade de Brasília. Talvez as questões expostas no item 3.5.3 deste trabalho sejam esclarecidas nesse treinamento. Seria de grande valor democrático e pedagógico que a sociedade tivesse acesso a textos, vídeos e áudios que ampliassem a compreensão dos nivelamentos, a fim de que pais, professores, coordenadores e autores de obras didáticas alargassem as habilidades e competências do aluno, além de lhes proporcionar maior segurança e familiaridade com o que o separa de seu direito à ascensão social, seja através da aquisição de um certificado no Ensino Médio, seja através de uma vaga no tão disputado vestibular de medicina, por exemplo.

Segundo ampla divulgação na imprensa, a Universidade de São Paulo (USP) vai exigir nota mínima de 700 pontos no Enem para os cursos Engenharia Agrônoma, Engenharia Florestal, Gestão Ambiental, Administração, Odontologia, Química, Medicina Veterinária e Zootecnia. Nesses cursos, o aluno deverá ter conseguido os 700 pontos na Redação e em todas as provas (Matemática; Linguagens, Códigos; Ciências Humanas e Ciências da Natureza). Na primeira parcial do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) de 2016, segundo publicações de diferentes meios midiáticos, as notas de corte para

candidatos que buscam vaga em cursos de medicina oscilaram entre 888,35 e 727,44 pontos. Concluímos que para nosso aluno conquistar esses lugares, cujo direito lhes é oferecido, ele necessita atingir o nível IV nas cinco competências. Vimos, também, que existe um grau de subjetividade, às vezes, muito tênue entre os níveis, que poderiam e deveriam ser melhor elucidados aos envolvidos.

Temos uma compreensão da dificuldade e da gigantesca dimensão do processo de correção das produções do Enem em um país com proporções continentais como o Brasil. Nossa vivência de décadas na educação brasileira constata a evolução nas edições desse vestibular, principalmente no que tange às correções das produções textuais, como, por exemplo, o fato de serem dois corretores a fim de diminuir o aspecto subjetivo inerente ao processo, com possibilidade de haver um terceiro para dirimir discrepâncias. Ainda assim, é nosso dever apontar ações exequíveis que possam contribuir para um contínuo aprimoramento do processo a partir de observações que concorram para a validação e reconhecimento do vestibular em questão.

Por fim, fica notória a necessidade de um ajuste entre as teorias dos documentos oficiais, as práticas docentes, os materiais didáticos de apoio e o que é de fato solicitado nas produções de texto do Enem. Certamente as habilidades e competências que vigoram no pretendido pelo Inep são trabalhadas sob diferentes aspectos em divergentes áreas do conhecimento, mas o aluno tem o direito de compreender, com clareza, os mecanismos inerentes ao processo de seleção que poderá, efetivamente, permitir que ele usufrua das oportunidades que esse vestibular lhe oferece. Enquanto a solicitação da produção textual do Enem se mantiver tal como se apresenta, entendemos a resolutiva importância da inclusão de atividades direcionadas à elucidação desses empasses.

CAPÍTULO 4

Análise das produções do ensino fundamental

Discutidos os procedimentos adotados pelo Cespe, feitas algumas considerações, antes de analisarmos as três redações, valida-se, ainda, a apreciação sobre o processo de correção a partir da visão de Passarelli (2012), professora com ampla experiência em resultados de processos avaliativos em larga escala e externos à escola, a fim de elucidarmos algumas questões para a clara compreensão sobre o objetivo deste trabalho.

Quando afirmamos que o caminho de análise eleito por nós não poderia ser outro que não a própria matriz de correção proposta nesse vestibular, pretendemos simular a situação real de elaboração das redações desde sua concepção, seleção da coletânea, instruções, número de linhas solicitadas até a grade de correção utilizada. Isso não significa que discordemos de Passarelli (2012), no que tange ao processo avaliativo percorrido por ela em seu plano de unidade de conteúdo na sistematização de uma proposta de produção, durante seu trabalho de pesquisa, cuja finalidade era minimizar os frequentes problemas enfrentados por um 8º ano na escrita textual:

Avaliação: pelo fato de que a avaliação tradicional ser considerada um dos entraves para o ensino de produção textual escrita, não se dá uma nota para o trabalho dos alunos. Sendo assim, serão levados em conta os subsídios teóricos que defendem a concepção da avaliação formativa que visa orientar o aprendiz quanto ao trabalho escolar, procura localizar as suas dificuldades para ajudá-lo a descobrir os processos que permitirão o progresso em termos de aprendizagem e considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem. (Passarelli, 2012, p.193)

Na prática cotidiana das aulas de produção textual, o trabalho com a avaliação formativa imprime ritmo e cadência que garantem a evolução na aquisição de competências. Essa dinamicidade é compatível principalmente com a faixa etária do Ensino Fundamental e, portanto, válida para o trabalho com diferentes gêneros textuais. Também chamada de avaliação para as aprendizagens ou avaliação formativa diagnóstica, ela tem seu foco no processo ensino-aprendizagem, de caráter especificamente pedagógico. Sua finalidade não é probatória e está incorporada no ato de ensinar, integrada na ação de formação a partir de informações levantadas por meio da ação avaliativa que constata rapidamente as dificuldades a fim de corrigi-las com práticas docentes ajustadas à necessidade. Por seu caráter endógeno e contínuo, ela proporciona

o estabelecimento de vínculo entre o professor e o aluno, aumentando o grau de cumplicidade no êxito do que se busca e alimentando subsídios para o replanejamento contínuo do trabalho docente.

A ideia de avaliação formativa presta-se a debates especializados sobre questões muito agudas. É necessário, periodicamente, encontrar uma visão de conjunto e se indagar: os professores e os pesquisadores se fazem às perguntas certas? Quais são, hoje, os conhecimentos e as incertezas? Os impasses e as pistas fecundas? Entre a abstração um tanto vazia e a tecnicidade limitada, entre a autonomia e a fusão com a didática, a avaliação formativa procura ainda seu caminho. Sobre a concepção dos objetivos, a natureza da instrumentação, as relações entre avaliação formativa e pedagogia, ninguém pode pretender deter verdades definitivas. Sobre a maneira de integrar a avaliação à prática, sobre as estratégias de mudança ou de formação dos professores, diversas concepções também se confrontam. (...) (PERRENOUD, 1991)

Levamos em consideração a utilização da avaliação formativa na prática docente, entretanto sua utilização não exclui outras direções. A situação real de avaliação do aluno precisa ser simulada concomitante a outros processos avaliativos, sejam internos ao ambiente escolar ou externos, como Saresp, Avalia, Simulados de cursinhos pré-vestibulares, Prova Brasil, Enem, Avaliações de Aprendizagem em Processo da rede estadual de São Paulo - AAP entre outras. Negar essas vivências aos alunos é apresentar-lhes um mundo distorcido, distante de uma concepção que reconheça a escola como espaço privilegiado de aprendizagem e produção cultural, através de situações-problema diversificadas, incluindo a representação de vivências que reproduzam os desafios reais. Dessa forma, procedemos a avaliação dos textos selecionados:

TEXTO 01:

A importância de incentivar a visitação dos museus brasileiros

Título

1	O museu é um meio da pessoa ter acesso à cultura, por isso, é pre-
2	ciso incentivar sua visitação cada vez mais, para adquirirmos conhecimento. No
3	Brasil, há uma boa quantidade de museus, porém, eles localizam-se, em sua
4	maioria, em grandes cidades, e não são suficientemente abrangentes a toda popu-
5	lação. Então, precisamos incentivar e ser incentivados a visitar museus.
6	Hoje em dia, nós, jovens, não temos o hábito de visitar museus. Ge-
7	ralmente, vamos apenas para a realização de trabalhos escolares, e não por vontade
8	própria. Um dos fatores desse acontecimento é a falta de incentivo. Em nosso país exis-
9	tem eventos que promovem os museus, porém, são insuficientes, pois estes não são de-
10	vidamente divulgados, ou abrangem apenas determinadas classes sociais e idades.
11	O Brasil não possui uma distribuição adequada dos museus. Sua
12	maior concentração está em grandes metrópoles ou cidades turísticas. Em nosso
13	país, muitos m municípios não possuem espaços que promovem a cultura. Mui-
14	tas pessoas não possuem conhecimento suficiente, justamente pela falta de incen-
15	tivos que a população recebe. Muitas delas são de classes sociais mais baixas,
16	pois muitas vezes não podem pagar pelo ingresso de entrada.
17	Com essas informações, podemos concluir concluir que o incentivo à
18	visitação dos museus em nosso país é muito importante, pois promove a cultura.
19	Porém, nosso governo governo não investe o suficiente nisso, não apenas em mu-
20	seus, mas também também em outros meios de transmitir conhecimento.
21	Para melhorar esse problema, o governo do nosso país poderia cons-
22	truir museus em cidades que não os possuem; baixar o preço dos ingressos;
23	e investir em museus e outros transmissores de conhecimento. Afinal, é di-
24	reito da população ter acesso à cultura.

Quadro 21 – Avaliação do texto 1 do EF:

COMPETÊNCIAS	NÍVEIS					
I – Domínio da norma padrão	0	I	II	III X	IV	V
II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo.		I	II	III X	IV	V
III – Relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	I	II	III X	IV	V
IV – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	I	II	III	IV X	V
V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	0	I	II	III	IV X	V
Anulada						
Fuga ao tema						
Não atendimento ao tipo textual						
Texto com impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação.						
Desrespeito aos direitos humanos						
Parte desconectada						

PONTUAÇÃO: 680

Alguns pontos relevantes para a avaliação apresentada:

Competência 01: Na linha 4, encontramos o uso de uma vírgula após a palavra “cidades” que está em desacordo com a norma padrão e uma escolha lexical imprecisa para o contexto: “abrangente”, ao invés de “acessíveis”, por exemplo. Na linha sete há uma repetição do mesmo desvio de pontuação. Ambos ocorrem antes de “e não são”, o que pode sugerir o desconhecimento do uso das vírgulas entre as orações coordenadas com sujeitos diferentes. Considerando tratar-se de um oitavo ano, esse conteúdo pode não ter sido ainda desenvolvido. Na linha 8, existe outra inadequação vocabular: “acontecimento”, por “fato”, como sugestão. É preciso considerarmos que, embora tenha surgido tal inadequação, a tentativa dessa coesão remissiva denota amadurecimento no trato coesivo da série em questão, o que subtrai pontos na competência 1, mas agrega à competência 4. Outra questão similar é a utilização de “ingresso de entrada”. Apenas o uso de “ingresso” seria capaz de suprir a necessidade comunicativa, incorrendo em vício de linguagem denominado pleonismo vicioso. Na linha 23, o substantivo “transmissores” (de conhecimento) apresenta um valor semântico de passividade do público do museu,

agregando valor inverso daquilo que pretende fundamentalmente o autor: falar do incentivo para que ele ocorra. Embora sintaticamente a palavra “transmissores” seja um substantivo nesse enunciado concreto, semanticamente está se referindo como adjetivo ao museu. Ora, se o museu tem essa função “transmissora”, a concepção implícita do público do museu é de “receptor”, o que deprecia a interação que deve ser incentivada, motivando a visita.

Competência 02: a) atendimento ao tema – a aluna atende ao tema por meio de argumentação previsível, com algumas recorrências a argumentos dos textos motivadores, sem, no entanto, configuração de cópia:

ARGUMENTO :

11	O Brasil não possui uma distribuição adequada dos museus. Sua
12	maior concentração está em grandes metrópoles ou cidades turísticas. Em nosso
13	país, muitos municípios não possuem espaços que promovam a cultura. Meu:

TEXTO MOTIVADOR 3:

Não podemos esquecer que o Brasil possui quase três mil municípios que não têm um único centro cultural, um único museu! E que, por esse e por inúmeros outros motivos, o Estado brasileiro precisa investir em Arte, e apoiar os artistas. (...)

<http://artemazeh.blogspot.com.br/2011/06/os-numeros-da-exposicao-de-escher-e-de.html>

b) estrutura dissertativa-argumentativa: o texto apresenta tipologia estrutural dissertativa-argumentativa, com clara apresentação de um ponto de vista voltado à quantidade e à distribuição geográfica dos museus brasileiros, além dos valores dos ingressos. Essas são as causas diretamente apontadas pela aluna à falta de incentivo ao fato do desinteresse às visitas que não sejam as solicitadas pela escola. Existe um parágrafo destinado estruturalmente à conclusão, o que mostra conhecimento da estrutura solicitada, mas sem integração de conhecimentos socioculturais que extrapolem os textos motivadores: o aluno afirma que as informações apresentadas nos argumentos levariam à conclusão de que o incentivo é importante e promove a cultura. No entanto, apesar dessa proposição fazer parte do senso comum e ser aceita como verdade, os argumentos não conduzem o leitor à tal conclusão.

17	Com essas informações, podemos concluir que o incentivo à
18	visitação dos museus em nosso país é muito importante, pois promove a cultura.
19	Porém, nosso governo não investe o suficiente nisso, não apenas em mu-
20	seus, mas também em outros meios de transmitir conhecimento.

A tipologia é atendida de forma mediana tendo em vista a não utilização de estratégias argumentativas mais sofisticadas.

Competência 03: No Guia do Participante, a precisão vocabular aparece como fator preponderante tanto na competência 01 quanto na competência 3, mas não vamos discorrer novamente sobre os mesmos pontos. Vamos nos ater à progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, verificando se a redação foi planejada e se as ideias desenvolvidas são, pouco a pouco, apresentadas em uma ordem lógica, com adequação entre o conteúdo do texto e o mundo real. O ponto de vista do aluno é apresentado dentro da seguinte esquematização:

1º Parágrafo: Introdução com ponto de vista - o museu é um meio de acesso à cultura, por isso é preciso incentivar sua visitação. Existem museus no Brasil, mas concentrados nas metrópoles e não acessíveis à toda população (podemos entender que a concentração dificulta a acessibilidade ou que a autora está antecipando a questão dos valores dos ingressos sobre o que ela discorrerá no parágrafo seguinte “abrange apenas determinadas classes sociais” e no parágrafo terceiro:

15	tiver que a população recebe. Muitas delas são de classes sociais mais baixas,
16	pois muitas vezes não podem pagar pelo ingresso de entrada.

Justamente a imprecisão vocabular de “abrangente” suscita ambas possibilidades, o que notadamente não se trata de um recurso intencional do autor.

2º Parágrafo: Argumentação: o jovem não visita museus se não for obrigado pela escola porque ele não é devidamente incentivado; os eventos sobre museus não são devidamente divulgados, com plena abrangência das classes sociais e faixas etárias.

3º Parágrafo: Argumentação: o aluno retoma fatos apontados por ele como causas da baixa visitação, a falta de distribuição geográfica dos museus (parágrafo 1), a falta de informação e incentivo (parágrafo 2) e acresce a questão do valor do ingresso.

4º Parágrafo: Conclusão: O aluno começa com uma proposição equivocada “Com essas informações, podemos concluir (...)”. As informações apresentadas estão relacionadas às causas da não visitação (concentração geográfica inadequada, valores de ingresso, falta de divulgação) que aparentemente não estão diretamente relacionadas à conclusão “o incentivo à visitação em nosso país é importante pois promove a cultura”. Aqui temos um ponto importante, pois essa é a conclusão aparente, mas se considerarmos o que Maria Helena Moura Neves postula sobre as construções adversativas, ainda que ela fale especificamente da conjunção “mas”, teremos em

19	Porém, neste governo governo não investe o suficiente nisso, não apenas em mu-
20	seus, mas também, também em outros meios de transmitir conhecimento.

uma relação de desigualdade para a organização da informação e para a estruturação da argumentação. Isso implica, segundo a autora, na introdução de um novo tema que garantirá a progressão temática, revelando a conclusão com um grau de importância superior, justamente por vir após a conjunção coordenativa.

Introduz-se novo tema, que contrasta com o anteriormente selecionado. Não fica implicada necessariamente desconsideração ou desvalorização do enunciado anterior, mas fica marcada uma progressão temática” manutenção. (NEVES, 2011, p. 769)

5º parágrafo: Proposta de ação (intervenção): o aluno apresenta para cada uma das causas elencadas em seu argumento, uma ação, tal como verificamos:

I - quantidade e distribuição geográfica dos museus brasileiros

- “o governo do nosso país poderia construir museus em cidades que não os possuem

II – valores dos ingressos

- “baixar o preço dos ingressos”

III - os eventos sobre museus não são devidamente divulgados, com plena abrangência das classes sociais e faixas etárias

- “Investir em museus e outros transmissores de conhecimentos”. Embora o verbo “investir” possa estar empregado no sentido de aplicar ou empregar dinheiro, capital, há uma possibilidade de entendermos no sentido de aplicar ou empregar esforços para que os museus ganhem a notoriedade pretendida através de divulgações. A falta de clareza nesse aspecto pode prejudicar o aluno, pois ambos os sentidos configuram-se como proposta de ação, mas a segunda possibilidade está diretamente ligada ao seu argumento, o que lhe conferiria maior pontuação, já que o guia do participante postula: “Essa proposta deve considerar os pontos abordados na argumentação, deve manter vínculo direto com a tese desenvolvida no texto” (p.24).

Competência 04: O Guia do Participante apresenta-nos para a competência em questão

Os aspectos a serem avaliados nesta Competência dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Esse encadeamento pode ser expresso por conjunções, por determinadas palavras, ou pode ser inferido a partir da articulação dessas ideias. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo será composto de um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores.

(Guia do Participante, p.19-20)

A análise do texto do aluno do 8º ano do Ensino Fundamental ocorrerá em seus três diferentes níveis, conforme nos apresenta Koch e Elias (2016):

- A. organização global do texto – articulações das sequências ou partes macroestruturais do texto;
- B. nível intermediário – articuladores que assinalam os encadeamentos entre parágrafos ou períodos;
- C. nível microestrutural – articuladores que indicam os encadeamentos entre orações e termos das orações.

A) Organização global do texto

É necessário fazermos uma observação quanto a esse nível de articulação no texto que estamos analisando. A afirmação “Com essas informações” exclui a possibilidade de entendermos o “podemos concluir” como um articulador de organização global, indicativo para o leitor de que o texto está chegando a sua etapa final.

17	Com essas informações, podemos concluir que o incentivo à
18	visitação dos museus em nosso país é muito importante, pois promove a cultura.
19	Porém, nosso governo não investe o suficiente nisso, não apenas em mu-
20	seus, mas também em outros meios de transmitir conhecimentos.

No último parágrafo, temos duas indicações para o leitor que remetem à estrutura global do texto:

21	Para melhorar esse problema, o governo do nosso país poderia cons-
22	truir museus em cidades que não os possuem; baixar o preço dos ingressos;
23	e investir em museus e outros transmissores de conhecimentos. Afinal, é di-
24	reito da população ter acesso à cultura.

Em “Para melhorar esse problema” encontramos um indicativo de que o aluno iniciará o processo solicitado pelo vestibular em questão, um importante organizador global do texto, tendo em vista ser uma obrigatoriedade o desenvolvimento de uma proposta de ação que interfira na questão social apresentada com vistas a apontar caminhos que conduzam a uma solução exequível e que não fira os Direitos Humanos.

Outra indicação global do texto, cujo objetivo claro é trazer ao leitor uma finalização é a utilização de “Afinal,”. A utilização desse advérbio traz em si um valor semântico de “modo final; que tende a colocar fim em; finalmente ou enfim”.

B) Nível Intermediário

A progressão textual entre os parágrafos ocorre pela manutenção temática. Não há articuladores que tenham essa pretensão, com exceção do quarto parágrafo em que, conforme já apontamos, há uma tentativa de recuperação dos argumentos em busca de uma conclusão que deles decorra. Quanto à articulação entre os períodos, destacamos:

1	O museu é um meio da pessoa ter acesso à cultura, por isso, é pre-
2	ciso incentivar sua visitação cada vez mais, para adquirirmos conhecimento. No
3	Brasil, há uma boa quantidade de museus, porém, eles localizam-se, em sua
4	maioria, em grandes cidades, e não são suficientemente abrangentes a toda popu-
5	lação. Então, precisamos incentivar e ser incentivados a visitar museus

O articulador entre períodos “então” apresenta-se como um advérbio “assim sendo”, “isto posto”, o que remete o leitor ao que fora dito anteriormente, lançando a ideia central do parágrafo: a necessidade de incentivo à visitação de museus.

Outro articulador utilizado entre períodos que merece destaque é o “porém”.

17	Com essas informações, podemos concluir que o incentivo à
18	visitação dos museus em nosso país é muito importante, pois promove a cultura.
19	Porém, nosso governo não investe o suficiente nisso, não apenas em mu-
20	seus, mas também em outros meios de transmitir conhecimento.

Normalmente utilizado como conjunção contrajuntiva, o “porém” não apresenta as mesmas propriedades do “mas”. Castilho e Elias (2012, p.355) a partir de estudos da obra *Para uma nova gramática do Português*, de Mario Alberto Perini, 1985, demonstram que esse vocábulo apresenta propriedades de advérbio, pois se desloca livremente no período, diferente do “mas”, que ocupa lugares determinados nas orações. No caso acima, podemos afirmar, portanto, que iniciar o período com “porém” salienta o que Perini afirma, reiterado por Castilho e Elias.

C) Nível microestrutural

Nesse nível, destacamos uma sofisticação para um aluno de 8º ano: a ocorrência do que Castilho e Elias (2012, p.380-385) chamam de sentenças complexas correlatas aditivas, a partir da utilização de conjunções complexas, estruturadas pela junção de advérbios de negação e de focalização na primeira sentença (= *não apenas*), e de duas expressões de inclusão na segunda sentença (= *mas também*):

19	Porém, nosso governo governo não investe o suficiente nisso, não apenas em mu-
20	seus, mas também também em outros meios de transmitir conhecimento.

Ainda no nível microestrutural, vale ressaltar outra sofisticação utilizada pelo aluno: o uso do advérbio “justamente” na seguinte situação:

11	O Brasil não possui uma distribuição adequada dos museus. Sua
12	maior concentração está em grandes metrópoles ou cidades turísticas. Em nosso
13	país, muitos nos municípios não possuem espaços que promovem a cultura. Mui-
14	tas pessoas não possuem conhecimento suficiente, justamente pela falta de incen-
15	tivos que a população recebe. Muitas delas são de classes sociais mais baixas,
16	pois muitas vezes não podem pagar pelo ingresso de entrada.

A utilização de outro conector como “em virtude de” ou “porque” e suas respectivas alterações no texto, não causariam o efeito obtido pelo “justamente”. Vejamos:

- a) Muitas pessoas não possuem conhecimento suficiente em virtude da falta de incentivos que a população recebe.
- b) Muitas pessoas não possuem conhecimento suficiente porque a população não recebe incentivos.

Segundo Castilho e Elias (2012, p.271-272) há advérbios chamados verificadores focalizadores, cujo papel é destacar a classe a que se aplicam, incluir ou excluir elementos de um conjunto. Essa utilização prestou-se a três papeis, simultaneamente:

- (i) Ligar orações
- (ii) Estabelecer uma relação de causa e consequência
- (iii) Destacar a causa (mote do texto solicitado)

As linhas 15 e 16, no mesmo trecho, apresentam a conjunção “pois” ligando duas ideias:

- a) Muitas delas são de classes sociais mais baixas
- b) Muitas vezes não podem pagar pelo ingresso de entrada

A utilização do “pois”, tal como o aluno do 8º ano utilizou, apresenta uma situação de explicação: b explica a. Observando que o período adiciona uma ideia nova, a questão socioeconômica das pessoas que não têm acesso a museus, e relevante para a proposta de ação sugerida no último parágrafo, baixar os preços dos ingressos, percebemos que a melhor relação para a e b seria de conclusão, o que obrigaria o aluno a dominar a estrutura conclusiva do conector “pois” em posição de antecedência ao verbo da segunda oração: Muitas delas são de classes sociais mais baixas; não podem, pois, muitas vezes, pagar pelo ingresso de entrada. Certamente, o aluno ainda não foi apresentado a essa estrutura, pois esse conteúdo vigora ou no final do 8º ano ou no início do 9º ano, de acordo com a base curricular nacional.

Competência 05: Se nossa estratégia de análise é embasada no Guia do Participante, nessa competência não poderia ser diferente:

O quinto aspecto a ser avaliado no seu texto é a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado. Por isso, a sua redação, além de apresentar uma tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, deve oferecer uma proposta de intervenção na vida social. Essa proposta deve considerar os pontos abordados na argumentação, deve manter vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida.

A proposta de intervenção precisa ser detalhada de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade, portanto, deve conter a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la.

A proposta deve, ainda, refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige, e a coerência da argumentação será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. É necessário que ela respeite os direitos humanos, que não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural.

Ao redigir seu texto, procure evitar propostas vagas, gerais; busque propostas mais concretas, específicas, consistentes com o desenvolvimento de suas ideias. (Guia do Participante, p.22)

Nas linhas 21 a 24, encontramos explicitada a proposta do aluno:

21	Para melhorar esse problema, o governo do nosso país poderia cons
22	truir museus em cidades que não os possuem; baixar o preço dos ingressos;
23	e investir em museus e outros transmissores de conhecimento. E, final, é di
24	reito da população ter acesso à cultura.

Fazendo uma checagem dos pontos solicitados pela banca do Enem, temos o seguinte resultado:

Quadro 22 - VERIFICAÇÃO DA COMPETÊNCIA 5

	Quesito solicitado pela banca	Presença ou ausência no texto analisado
1	Há proposta de intervenção	Sim
2	Essa proposta mantém vínculo direto com a tese desenvolvida no texto	Sim
3	Essa proposta mantém coerência com os argumentos utilizados	Sim
4	A proposta é detalhada, concreta e específica de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade,	Sim
5	A proposta reflete os conhecimentos de mundo de quem a redige	Sim
6	A proposta respeita os direitos humanos, como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural.	Sim

Sobre o que é exigido no Guia do Participante, é necessário observar que o quesito 5 da tabela acima sempre terá “sim” como resposta. Esse fato não é irrelevante, tendo em vista que o Guia é o único balizador oficial para uma escrita que contemple as exigências solicitadas. É bem possível que esteja implícito o adjetivo “amplos”, ou “profundos”, ou ainda “diversificados” para o substantivo “conhecimentos”. É indispensável estar clara para o candidato e para todos os envolvidos no processo a necessidade de demonstrar amplo repertório sociocultural, o que não é óbvio nem imprescindível em alguns recortes temáticos selecionados para o vestibular em questão.

Feitas essas breves considerações, entendemos que o aluno do 8º ano cumpriu os quesitos solicitados, exceto pela amplitude de repertório, fato esperado para a série em questão. Assim, somando as pontuações atribuídas de acordo com a análise apresentada, teremos um total de **680 pontos**. Esse fato revela-nos a pertinência da atividade para as séries finais do Ensino Fundamental. Outros dois textos da mesma série, receberam as seguintes pontuações, cujas breves justificativas encontram-se na sequência do quadro de notas.

O Brasil como um centro cultural mundial.

Título

É fato conhecido que, no Brasil, a visitação de museus ~~está~~ não está intrinsecada em nossa cultura. Muitas vezes, são mais como uma atividade macante que consta apenas na agenda de uma pequena elite cultural. Logo, percebe-se que é urgente a necessidade de virar o jogo, e tornar o museu um espaço para todos.

Essa tarefa já tornou-se possível, vide os exemplos da França e dos Estados Unidos. Logo, por que não no Brasil? Temos uma das culturas mais ricas do planeta, graças a intensa imigração no passado. Assim, espera-se que nossos museus guardem uma 'marca de "Brasilidade"'. Mas tal expectativa não é atendida, devido ao evidente descaso do governo com a vida cultural, que é um direito de todos. Há pouco ou nenhum incentivo em relação ~~às~~ a museus. Isso precisa mudar, antes que essa falha torne-se irreversível.

Seja válido o Brasil seguir o exemplo, de novo, dos Estados Unidos. Lá, os museus são considerados cartões-postais de grandes cidades (como o MoMA, em Nova Iorque), e toda a população os visita e aprecia o que nelas há.

Portanto, o Brasil pode, sim, ser um ~~país~~ país de vida cultural agitada. Basta querer, investir e incentivar. Essa é a importância dos incentivos: mudar o modo como o brasileiro vê o mundo, e formar um olhar crítico em cada um.

Quadro 23 – Avaliação do texto 2 do EF II:

COMPETÊNCIAS	NÍVEIS					
I – Domínio da norma padrão	0	I	II	III	IV ✗	V
II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo.		I	II	III	IV ✗	V
III – Relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	I	II	III	IV ✗	V
IV – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	I	II	III	IV ✗	V
V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	0	I	II	III ✗	IV	V
Anulada						
Fuga ao tema						
Não atendimento ao tipo textual						
Texto com impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação.						
Desrespeito aos direitos humanos						
Parte desconectada						

PONTUAÇÃO: 760

Justificativas para a avaliação apresentada:

Competência 01: Na linha 1, encontramos o uso da preposição “de” no lugar de “à”. Na linha 8, notamos a ausência do acento grave, indicativo de crase, em “graças a intensa”. Na linha 10, o termo “Brasilidade” está grafado com letra maiúscula e entre aspas. Podemos entender como uma tentativa de destacar, de dar relevância ao termo, talvez influência da linguagem utilizada em ambientes virtuais, como *whatsapp*, chats ou *posts* em *sites* de relacionamento. Investigar as causas é de suma relevância para que o professor elabore novos módulos de aprendizagem. Ainda assim, para a conclusão da pontuação a ser atribuída no momento, precisamos considerar como desvios da norma culta solicitada pelo Inep. A vírgula em “mundo, e formar” (l.22) deve ser somada a quantidade de desvios, uma vez tratar-se do mesmo sujeito para os verbos correlacionados “mudar” e “formar”. Outro ponto a ser considerado é a informalidade das expressões “virar o jogo” (l.5), “pode sim” (l.19) e “de novo” (l.15). Dessa forma, por apresentar mais de dois desvios, o aluno não pode ser contemplado com a nota máxima; por outro lado, percebemos um bom domínio da modalidade escrita formal da língua

portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenção da escrita, o que nos permite atribuir nota 4 na competência 1.

Competência 02: a) atendimento ao tema – o aluno atende ao tema, com argumentação consistente, recorrendo a comparações entre Brasil, França e Estados Unidos, extrapolando a previsibilidade que tipifica a nota 3 para essa competência, justificando, portanto, a nota 4. Também porque não notamos a recorrência aos textos motivadores.

b) estrutura dissertativa-argumentativa: o texto apresenta tipologia estrutural dissertativa-argumentativa, com clara apresentação de um ponto de vista autoral, voltado à potencialidade de o Brasil vir a se tornar um país cuja população visite e valorize seus museus, a exemplo da França e dos Estados Unidos, em virtude de nossa riqueza cultural decorrente do processo imigratório. O aluno desenvolve claramente as partes constituintes da tipologia solicitada, com introdução, apresentação de argumentos, conclusão e proposta de ação, o que justifica a nota 4.

Competência 03: O ponto de vista do aluno é apresentado através de informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista claro.

1º Parágrafo: Introdução com ponto de vista – a visita aos museus não é característica do povo brasileiro, pois “consta apenas na agenda de uma pequena elite cultural”, fato, que, segundo o aluno, é preciso mudar.

2º Parágrafo: Argumentação – O aluno utiliza como parâmetro países em que a prática da visita aos museus é recorrente, França e Estados Unidos, como modelos a serem seguidos, ressaltando o diferencial brasileiro da imigração como forte aliado à riqueza cultural que deve ser uma marca de brasilidade encontrada nesses espaços culturais.

3º Parágrafo: Argumentação – O texto apresenta a causa da falta de visitas, atribuindo ao governo o descaso quanto ao incentivo dessa prática e retomando a necessidade apontada no primeiro parágrafo de haver uma reversão desse fato.

4º Parágrafo: O aluno apresenta sua conclusão, com retomada da necessidade de seguirmos os exemplos dos países citados por ele, acrescentando o exemplo de um museu que é considerado cartão-postal da cidade de Nova Iorque. A expressão “de novo” pode indicar que o próprio aluno entende que já citou o fato e está fazendo essa retomada, na busca de um fechamento para as ideias apresentadas. A junção do exemplo aos argumentos do segundo parágrafo e a busca por uma conclusão que abordasse todos os aspectos apresentados no texto, talvez possibilitasse uma nota 5 na competência que estamos avaliando.

15	Seria válido o Brasil seguir o exemplo, de novo, dos Estados Unidos. Lá, os museus são considerados cartões-postais de grandes cidades (como o MoMA, em Nova Iorque), e toda a população visita e aprecia o que nelas há.
16	
17	
18	

5º Parágrafo: Encontramos uma proposta de ação no sentido de ampliar a visitação a museus, em que o governo é apontado como único agente responsável por essa possibilidade de transformação.

Competência 04: Para a análise deste segundo texto, também verificaremos os três níveis postulados por Koch e Elias (2016), tal como fizemos com o primeiro texto e faremos com o terceiro.

A) Organização global do texto

Vamos destacar a ocorrência de três articuladores que podem ser entendidos como globais. No segundo parágrafo, a utilização do pronome demonstrativo “essa” que se refere ao hiperônimo “tarefa” (necessidade de tornar o museu um espaço para todos) demonstra uma maturidade discursiva, principalmente por tratar-se de um aluno do 8º ano do EF, valorizando a pontuação na competência em questão.

19	Portanto, o Brasil pode, sim, ser um país de vida cultural agitada. Basta querer, investir e incentivar. Essa é a importância dos incentivos: mudar o modo como o brasileiro vê o mundo, e formar um olhar crítico em cada um.
20	
21	
22	
23	

Outro processo similar de articulação é observado no terceiro parágrafo para retomada da ação de incentivar a visitação aos museus, através do pronome “tal”, referindo-se ao hiperônimo “expectativa” (atingir similaridade aos países que já conquistaram renome por seus museus).

11 Mas tal expectativa não é atendida, devido ao eviden-
12 te, descaso do governo com a vida cultural, que é um direito

O terceiro destaque é dirigido à utilização da conjunção “portanto”, no início do último parágrafo, com claro intuito de mostrar ao leitor uma conclusão: “se outros países conseguiram desenvolver uma política de incentivo à visitação de museus, o Brasil também conseguirá, porque dispõe da sua ‘marca de Brasilidade’, originada pela ‘intensa imigração’”.

19 Portanto, o Brasil pode, sim, ser um ~~país~~ país de vida
20 cultural agitada. Basta querer, investir e incentivar. Essa é a

B) Nível intermediário

A utilização adequada dos conectores “logo” (l.7), “mas”(l.8), “assim” (l.9) e “portanto” (l.19) demonstram repertório diversificado de recursos coesivos, fato que, associado aos demais níveis, permite atribuição de nota 4 na competência ora avaliada.

C) Nível microestrutural

Uma marca peculiar da tipologia pretendida pelo vestibular Enem é a ocorrência de períodos complexos. Dessa forma, na linha 16, a utilização do pronome relativo “onde” para substituir o advérbio “Lá”, com as devidas alterações, talvez fosse mais adequado: Seria válido o Brasil seguir o exemplo dos Estados Unidos, onde os museus são considerados cartões-postais de grandes cidades (como o MoMA, em Nova Iorque), e toda a população os visita e aprecia o que nelas há.

15 Seria válido o Brasil seguir o exemplo, de novo, dos
16 Estados Unidos. Lá, os museus são considerados cartões-postais de
17 grandes cidades (como o MoMA, em Nova Iorque), e toda a popula-
18 ção os visita e aprecia o que nelas há.

Entretanto, o aluno demonstra pertinente utilização do relativo “que”, devidamente antecedido de vírgula para marcar sua oração explicativa na l. 12:

12 te, ducação do governo com a vida cultural, que é um direito
13 de todos. Há pouco ou nenhum incentivo em relação ~~to~~ a museus.

Na linha 14, observamos uma utilização do “E”, na tentativa de somar ideias que poderiam estar postas pelo processo de subordinação, tal como sugeriremos: Há pouco ou nenhum incentivo à ampliação da visitação a museus, o que precisa mudar...

13 de todos. Há pouco ou nenhum incentivo em relação ~~to~~ a museus.
14 E isso precisa mudar, antes que essa falha torne-se insuperável.

Já na linha 18, precisamos destacar a pertinente retomada do referente “museus” pelo pronome “os”, mesmo esse referente estando duas linhas acima:

15 Seria válido o Brasil seguir o exemplo, de novo, dos
16 Estados Unidos. Lá, os museus são considerados cartões-postais de
17 grandes cidades (como o MoMA, em Nova Iorque), e toda a popula-
18 ção os visita e aprecia o que nelas há.

Competência 05: Aplicando a mesma tabela para aferição dessa competência, teremos:

Quadro 24 - VERIFICAÇÃO DA COMPETÊNCIA 5 – Texto 2 – EF II:

	Quesito solicitado pela banca	Presença ou ausência no texto analisado
1	Há proposta de intervenção	Sim
2	Essa proposta mantém vínculo direto com a tese desenvolvida no texto	Sim
3	Essa proposta mantém coerência com os argumentos utilizados	Sim
4	A proposta é detalhada, concreta e específica de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade,	Não

5	A proposta reflete os conhecimentos de mundo de quem a redige	Sim
6	A proposta respeita os direitos humanos, como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural.	Sim

O aluno elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto, não podendo ser atribuída nota 2 porque o agente está explícito na linha 12 “governos”, cabendo, portanto, a ele o “querer, investir e incentivar (...) mudar o modo como o brasileiro vê o mundo, e formar um olhar crítico em cada um”. Dessa forma, atribuímos a nota 3 para o quesito aferido.

TEXTO 3:

A importância dos museus

Título

1	Há muita cultura presente nos museus,
2	já que neles há informações de como eram os
3	tipos de pinturas, de roupas, sapatos, ou seja,
4	como era a vida antigamente, e por isso devemos
5	visitá-los.
6	Nos museus estão presentes muitos traços
7	de onde veio a nossa cultura atual, "de onde
8	vieram nossas roupas e calçados?", "de onde
9	vieram nossos costumes e crenças?", "por que não
10	andamos nus como os índios e sim com vestimen-
11	tas", todas essas e muitas outras perguntas
12	podem ser respondidas quando visitamos museus.
13	Infelizmente, todo assunto possui um la-
14	do negativo, que nos faz pensar se queremos
15	fazer tal coisa ou não, e é no caso dos museus,
16	alado ruim é que eles podem ser muito chatos e en-
17	tediantes, já que só ficam lendo e observando
18	objetos.
19	Concluindo, visitar museus é algo muito
20	bom para possuirmos conhecimento sobre diversos
21	assuntos e não nos tornarmos pessoas aculturadas,
22	mas fazer isso pode ser muito sem graça e repeti-
23	tivo.
24	Para resolvermos o lado negativo dos muse-
25	us, é necessário não cobrar taxas de ingressos
26	para entrar neles, além de apoiar o governo a
27	incentivar o povo a visitá-los com a entrega
28	de panfletos, por exemplo, e tornar os museus ma-
29	is interativos, como no Museu da Língua Portuguesa,
30	onde existem luzes e telas touch-screen.

Quadro 25 – Avaliação do texto 3 – EF II:

COMPETÊNCIAS	NÍVEIS					
I – Domínio da norma padrão	0	I	II	III X	IV	V
II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo.		I	II	III X	IV	V
III – Relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	I	II X	III	IV	V
IV – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	I	II	III X	IV	V
V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	0	I	II	III X	IV	V
Anulada						
Fuga ao tema						
Não atendimento ao tipo textual						
Texto com impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação.						
Desrespeito aos direitos humanos						
Parte desconectada						

PONTUAÇÃO: 560

Justificativas para a avaliação apresentada:

Competência 01: o aluno demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita, como a falta do acento circunflexo em “importância”, no título; uso inadequado do vocábulo “aculturadas” (l.21), talvez por associação do prefixo “a” a palavras negativas, como em anormal, e falta de conhecimento do mesmo prefixo em outros sentidos, como “passagem de um estado”, tal qual em “adormecer”, ou ainda de junção, como em “acebolado”; uso da palavra “coisa” (l.15), vocábulo de sentido impreciso; equívoco na separação silábica de “museus” (l.24 e 25); inadequação do acento grave indicativo de crase em “à visita-los” (l. 27); informalidade no termo “chatos” (l.16) e redundância lexical em “não cobrar ingressos para entrar neles” (l.26)

Competência 02: a) atendimento ao tema – O texto apresenta desenvolvimento do tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

b) Estrutura dissertativa-argumentativa: o aluno desenvolve a tipologia solicitada nos moldes compatíveis, com apresentação de introdução, desenvolvimento, conclusão e proposta de ação. Merece, destaque, no entanto, o segundo parágrafo, dada sua estruturação em perguntas retóricas através da utilização de aspas, típicas do discurso direto da tipologia narrativa:

6	Nos museus estão presentes muitos traços
7	de onde veio a nossa cultura atual, "de onde
8	vieram nossas roupas e calçados?", "de onde
9	vieram nossos costumes e crenças?", "porque não
10	andamos nus como os índios e sim com vestimen
11	tas", todas essas e muitas outras perguntas
12	podem ser respondidas quando visitamos museus.

Competência 3: O aluno apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, não contraditórios, mas limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista, especialmente do texto motivador nº 2, que está reproduzido integralmente no capítulo 3.3 deste trabalho, quadro 8, cujo trecho apresentaremos abaixo:

	Um museu pode parecer um ambiente chato e entediante para as crianças. Por isso, uma visita a uma exposição nem sempre é lembrada na hora de escolher o passeio do fim de semana. Mas não precisa ser assim: além do aprendizado enorme que a criança pode ter em contato com obras de arte, muitas instituições produzem material educativo especialmente para aproximar a exposição do universo infantil e, assim, torná-la mais interessante.
---	--

1º Parágrafo: Introdução com ponto de vista – O aluno declara haver muita cultura nos museus, com informações sobre o passado, motivo pelo qual devemos visitá-los.

2º Parágrafo: Argumento - A constituição dos argumentos ocorre através de perguntas retóricas, de conteúdo circular, agregando pouca consistência à declaração inicial.

3º Parágrafo: Argumento – O aluno utiliza o texto motivador nº 2 para apresentar as causas da falta de visitação a museus: "podem ser muito chatos e entediantes, já que só ficamos lendo e observando objetos"

4º Parágrafo: Conclusão – Não há uma conclusão autoral, uma vez que o aluno se limita a reproduzir a declaração inicial e a causa baseada do texto motivador.

5º Parágrafo: O aluno apresenta sua proposta de ação como resolução para o problema da falta de incentivo à visitação: não cobrar ingressos, apoiar o governo a incentivar o povo através da distribuição de panfletos e “tornar os museus mais interativos”, exemplificando com o Museu da Língua Portuguesa.

Competência 04: Pela terceira vez, recorreremos aos três níveis propostos por Koch e Elias (2016) para análise dessa competência

A) Organização global do texto

Observamos na linha 19, quarto parágrafo, a clara intenção do aluno de sinalizar ao leitor que seu texto está chegando ao fim, através da utilização do verbo “Concluindo”. Nesse contexto, a utilização desse gerúndio revela uma boa estratégia, pois apresenta-se com valor de “Finalizando”, “Terminando”. Percebamos que se o verbo concluir estivesse usado com transitividade direta “Concluimos que”, anunciaria uma conclusão necessariamente advinda de argumentos apresentados, o que prejudicaria a pontuação desse quesito, uma vez que o aluno limitou-se a reproduzir sua declaração inicial de que visitar museus é “algo muito bom”, mas “sem graça e repetitivo”

B) Nível intermediário

A repetição do conector subordinativo causal “já que” (I.2 e I.17) revela uma fragilidade de conhecimentos na diversificação estrutural. Certamente, precisamos considerar que tais habilidades, em geral, são tratadas com maiores especificidades no final da série em questão, 8º ano e nas séries subsequentes.

Uma outra questão a ser relatada diz respeito à falta de elementos de coesão no segundo parágrafo. É preciso esclarecer que a reorganização do segundo parágrafo, a nosso entender, está muito mais relacionado a questões pertinentes à competência 2, na qual o aluno já foi penalizado, não cabendo, portanto, dupla penalização.

C) Nível microestrutural

O texto apresenta boa articulação no campo microestrutural, com utilização pertinente de elementos de redefinição, “ou seja” (l.3); de especificação, “por exemplo” (l.28); contração, “mas” (l.22); de referência, “-los” (l.27), referindo-se a “museus”. Há, por outro lado, alguns desvios, dos quais destacaremos o uso do “com” (l.27), pelo que parece mais adequado “através de”; o uso da repetição do termo “museus” (l. 28), pelo que a referência seria uma alternativa viável, “torná-los”.

24	
25	Para resolvermos o lado negativo dos museus,
26	é necessário não cobrar taxas de ingresso
27	para entrar neles, além de apoiar o governo a
28	incentivar o povo a visitá-los com a entrega
29	de panfletos, por exemplo, e tornar os museus mais
30	interativos, como no Museu da Língua Portuguesa,
	onde existem jogos e telas touch-screen.

Competência 05: Aplicando a mesma tabela para aferição dessa competência, teremos:

Quadro 26 - VERIFICAÇÃO DA COMPETÊNCIA 5 DO TEXTO 3 – EF II:

	Quesito solicitado pela banca	Presença ou ausência no texto analisado
1	Há proposta de intervenção	Sim
2	Essa proposta mantém vínculo direto com a tese desenvolvida no texto	Parcialmente
3	Essa proposta mantém coerência com os argumentos utilizados	Sim
4	A proposta é detalhada, concreta e específica de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade,	Não
5	A proposta reflete os conhecimentos de mundo de quem a redige	Sim
6	A proposta respeita os direitos humanos, como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural.	Sim

O texto apresenta como proposta de ação:

- (i) Isenção da cobrança de ingressos
- (ii) Apoio do povo ao incentivo dado pelo governo através da distribuição de panfletos
- (iii) Ampliação da interatividade nos museus

O aluno em questão, do 8º ano do EF, elaborou, ainda que de forma mediana, uma proposta de ação com envolvimento de três agentes: povo, governo e responsáveis diretos pelos museus, com certo detalhamento de ação: implementação de interatividade e distribuição de panfletos. Embora a implementação de interatividade esteja diretamente relacionada aos argumentos apresentados, o mesmo não ocorre com a proposta de isenção de cobrança de ingressos, uma vez que o pagamento da entrada não fora posto em questão no desenvolvimento do recorte temático. Além disso, “apoiar o governo a incentivar” é uma ação vaga, subjetiva, que não permite ao leitor o julgamento de sua factibilidade.

4.1. O 3º ano do EM frente ao mesmo recorte temático

Para darmos prosseguimento ao nosso trabalho e validarmos a proposta ora elaborada para alunos do Ensino Fundamental, buscamos a aplicação do mesmo recorte temático a quatro turmas de 3º ano do Ensino Médio, no início do segundo semestre letivo de 2016 de um colégio da rede privada do ABC paulista. Nosso objetivo foi justamente verificar o grau de distanciamento dos resultados alcançados pelas turmas do Ensino Fundamental.

A atividade foi corrigida e pontuada por uma professora contratada pela rede de ensino especialmente para um projeto permanente de treinamento para as produções do Enem. Essa rede de ensino da região ABC paulista apresenta aos seus alunos, semanalmente, temas desenvolvidos nos moldes do Enem com a finalidade de prepará-los para um desempenho satisfatório nesse processo seletivo. Vale ressaltar que nas três unidades desse colégio existe, também, uma aula semanal de produção de texto, na qual a professora desenvolve aulas teóricas de argumentação e comentários sobre as correções feitas pela corretora externa. Não tivemos acesso às aulas.

Selecionamos, por amostragem, algumas redações com as notas atribuídas e os comentários da correção. Abaixo de cada uma delas, somamos os pontos de acordo com a tabela utilizada pelo Enem. Como nessa rede de ensino, as redações incorporam a nota final da disciplina de Língua Portuguesa, eles têm um somatório próprio, entretanto a correção tem o objetivo de seguir fielmente a veiculada pelo Guia do Participante.

O propósito precípua de apresentar a alunos do Ensino Médio a mesma proposta trabalhada pelos alunos do Ensino Fundamental foi exatamente legitimar o processo. Consideramos que nem todos os temas abordados oficialmente pelo Enem lograriam êxito se aplicados a alunos do 8º ano, conforme já debatemos no capítulo 1 deste trabalho, entretanto o contrário deveria, em tese, apresentar um grau de dificuldade menor para aqueles que estão às vésperas do vestibular, com treinos semanais e aulas de redação especialmente voltada para esse fim.

TEXTO 01

COMPETÊNCIAS	NÍVEIS					
I. Domínio da norma padrão.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	x-x	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
III. Relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
Anulada						
Fuga ao tema						
Não atendimento ao tipo textual						
Texto com impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação						
Desrespeito aos direitos humanos						
Parte desconectada						

Texto definitivo (a tinta)

Conhecimento traz nacionalismo

Título

1	Expressão subjetiva de momentos ou reflexões sobre alguma condição
2	ou assunto; isso é a arte. Muitas vezes tida como supérflua e distante do
3	cotidiano, ela pode ser muito mais do que proporcionadora de momentos
4	de apreciação sensível. A arte abre novos olhares - como, por exemplo, o cotidi-
5	ano dos Capitães da Areia - e, nessa imersão cultural, o conhecimento ad-
6	quirido retrata os diversos modos de vida e, mais, diversos modos de vê-la.
7	Desde a Idade Média, a arte era restrita à elite. Em alguns países,
8	isso mudou e a arte ganhou caráter popular, iônico e nacionalista,
9	proporcionando conhecimento e despertando ideias no espectador, formando um
10	pensamento crítico onde são apresentadas as diversas faces de países, multicultura-
11	is em alguns casos, e valorização das mesmas, com entretenimento próprio in-
12	vís da cultura estrangeira tomando conta do mundo globalizado.
13	O investimento nessa área geraria um ponto turístico cultural - o que
14	reverteria os gastos com investimentos, gerando cada vez mais recursos pa-
15	ra esse pilar nacional. Com esse maior apelo artístico, seria inevitável
16	o maior acesso e interesse da população pela cultura nacional. Certamente,
17	a discussão sobre o enredo de novelas se dividiria com a discussão sobre
18	exposições artísticas e enredo de livros tão populares quanto.
19	O nacionalismo brasileiro pode ser fortalecido pela arte. Bem como o Lou-
20	vre, na França, é um ícone e um orgulho dos franceses, o MASP, por exem-
21	plo, é um orgulho dos brasileiros e, com mais investimentos - seja no apo-
22	io a novos artistas para exporem quanto na maior divulgação das exposições,
23	poderia se tornar ainda mais icônico, motivo de orgulho nacional. Em um
24	país com grande efervescência cultural, aulas de artes incorporadas de várias
25	maneiras às disciplinas escolares - bem como o entendimento da Tropicália
26	ajuda a compreensão do momento da ditadura, exposições acessíveis desses arqui-
27	tos despertariam o aprofundamento do conhecimento. Deste modo, o conhecimen-
28	to seria cada vez mais natural e onipresente e onipresente na sociedade.
29	
30	Exemplo - uso já ocorre

PONTUAÇÃO: 680

TEXTO 02

COMPETÊNCIAS		NÍVEIS				
		I (0,28)	II (0,56)	III (0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
I. Dominio da norma padrão.	0	I (0,28)	II (0,56)	III (0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	x-x	I (0,28)	II (0,56)	III (0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
III. Relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	I (0,28)	II (0,56)	III (0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	I (0,28)	II (0,56)	III (0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	0	I (0,28)	II (0,56)	III (0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
Anulada						
Fuga ao tema						
Não atendimento ao tipo textual						
Texto com impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação						
Desrespeito aos direitos humanos						
Parte desconectada						

Texto definitivo (a tinta)

Título

1	Atualmente, museus e centros cultu-
2	rais nem sempre são mais esquecidos,
3	devido ao fácil acesso das informações e
4	obras disponíveis na internet. Porém a ar-
5	te faz parte da cultura brasileira e mé-
6	rita reconhecimento.
7	Essas exposições, além de despertar a
8	imaginação do espectador, estimula e
9	aprofundam a história, com a aproxima-
10	ção de muitas da arte. Por isso, é es-
11	encial e investimento na área artística,
12	permitindo o acesso da cultura ao povo.
13	Diversas medidas podem ser tomadas
14	no intuito de aida das crianças
15	aos museus, aumentando seu conta-
16	to com a arte. Como a realização de
17	pesquisas sobre tais exposições busca por
18	centros culturais interativos, entre ou-
19	tros.
20	Diante disso, a visitação de museus
21	é algo muito importante para a va-
22	lorização da cultura brasileira. Portanto,
23	o apoio dos artistas é algo fundamen-
24	tal, assim como o investimento na
25	arte.
26	A proposta precisa ser detalhada e
27	relacionada ao tema.
28	① Amplie o acesso do público - não pense apenas nas
29	crianças. O ponto final é o incentivo à visitação.
30	

PONTUAÇÃO: 560

TEXTO 03

COMPETÊNCIAS	NÍVEIS					
I. Domínio da norma padrão.	0	I (0,28)	II (0,56)	III (0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	x-x	I (0,28)	II (0,56)	III (0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
III. Relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	I (0,28)	II (0,56)	III (0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	I (0,28)	II (0,56)	III (0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	0	I (0,28)	II (0,56)	III (0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
Anulada						
Fuga ao tema						
Não atendimento ao tipo textual						
Texto com impropriedades, desenhos e outras formas propositais de anulação						
Desrespeito aos direitos humanos						
Parte desconectada						

Texto definitivo (a tinta)

Para não serem esquecidos!

Título

1	Os museus, muitas vezes, são vistos como
2	algo chato e entediante, mas não são sempre
3	assim. Eles podem aumentar <u>sua</u> cultura,
4	trazer conhecimentos, tanto atuais como da anti-
5	quidade, formar grupos de amigos, trazer
6	programações em família, etc.
7	Porém, para que a população possa ter
8	um maior interesse por esses lugares chei-
9	os de conteúdo, é preciso haver um incen-
10	tivo, da parte dos museus e dos governos
11	tanto estaduais ^{e municipais} como federais. Com a ajuda
12	do ICOM (Conselho Internacional de Museus)
13	esses governos ^{uma atribuição não é do ICOM} poderiam trazer exposições de peso
14	para o país e com o auxílio de meios de
15	comunicação como, jornal, rádio e TV fazer
16	a propaganda dessas exposições, ^{e redes sociais} com o
17	intuito de trazer muitas pessoas.
18	Além disso, as pessoas deveriam parar
19	de ter esse preconceito com museus e come-
20	çar a se interessarem mais, pois são
21	neles e nas bibliotecas que estão guarda-
22	dos o ^{espírito de} nosso passado. E ao fazer uma
23	visita ^(a) um lugar desse, irá aprender
24	muita coisa.
25	Portanto, para que museus não sejam tão
26	esquecidos é preciso um maior investimento, para
27	que assim possa haver mais interesse das pessoas
28	em visitá-los.
29	
30	1) Se for entendido como interlocução, a banca poderá marcar

PONTUAÇÃO: 600

TEXTO 04

COMPETÊNCIAS		NÍVEIS				
I. Domínio da norma padrão.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	x-x	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
III. Relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
Anulada						
Fuga ao tema						
Não atendimento ao tipo textual						
Texto com impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação						
Desrespeito aos direitos humanos						
Parte desconectada						

Texto definitivo (a tinta)

Prática cultural

Título

5.32

1	O processo de formação cultural do Brasil iniciou-se em 1862 com a
2	fundação do primeiro museu brasileiro. A partir disso, surgiram mu-
3	seus outros, que ainda hoje trazem consigo uma enorme carga de his-
4	tória, cultura, conhecimento e entretenimento. Entretanto surge a proble-
5	mática de, ao longo dos anos, não ter sido difundido o hábito
6	de visitá-los, uma vez que foi propagado apenas a cultura da
7	tecnologia e do consumismo.
8	É indubitável que a falta de investimento em cultura e educação,
9	por parte do Governo Federal, estejam entre as causas do problema.
10	Faltam políticas de conservação do acervo, reformas técnicas, cui-
11	dades de climatização, funcionários e constantes manutenções. Len-
12	do em vista que alguns museus foram fechados ou abandonados,
13	e outros enfrentam uma série de problemas, como enchentes, infiltra-
14	ções ou desabamentos.
15	Outrossim, destaca-se a falta de programações e atividades destina-
16	das às crianças, a fim de despertar-lhes interesse pelas áreas de
17	faltar o estímulo no ensino cultural nas escolas e de toda a
18	população olhar para a cultura como um bem essencial.
19	Entende-se, portanto, que a baixa visitação nos museus é fruto da
20	falta de investimento e de costume. A fim de atenuar o proble-
21	ma o Governo Federal deve aumentar os investimentos em
22	museus, com constantes manutenções, além de aplicar ^{utilizar} ^{aplicar} ^{propaganda}
23	grandes de abrangência nacional junto às emissoras de tele-
24	visão, como forma de estimular a visitação. É ^{superar} ^{implantar}
25	programas interativos para as crianças, com o propósito de
26	incentivá-las a manter esse contato com a história e com a
27	cultura desde cedo. E a família?
28	
29	Texto bem escrito, com perguntas e bom conhecimento do
30	tema em questão

PONTUAÇÃO: 760

TEXTO 05

COMPETÊNCIAS	NÍVEIS					
I. Dominio da norma padrão.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	x-x	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
III. Relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
Anulada						
Fuga ao tema						
Não atendimento ao tipo textual						
Texto com impropriedades, desenhos e outras formas propositais de anulação						
Desrespeito aos direitos humanos						
Parte desconectada						

Texto definitivo (a tinta)

Baú de uma nação

Título

1	Há cerca de 200 anos foi fundada por Dom João VI o primeiro
2	museu brasileiro como um incentivo à preservação da memória nacional. Ho-
3	je em dia, tais museus são encarados por muitos como um lugar monotono
4	e cheio de velharias. Não obstante, esta é uma falsa ideia, uma vez que os ac-
5	essos de um museu permitem ao brasileiro o conhecimento de sua origem, dando
6	sentido inclusive a inúmeras coisas passadas relacionadas com a atualidade.
7	Quando se fala em museus há, em alguns casos, grande repulsa
8	por parte de jovens entusiastas, configurando assim, uma importância educacio-
9	nal à visita de tais instituições. No mundo atual, os alunos se transformam
10	em meros frutos de um sistema de imposições e exigências dentro da sala de
11	aula. Em vista disso, mostram-se necessárias mudanças. A aprendizagem
12	através de idas a tais museus, proporciona aos estudantes uma maior
13	liberdade e, conseqüentemente, fogem com que se sintam mais estimulados a
14	realmente querer conhecer a própria história, sem cobranças, apenas a imersão
15	na história brasileira em experiências que transcendam os limites exatistas
16	Intimamente à importância educacional, está a socio-cultural no
17	que diz respeito à consciência da existência de várias classes sociais, etnias
18	para uma melhor integração à realidade atual. Uma parcela dos brasileiros
19	não teve acesso ao conhecimento e, conseqüentemente à origem dos atuais pro-
20	blemas sociais, muito menos dos costumes e tradições de seus antepassados e
21	a ida aos museus permite o acesso a certos conhecimentos, antes inexistentes.
22	Finalmente, os museus sempre foram e sempre serão redutores de
23	conhecimento e cultura do povo brasileiro para uma posterior reflexão
24	e compreensão do mundo que os cerca. Seria de grande valia portanto que
25	houvesse, por parte do Ministério da Educação, um maior cuidado com o patrí-
26	mônio cultural, tentando junto a iniciativa privada colaborar financi-
27	xamente, em troca de benefícios, como redução de impostos. Além disso,
28	a consciência das instituições escolares de que o aprendizado não se restringe
29	apenas a aulas conceituais, para que as idas aos museus sejam cada vez
30	mais frequentes para a evolução do aluno como um todo.

PONTUAÇÃO: 760

TEXTO 06

COMPETÊNCIAS		NÍVEIS				
I. Domínio da norma padrão.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	x-x	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
III. Relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	0	I(0,28)	II (0,56)	III(0,84)	IV (1,12)	V (1,4)
Anulada						
Fuga ao tema						
Não atendimento ao tipo textual						
Texto com impropriedades, desenhos e outras formas proposições de anulação						
Desrespeito aos direitos humanos						
Parte desconectada						

Texto definitivo (a tinta)

Menos blocos na parede

Título

1	Museus são espaços educativos não-formais, que propo-
2	cionam uma grande bagagem de conhecimento. Embora,
3	surpreendentes, não é costume do brasileiro explorar seu papel
4	educativo e valor social frente a um mundo globalizado.
5	Para muitos, a palavra "museu" ainda é sinônimo de
6	dois extremos: antiquado ou elitizado. A ideia de que apenas
7	a classe alta pode frequentar eventos formais como concer-
8	tos ou visitar acervos históricos é tão ultrapassada quanto
9	o outro fim. A história é para qualquer um, visto que todos
10	somos frutos dos acontecimentos passados e encaixados
11	da sua continuação - isto é, o contemporâneo também se
12	incorpora nesses locais. Não só isso, muitos museus são
13	interativos e dinâmicos, há entretenimento para todos os ges-
14	tos.
15	Além disso, essas instituições diferem da técnica de apren-
16	dizagem aplicada nas escolas. Os estudantes contemporâneos
17	assemelham-se cada vez mais com o retrato de Pink
18	Floyd em "Another Brick in the Wall", sem faces - uma máqui-
19	na reprodutora de respostas, mais decorando do que absor-
20	verdo conhecimento - e sendo obrigados a isso. Nos museus a pro-
21	posta é aprender descobrindo e promovendo diversas conclusões
22	Diante de um sistema educativo padronizado, é de suma impor-
23	tância promover espaços que impulsionem o pensar, reconecte-nos
24	com as nossas raízes e ainda, proporcione lazer a qualquer idade, do
25	desprezo da idade e classe social. Porque a visita aos espaços
26	seja crescente, é preciso que o meio midiático, juntamente ao governo, crie
27	propagandas mostrando a interatividade que o museu oferece. Além
28	dessa, atingir principalmente a internet com anúncios patrocinados
29	dos e hashtags como a da campanha #EuAmoMuseus do Ibram,
30	pedindo a divulgação dos internautas, já frequentadores.

PONTUAÇÃO: 760

TEXTO 07

COMPETÊNCIAS	NÍVEIS					
I. Domínio da norma padrão.	0	II(0,28)	II(0,56)	III(0,84)	IV(1,12)	V(1,4)
II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	x-x	II(0,28)	II(0,56)	III(0,84)	IV(1,12)	V(1,4)
III. Relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	II(0,28)	II(0,56)	III(0,84)	IV(1,12)	V(1,4)
IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	II(0,28)	II(0,56)	III(0,84)	IV(1,12)	V(1,4)
V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	0	II(0,28)	II(0,56)	III(0,84)	IV(1,12)	V(1,4)
Anulada						
Fuga ao tema						
Não atendimento ao tipo textual						
Texto com impropriedades, desenhos e outras formas propositais de anulação						
Desrespeito aos direitos humanos						
Parte desconectada						

Texto definitivo (a tinta)

Título

1 Os museus são locais de muita importância, por esse lugar é possível
2 aprender e conhecer, tudo em um ambiente que não é a sala de aula. Porém
3 os museus não são a escolha preferida das jovens e das crianças, fazendo que
4 a público para o interesse nas exposições. É preciso mudar a ideia de que os
5 museus são lugares entediante.

6 Em primeiro lugar é necessário reconhecer a importância dos museus e
7 o impacto que os mesmos tem sobre nossa sociedade. Aprender sempre é bom
8 e fora da sala de aula é melhor ainda, mas nem todas passam assim e não
9 valorizam as exposições. Para o público dos museus aumentar é preciso mudar o
10 ideia de que o museu é somente lugar de coisa velha.

11 Em segundo lugar, é a preferência de outros lugares para um passeio em
12 família no fim de semana, muitas dessas famílias nem sabe qual é a atual expo-
13 sição do museu. Vivemos na era digital e os museus podem usar isso a favor de
14 as através de propagandas, livros de conteúdo sobre a exposição, tudo para
15 chamar a atenção do público, principalmente as jovens.

16 Portanto, reconhecer a importância dos museus já é o começo, afinal quem
17 controla o passado, controla o futuro... Para continuar a vida das pessoas os
18 museus é preciso que os mesmos usem da internet para atrair o público, e as par-
19 tes também são fundamentais para despertar o interesse das crianças e das jovens
20 em um mundo fantástico que os museus podem oferecer.

21

22

23 ① reaver relação de causa e consequência

24

25 linha 11 - reaver antoxe

26

27 linha 16 - expor - citação de quem?

28

29 o candidato precisa garantir a progressão textual

PONTUAÇÃO: 600

TEXTO 08

COMPETÊNCIAS	NÍVEIS					
I. Domínio da norma padrão.	0	I(0,28)	II(0,56)	III(0,84)	IV(1,12)	V(1,4)
II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	x-x	I(0,28)	II(0,56)	III(0,84)	IV(1,12)	V(1,4)
III. Relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	I(0,28)	II(0,56)	III(0,84)	IV(1,12)	V(1,4)
IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	I(0,28)	II(0,56)	III(0,84)	IV(1,12)	V(1,4)
V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	0	I(0,28)	II(0,56)	III(0,84)	IV(1,12)	V(1,4)
Anulada						
Fuga ao tema						
Não atendimento ao tipo textual						
Texto com impropriedades, desenhos e outras formas propositais de anulação						
Desrespeito aos direitos humanos						
Parte desconectada						

Texto definitivo (a tinta)

Desinteresse ^{pelos} a cultura

Título

1	A visita a museus culturais é uma atividade de
2	leitura que não está presente na vida de muitos
3	brazileiros hoje em dia, é fácil encontrar crianças
4	que nunca foram a um museu e que não têm
5	interesse de ir. O que leva a desinteresse das crianças
6	na visita de museus culturais?
7	Geralmente, as pessoas caracterizam os museus culturais
8	como chatos e tediantes porque são associados
9	ao conteúdo escolar. A maioria das crianças
10	que já visitaram algum tipo de museu foram com
11	a escola nas chamadas "excursões" ou "passeios".
12	Quando essas excursões são feitas, a escola
13	é obrigada a aprender contra a própria vontade
14	com assuntos que não a interessam muito, isso
15	ocorre mostrando aos alunos uma coisa não muito
16	divertida sobre museus culturais.
17	Para que os museus se tornem mais atrativos
18	e divertidos para as crianças, as escolas poderiam oferecer
19	passeios não ligados ao conteúdo escolar ou ligados
20	mas não forçando os alunos a aprenderem contra a
21	própria vontade. O governo poderia criar programas de
22	incentivo a cultura e a ^{educação} crianças ^{exposições} de mais ^{exposições} museus públicos,
23	mas sem impedir os museus privatizados uma vez
24	que eles ajudam na economia da municipalidade e do país. Dessa
25	forma a número de visitas a estes locais aumentaria
26	moderadamente.
27	
28	
29	l. 22 O que se quer é que o candidato apresente uma
30	proposta e não diga, genericamente, "o problema é de x e

PONTUAÇÃO: 600

4.2. Considerações sobre as pontuações atingidas

Embora uma análise comparativa sistemática por competências entre as séries se apresentasse um caminho fértil, principalmente para o constante aprimoramento do efetivo replanejamento que deve permear a ação educacional do professor, tivemos de manter o foco no objetivo de validar a proposta elaborada para o Ensino Fundamental e concluir este trabalho.

Para isso, efetuamos a média aritmética simples da pontuação total dos alunos do Ensino Fundamental e dos alunos do Ensino Médio. Lembrando que, guardadas as devidas proporções que separam uma etapa da outra, os moldes de correção seguiram os postulados pelo Guia do Participante, como discutimos no capítulo 1.3.:

Quadro 27: Pontuação EFII x EM:

Nota média dos alunos do EF (32 alunos do 8º ano)	660 pontos
Nota média dos alunos do EM (37 alunos do 3º ano)	665 pontos

A extrema proximidade de pontuação média alcançada pelos dois segmentos, tendo em vista a utilização dos mesmos critérios de correção, permite-nos concluir que a proposta constitui-se como um caminho conduzido de forma satisfatória e fecunda para a execução da incumbência pretendida, haja vista as produções exemplificadoras, coletadas por amostragem para análise e demonstração dos fatos. Evidenciamos que alunos do Ensino Fundamental são suscetíveis ao evento oferecido, correspondendo de modo satisfatório à solicitação de escreverem um gênero diferente do artigo de opinião, ao qual eles denominaram de “Enenzinho”.

Desta forma, elaboramos e apresentamos outras propostas, nos anexos deste trabalho, que julgamos tão pertinentes quanto a que apresentamos até então, a fim de colaborarmos com novas possíveis atividades docentes em busca dessa prática.

Ainda que não objetivemos tratar de um cotejamento entre os resultados obtidos por competência entre as etapas envolvidas, um breve olhar revela-nos alguns pontos que julgamos pertinente destacar.

Primeiramente, podemos constatar nas produções do EM desvios da norma culta padrão nas mesmas proporções das apresentadas pelo EF: uso indevido do acento grave sinalizador de crase, falta de paralelismo sintático, equívocos no uso das maiúsculas, problemas de pontuação e acentuação, escolha lexical imprecisa, falta de concordância, comprometimento de aspectos ortográficos e até mesmo rasuras na separação silábica da mesma palavra (museus). Por outro lado, o EM apresenta, de modo geral, um repertório lexical mais amplo. Ainda sobre essa competência, notamos que a presença de marcas de oralidade não é prerrogativa do EF, o que justificaria uma adaptação da atividade modular descrita no capítulo 2 deste trabalho para alguns alunos do EM.

Quanto ao atendimento ao tema, à compreensão da proposta de redação e aplicação de conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo não houve diferenças significativas entre os dois segmentos, principalmente na estruturação do texto argumentativo. Certamente, os conhecimentos adquiridos em diferentes áreas do saber mostram-se refletidas nos textos do EM, como conceitos de globalização, de Revolução Industrial, Fordismo, referências literárias ao Romantismo e ao Modernismo, temáticas ainda não desenvolvidas pela média dos alunos do EF. Vale ressaltar, quanto aos aspectos estruturais, que a interlocução, fato que pode incorrer em perda de pontuação, não foi relatada nas produções do EF, mas foi utilizada por alguns alunos do EM.

A capacidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, de modo geral, mostrou-se nos mesmos níveis do EM, pela justificativa de que cada nível trabalhou com o repertório de que dispunha. Se considerarmos a diferente proporção de repertório, entenderemos que a organização desses elementos ocorreu de forma muito similar.

Considerando o conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, percebemos, de modo geral, alunos do EM com maiores habilidades com os marcadores de organização macroestrutural do texto, êxito que

distancia-se da utilização ainda equivocada de muitos elementos responsáveis pela coesão de nível intermediário e microestrutural, como o uso do relativo “onde”, por exemplo.

Por fim, foi na elaboração das propostas de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos, que o EF demonstrou desempenho. Não houve aluno que deixasse de apresentar a proposta ou a fizesse de modo tangencial, casos recorrentes no EM. Ainda assim, nenhum dos segmentos conseguiu apresentar proposta muito bem elaborada, detalhada, relacionada ao tema e totalmente articulada à discussão desenvolvida no texto.

4.3. Considerações finais

Conforme mencionamos no início deste trabalho, a introdução da prática de produção textual e o ensino por gêneros é relativamente recente no Brasil. Depreendemos disso a necessidade latente de se reconstruir a ação situada para o acesso à compreensão da vida social, o que requer o encontro do ponto de equilíbrio entre as pesquisas acadêmicas, os documentos oficiais, o conteúdo e a forma efetivamente trabalhados em sala de aula, os materiais didáticos e, ainda, o que é solicitado pelos vestibulares, em especial pelo Enem, justamente pelo seu poder potencial de transformação social, rumo à democratização das universidades públicas.

O direito ao conhecimento e à aquisição das diferentes habilidades e competências que possam proporcionar projeções sociais precisa ser garantido a toda a população, seja do ensino público ou privado, proporcionando condições equânimes a todos aqueles que objetivarem a vida acadêmica. Os resultados das avaliações do Enem não podem simplesmente servir como *ranking* das melhores escolas, garantindo-lhes destaque e clientela. É imprescindível a abertura de amplo debate sobre os caminhos condutores de políticas públicas que garantam a constante busca desse ponto de equilíbrio.

O fato é que a avaliação de produção textual do Enem coloca-se como um desafio a ser superado e, enquanto vislumbramos o tempo do alinhamento entre as partes citadas, cabe-nos a tarefa de encontrar alternativas para a adequada instrumentalização do nosso aluno ao enfrentamento de diversas situações em que a compreensão e a produção de

diferentes gêneros orais e escritos irão se constituir de fortes aliados na interação da vida social em suas diferentes possibilidades.

Nossa pesquisa entra nesse contexto, apresentando alternativas exequíveis para serem incorporadas ao paradigma de atividades que, somadas, mostraram resultados expressivos na construção do texto Enem, cujas habilidades e competências extrapolam esse intuito, proporcionando uma mobilização de conhecimentos que abrangem a complexidade da interação social.

Quando um aluno do EF se depara com a necessidade de escrever para uma finalidade específica, elevando-o a patamares de EM, a tarefa, para ele, torna-se significativa, portanto mais eficaz. O trabalho com produção de texto desperta o interesse pelo léxico, pela gramática, pelo tema, pela estrutura, pelos conectores. O(a) menino(a) quer saber como fazer porque ele tem algo a ser feito: escrever um texto que será lido e pontuado. Dessa forma, o professor gerou uma situação-problema, cuja solução será buscada através da associação da curiosidade com a necessidade.

Iniciamos esta pesquisa com algumas hipóteses que se confirmaram ao longo da trajetória. A análise dos aspectos que compõem o Guia do Participante, associada ao cotejamento entre as solicitações apresentadas ao longo das edições do Enem com o gênero artigo de opinião, revelaram particularidades que apontam para a constituição de um gênero novo, que chamamos aqui de gênero Enem, tanto nos aspectos discursivos, quanto nos aspectos linguísticos e temáticos que o compõem.

A solicitação pela tipologia mostrou-se incoerente às práticas docentes, aos documentos oficiais que norteiam o ensino no Brasil e à prática de outros vestibulares, o que não nos permite admitir a existência de um gênero “redação escolar” ou “redação para vestibular”. Tal solicitação não contribui satisfatoriamente para o êxito do candidato, o que nos permite afirmar a necessidade da incorporação de práticas simuladoras para a produção exigida pelo Inep a partir das séries finais do EF, atividade concluída de forma compatível com os objetivos pretendidos.

Ressaltamos, ainda, que não havíamos considerado a importância do trabalho com Direitos Humanos, área de estudo ainda em desenvolvimento no Brasil, pois foi a

resolução CNE/CP3 nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, data muito recente se considerarmos a necessidade de tempo de aproximação das escolas com cursos de formação para professores, a fim de garantirmos o mínimo de propriedade sobre o tema e proporcionarmos sua devida absorção aos currículos, desde os primeiros anos da vida escolar.

Justamente o estudo dos Direitos Humanos poderá revelar-se como grande aliado no desenvolvimento da competência V exigida pelo Enem e deverá ganhar cada vez mais destaque, uma vez tratar-se de poderoso elemento de aferição da formação cidadã, pois através dessa competência o candidato poderá demonstrar o quanto está preparado para enfrentar situações-problema que afetam o individual e o coletivo, em uma sociedade multicultural, que respeite a dignidade humana. A competência V, mostra-se, portanto, como ponto relevante no entendimento da constituição das produções de texto como um gênero distinto, que requer conhecimentos específicos e estudos direcionados, ultrapassando os conhecimentos de coesão e da norma padrão formal, comuns a outros gêneros, tanto quanto o estudo dos mecanismos argumentativos, embora deles não possa prescindir.

Por fim, esperamos ter contribuído para a reflexão sobre a importância das atividades de produção textual, sejam orais ou escritas, para a incorporação de atividades que simulem as produções textuais do Enem a partir das séries finais do EFII, sem prejuízo de nenhum outro gênero e para a melhoria do desempenho de todos aqueles que buscam uma ascensão social a partir das possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, L.M. e ABAURRE, M.B.M. **Produção de texto – interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007. p.253-270.

ANTUNES, Antunes. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, ed 2, 2009.

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Loyola, ed.54, 2011

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In **Estética da Criação Verbal**, SP: Martins Fontes, 2003

BALTAR, M. In. GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R; COUTINHO, A. (orgs). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com o artigo de opinião: re-visando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC/Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BERNARDEZ,E. **Introducción a la lingüística del texto**. Madri: Espasa-Calpe, 1982

BRANDÃO, H. N. Texto, gênero do discurso e ensino. In: CHIAPPINI, L. **Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica**. In: 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-45.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **PCN+ - Ensino Médio, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística Anísio Teixeira (INEP). **ENEM: Documento Básico**. Brasília: MEC/INEP, 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagem, Textos e Discurso: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividades de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Org. e trad. De Anna Rachel Machado et al. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre linguagem).

CASTILHO, Ataliba T. de e Vanda Maria ELIAS. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CENPEC. **RELATÓRIO FINAL: Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos**. São Paulo, 2015.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CUNHA, Doris de Arruda Carneiro. **O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião**. In: Gêneros Textuais e Ensino. Org: Ângela Paiva Dionísio, Anna Raquel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.166-179.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça – francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Ed. Pontes, 2004.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FONSECA, Rubem. **Contos Reunidos**. São Paulo, Cia. das Letras, 1994, p. 360

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo. Cortez, 2001.

GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 27a ed. 9ª reimpressão 2015. p.217-299

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 3ªed., São Paulo: Atlas, 1996.

GUIMARÃES. E. “Linguagem literária” IN HUBNER.R. et alii Diário de Classe 3. Língua Portuguesa. FDE – SEEESP, 1994.

KATO, Mary A. A gramática do Letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J. & LEMOS, A. S. (orgs.). **Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino.** Braga: CEHUM (U. do Minho), [no prelo].

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação:** princípios e métodos. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) - **Os significados do letramento - uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas. Mercado das Letras, pp 15-58, 2010.

KOCH, I.V. **A Coesão textual.** São Paulo: Contexto, 1989

KOCH, I.V., ELIAS, V.M. **Escrever e Argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH,I.V., TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, I.V. **Argumentação e linguagem.** 7ª. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. Linguística textual: um balanço e perspectivas. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: UDUFU, 2006.

KÖCHE. V.S.; BOFF, O.M.B.; MARINELLO, A.F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e do expor.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

KUENZER, A. **Ensino Médio e profissional:** As políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES, A. C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. In: **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, p. 1-20, 2001.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2004, n.26 pp. 109-118. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01. Set. 2015.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Livro em pdf disponível em http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2012/09/Diversidade_Livro.pdf.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais - definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, PAIVA, Ângela, MACHADO, A. R., BEZERRA, M.A. (Orgs). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

MEC. **A redação no Enem 2013 - Guia do Participante**. Inep. Brasília, 2013.

MIRANDA, I.D. **Manual de Redação da Folha de São Paulo**. Disponível em <http://www.acmcomunicacao.com.br/wp-content/midias/Manual-de-Redacao-Folha-de-SP.pdf> acesso 25/05/2016

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**. 6 ed., São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 12 ed., São Paulo: Cortez, 2007.

MORENO, A.C. **USP vai ter vagas pelo Enem e pela Fuvest**. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/usp-vai-ter-vagas-pelo-enem-e-pela-fuvest.html>. Acesso 27/06/2015

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. In: **Revista Publicatio Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**. Paraná, v. 15, n.1, 2007. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>. Acesso em: 01 set. 2015. acesso 15/ago/2015

NEVES, M.H.M. **Gramática de usos do Português**. 2ª ed., São Paulo. Editora Unesp. 2011

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Ed. Telos, 2012

PAVIANI, J. **Aprendizagem na Perspectiva da Teoria do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart**. REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 58-73, jan./jun. 2011

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas; trad. Patrícia Chittoni Ramos.- Porto Alegre: Artes Mádicas Sul,1999. 183p. Publicado em *Mesure et évaluation en éducation*. 1991, v. 14, n. 4, p. 49-81.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF,1997.

PIGNATARI, Décio. **Informação, linguagem, comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1996.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996

RONCAGLIA CB – “Gênero e expressividade na redação do alfabetizando. In Kleiman et aliii. **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre. Artmed, 2000

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês. [Re]**Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008,p.73-107.

SALOMÃO, L. **529 mil alunos ficaram com nota zero na redação do Enem 2014, diz MEC**. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html> acesso 25/01/2015

SILVA, H.S. **A aprendizagem do pronome relativo cujo: reflexões sobre a escrita.** Disponível em : www.teses.usp.br/teses/.../8/.../TESE_HOSANA_SANTOS_SILVA.pdf acesso 30/10/2015

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola. Uma perspectiva social.** 15ª ed., São Paulo: Ática, 1997.

ANEXOS

PROPOSTA II - ENSINO FUNDAMENTAL

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um artigo de opinião em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **“O uso de celular nas escolas brasileiras em debate”**. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista, utilizando as características inerentes ao gênero em questão.

TEXTO 01

24/07/2014 15h02 - Atualizado em 24/07/2014 15h02

Justiça proíbe uso de celulares dentro de salas de aula em Ouro Fino

Medida foi implantada desde início do mês em uma escola estadual. Segundo juiz, decisão se baseia em uma lei estadual existente desde 2002.

Do G1 Sul de Minas

Uma determinação da Justiça proibiu o uso de celulares dentro das salas de aula de uma escola em **Ouro Fino** (MG). Conforme a decisão, agora o professor pode retirar o celular do aluno e entregar à Vara da Infância e Juventude. Conforme a Justiça, o que o uso abusivo da tecnologia dentro das durante as aulas. O objetivo é melhorar o nos estudos e também dar mais segurança "Se eles estão na sala de aula, são eles problema da falta de atenção. Por isso a providências. O Dr. João (juiz) nos chamou cumprida a lei", disse a diretora da Escola Ribeiro da Fonseca, Maria Teresa Cunha.



que sofrem de imediato o escola pediu lá e determinou que fosse Estadual Francisco

A medida entrou em vigor desde o início do

uma lei estadual de 2002 que já trata sobre o tema. Segundo o juiz que determinou o recolhimento dos aparelhos celulares, ele recebeu muitas reclamações de mau comportamento dos alunos e entre as ações que prejudicavam o andamento das aulas, muitas estavam ligadas ao uso indevido do telefone.

"Estava prejudicando o ensino e assim a qualidade das aulas, dispersando os alunos. Resolvemos então que seria uma medida importante cumprir essa lei dentro da sala de aula, sobretudo na Escola Estadual Francisco Ribeiro da Fonseca", disse o juiz.

Em 10 dias, mais de 20 aparelhos foram recolhidos. Os aparelhos vão ser devolvidos, mas os alunos terão que buscá-los no Fórum.

<http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2014/07/justica-proibe-uso-de-celulares-dentro-de-salas-de-aula-em-ouro-fino.html>

TEXTO 02

O veto ao celular na escola

Rosely Sayão

Um projeto de lei que proíbe o uso de telefones celulares nas salas de aula de todas as escolas do estado de São Paulo foi aprovado no último dia 28 pela Assembleia Legislativa. Agora, depende apenas da sanção do governador para ser aplicado: 90 dias após sua publicação, passa a valer como lei.

Já sabemos que até crianças bem pequenas portam seus celulares com naturalidade e os levam para todos os locais. Também sabemos que escola não é lugar para celular, já que alunos e professores estão lá para um trabalho de foco, que exige concentração e superação. Além disso, se algum aluno precisar fazer ou receber um telefonema urgente, pode usar o telefone da escola.

O problema é que os pais decidiram que os filhos têm de estar com o telefone sempre. É que eles, a qualquer hora, podem querer falar com o filho e vice-versa. Assuntos inadiáveis? Não pode ser, já que todo dia eles se falam várias vezes. Pelo jeito, os pais abdicaram da possibilidade de tomar uma decisão responsável a esse respeito. Sucumbiram, impensadamente, à pressão do mercado – que exige que os telefones sejam consumidos por todos – e dão os aparelhos aos filhos. Ensinam seu uso, apontam locais onde não é adequado portá-los ou situações próprias ou impróprias que motivam as chamadas? São poucos os que fazem esse trabalho educativo.

Creio que agem assim porque ganham um benefício secundário: estão sempre ligados aos filhos e fazem com que estes permaneçam na mesma situação. O celular que liga os pais a seus filhos já foi comparado ao cordão umbilical. Não é uma analogia bem apropriada?

Por outro lado, as escolas logo constataram que os trabalhos escolares, que exigem foco, dedicação e concentração, ficavam prejudicados com a presença do celular. Por isso, muitas já vetaram seu uso e até aplicam sanções aos alunos que não obedecem a essa determinação. Mas tem sido difícil contornar a situação, porque os professores também usam o celular na escola, e isso, claro, leva os alunos a fazerem o mesmo.

Por isso, parece que o projeto de lei mencionado vem em boa hora e que pais e professores devem aceitá-lo de bom grado. Mas devo alertar que tal lei, caso sancionada, é bem perigosa. Acima de tudo, porque coloca o Estado no lugar de pai. Os educadores precisam usar a autoridade na relação com os mais novos. Quando os pais precisam tomar uma atitude que desagrade aos filhos, preferem que seja outro – a escola, o Estado – a fazê-lo.

Mas, quando o Estado passa a legislar sobre a vida dos cidadãos, nunca se sabe quando e onde irá parar. Além disso, sabemos que regras evocam transgressões. Por isso, em educação é muito mais valioso trabalhar com princípios do que com regras.

No mundo adulto, os princípios parecem ter perdido o valor: nós também queremos regras para transgredi-las com a mesma atitude da juventude. Afinal, num mundo que valoriza a juventude, somos todos jovens. Mas e os mais novos, por quem serão introduzidos na convivência civilizada com o outro e com a humanidade?

(Folha de S. Paulo, 6 set. 2007, Caderno Equilíbrio, p. 12.)

TEXTO 03

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei:

Artigo 1º - Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas.

<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/130341/lei-12730-07>

TEXTO 04

25 de agosto de 2013 • 10h39



Pesquisadores criticam celular em aula: jovens não são multitarefas

Especialistas afirmam que o celular atrapalha a concentração dos adolescentes

Um olho nas mensagens do celular e outro nas explicações dos professores. Ainda que as escolas tentem evitar, essa é uma cena rotineira em sala de aula que, garantem os adolescentes, não prejudica a aprendizagem. No entanto, para especialistas, esse argumento é falso, e o hábito de manter diferentes focos de atenção pode gerar estresse ou até mesmo indicar um Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Psicopedagoga clínica e mestre em psicologia do desenvolvimento, Maria Teresa Andion esclarece que a atenção é uma capacidade cerebral muito semelhante à concentração. "Brinco que é interesseira, pois as pessoas só prestam atenção efetivamente naquilo que querem", afirma. No consultório, Maria Teresa atende jovens que recebem queixas da escola por utilizarem o celular durante as aulas.

Ao fazerem, os adolescentes aumentam o seu nível de estresse, pois estimulam diferentes zonas do cérebro simultaneamente e começam a ficar dispersos, não conseguindo manter um foco único. O resultado é que o rendimento cai. "Não aconselho às pessoas que mexam em qualquer tipo de dispositivo durante outras atividades que requeiram atenção", diz.

O fenômeno é mais comum entre os mais jovens, que já crescem rodeados por dispositivos com acesso à internet, TV a cabo, videogames, entre outros. Estes estímulos fazem com que um sujeito de 65 anos, de outra geração, em geral tenha uma memória melhor do que um de 20 anos. Além disso, hábitos importantíssimos - como a leitura - podem ser prejudicados, já que requerem mais atenção.

Como o fenômeno descrito não é raro, há uma grande tendência de diagnosticá-lo facilmente como TDAH. Nos Estados Unidos, por exemplo, uma pesquisa da Faculdade de Medicina Feiberg, da Universidade de Orth western, indica que o percentual de crianças com o transtorno cresceu 66% entre 2000 e 2010. Maria Teresa faz questão de ressaltar que não se pode chegar a essa conclusão facilmente. Além disso, falta de foco e dispersão também podem sinalizar o uso de drogas ilícitas, o excesso de álcool ou até mesmo um traço de personalidade.

Na condição de diretora do Centro Educacional Gulliver, do Rio de Janeiro, Carla Regina de Jesus orienta os alunos a usarem o celular apenas fora da sala de aula. (...). "Não impedimos que os alunos tragam seus aparelhos, porém a utilização só é permitida no intervalo, pois já vimos e sabemos que o uso não é voltado à pesquisa ou qualquer coisa do tipo, mas sim às mensagens e às redes sociais", afirma.

Pesquisador do Instituto do Cérebro da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e chefe do serviço de neurologia do Hospital São Lucas, André Palmirini é mais um a se opor à crença de que os jovens são mesmo multitarefas. "Sempre que o cérebro divide a atenção em mais de um estímulo, a capacidade de 'dedicar-se' àquilo que é prioritário diminui. Esta visão de que os estudantes de hoje conseguem ler e enviar mensagens no celular enquanto estudam ou assistem a uma aula é incorreta. Existe uma perda inevitável de qualidade atencional quando isso acontece", afirma.

Sem vilão ou exagero

Nem sempre realizar mais de uma tarefa simultaneamente é ruim. Isso não deve ser confundido com estímulos de fundo, como uma música na qual a pessoa não esteja prestando diretamente a atenção. Isto pode, por vezes, ajudar a melhorar o foco principal. Assim, ouvir uma canção em volume baixo é bem diferente do que ler e responder a mensagens no celular alternadamente e mantendo apenas atenção parcial em cada atividade.

(...)

Hoje, acredito que os estudantes já aprenderam e, até esse momento do ano letivo, apenas três notificações foram feitas. Eventualmente, conseguimos até incorporar os aparelhos em atividades pedagógicas, como uma pesquisa, por exemplo", garante.

Embora já seja comum o uso de dispositivos móveis desde os primeiros anos do ensino fundamental, tanto Maria Eugênia quanto Carla Regina indicam o ensino médio como o período mais problemático dessa relação entre ensino e diversão. Habilitado ao diagnóstico, o neurologista Palmirini separa os jovens dispersos dos que têm déficit de atenção. "Ter dispersão não é sinônimo de ter TDAH. Esta distração secundária à tentativa de atentar a múltiplas atividades atrapalha a atenção para o foco principal, mas não tem nada de doença."

TEXTO 05

21 de agosto de 2013 • 15h59 • atualizado às 18h17



Holanda inaugura escola 'Steve Jobs' para ensinar alunos em iPads

A primeira escola Steve Jobs da Holanda foi inaugurada nesta semana

Foto: Reuters

A primeira escola "Steve Jobs", em homenagem ao fundador da Apple, foi inaugurada esta semana na cidade holandesa de Sneek. No espaço, a sala de aula tradicional, com quadro-negro, cadeiras e um professor à frente de dezenas de alunos, dá lugar para ambientes diferenciados e instigantes, com a tecnologia no centro do aprendizado.

Nos ateliês de artes e nas classes com número reduzido de crianças, os alunos usam iPads conectados à internet para aprender diferentes assuntos. A escola experimental foi criada a partir dos conceitos desenvolvidos por Steve Jobs, que morreu em 2011.

Outra mudança de formato no novo modelo de escola é a divisão por idades. O grupo "Educação para uma nova era", responsáveis pelo projeto, defende que as crianças sejam divididas em dois grupos etários: 4 a 7 anos e 8 a 12 anos. As atividades coletivas acontecem entre as 11h e as 15h, horários que os alunos devem estar presentes no colégio. Fora desse turno, é o próprio estudante que define, com o professor, sua tabela horária.

Os aplicativos utilizados no iPad pelas crianças registram os avanços conquistados e estão disponíveis para avaliação dos pais e professores, podendo ser substituídos se não apresentarem os resultados esperados. Outro uso da ferramenta é para a criação, seja através de vídeos, áudios, fotos, animações.

Inicialmente, 11 escolas ensinarão sob os preceitos da "educação da nova era". As demais abrem as portas ainda este ano, em diversas partes da Holanda.

<http://noticias.terra.com.br/educacao/holanda-inaugura-escola-steve-jobs-para-ensinar-alunos-empads,9e051c94932a0410VqnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>

INSTRUÇÕES

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

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

- Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".
- Fugir ao tema ou que não atender ao gênero.

PROPOSTA III - ENSINO FUNDAMENTAL

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta da língua portuguesa sobre o tema **“O que falta para o Brasil doar mais sangue?”**. Apresente proposta de ação social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO 1

Superinteressante

RESTRIÇÕES PARA DOAÇÃO NO BRASIL

IMPEDIMENTOS TEMPORÁRIOS	IMPEDIMENTO DEFINITIVOS
• HSH e parceiros sexuais 12 meses • Gravidez e amamentação variável • Parto normal 90 dias Cesárea 180 dias • Bebida alcoólica 12 horas • Tatuagem, acupuntura e piercings 12 meses • Transfusão sanguínea 12 meses • Vacinação variável • Sexo desprotegido 12 meses • Novo parceiro sexual 6 meses • Uso de cocaína 12 meses • Violência sexual 12 meses • Prostituição 12 meses	• Uso de medicamentos controlados • Uso de drogas ilícitas injetáveis alguma vez na vida • Hepatite após os 10 anos de idade • Malária • Diabetes • Portador de doenças transmissíveis pelo sangue: hepatites B e C, Aids (vírus HIV), doenças associadas aos vírus HTLV e Doença de Chagas



3,7

MILHÕES DE BOLSAS DE SANGUE FORAM DOADAS NO BRASIL EM 2014

TEXTO 2

Dados da ONU apontam que o Brasil, apesar de coletar o maior volume em termos absolutos na América Latina, doa proporcionalmente menos do que outros países da região, como Argentina, Uruguai ou Cuba.

As estimativas, referentes ao período entre 2012 e 2013 e obtidas com exclusividade pela reportagem da BBC Brasil, fazem parte de um estudo ainda não publicado pela OPAS (Organização Pan-Americana de Saúde), braço da OMS (Organização Mundial de Saúde) nas Américas.

Quando se analisa a totalidade de doações no continente americano, o país também fica atrás de Estados Unidos e Canadá. O estudo também revela outra particularidade da doação de sangue no Brasil: seis em cada dez doadores (59,52%) são voluntários (ou espontâneos, aqueles que doam com frequência sem se importar com quem vai receber o sangue), proporção inferior à de Cuba (100% são voluntários), Nicarágua (100%), Colômbia (84,38%) e Costa Rica (65,74%).

O restante (40,48%) é formado por doadores de reposição, ou seja, aqueles que doam por razões pessoais (quando um amigo ou parente precisa de sangue). Especialistas da área dizem preferir os doadores voluntários aos de reposição pois conseguem ter maior controle sobre a procedência e qualidade do sangue. (...)

Ainda assim, em termos gerais, somente 1,8% da população brasileira entre 16 e 69 anos doam sangue — a ONU considera "ideal" uma taxa entre 3% a 5%, caso do Japão, dos Estados Unidos e de outras nações desenvolvidas. (...)

Além disso, de acordo com os especialistas, muitas pessoas ainda buscam doar sangue com o intuito de "obter vantagens". "Tem gente que vem aqui com o simples objetivo de ganhar o dia de folga — previsto em lei. Ou mesmo para fazer um exame laboratorial e confirmar se tem alguma doença, como o HIV (vírus que transmite a Aids)", admite Joselito Brandão, diretor médico do Instituto HOC de Hemoterapia, ligado ao Hospital Alemão Oswaldo Cruz, em São Paulo.

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150812_sangue_doacoes_brasil_lgb acesso 17/05/2016

TEXTO 3:

Mais de 19 mil pessoas assinaram a petição online contra a determinação de que qualquer homem que tenha tido relações sexuais com outro homem no último ano deva ser impedido de doar sangue, mesmo que tenha um parceiro fixo e use camisinha. A campanha ganhou força na Parada LGBT de São Paulo no ano passado e a Defensoria Pública da União aderiu à causa.

No final de abril, outra campanha contra a Portaria foi lançada: aWasted Blood. A agência de publicidade África, em parceria com a ONG internacional All Out, criou uma fila virtual quantificando quantos homens homossexuais gostariam de doar sangue e não conseguem.

Até agora, a Wasted Blood tem 215.809 doadores na fila de espera, a maioria deles entre 25 e 50 anos, que poderiam ajudar 863.263 pessoas. O estoque simbólico da campanha reuniu 97.114 litros de sangue desde então. Essa quantidade é 18 vezes maior que a quantia mensal de doações recebidas pela Fundação Pró-Sangue, que abastece 116 instituições de saúde pública da região metropolitana de São Paulo.

Cientes da dificuldade que é imaginar tanto sangue perdido, os organizadores da campanha rodaram pelas ruas de São Paulo com um caminhão cheio de bolsas de sangue cenográfico - feito com mel, corante e pó de café - para representar os 50 mil litros que os hemocentros do país deixam de receber diariamente. O



caminhão cheio do sangue que o Brasil desperdiça impressiona. Mas, até o momento, não impressionou o Ministério da Saúde que continua firme ao afirmar que restringir a doação de homens que fazem sexo com homens por 12 meses é a "precaução mais eficaz e segura a ser adotada pelos serviços de hemoterapia no Brasil, reduzindo o risco de transmissão de doenças sexualmente transmissíveis por via transfusional".

Caminhão da campanha Wasted Blood

<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/brasil-desperdica-18-milhoes-de-litros-de-sangue-ao-ano>
acesso 18/05/2016

INSTRUÇÕES

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

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

- Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".
- Fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- Apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

PROPOSTA IV - ENSINO FUNDAMENTAL

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta da língua portuguesa sobre o tema “**O desafio de incentivar a leitura ao brasileiro contemporâneo**”. Apresente proposta de ação social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO 01



<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/02/03/baixa-qualidade-no-ensino-e-barreira-para-ampliar-publico-leitor> 28/07/2016

TEXTO 02

[...] fiquei sabendo que a *Amazon Books* – a livraria on-line mais famosa do mundo – havia inaugurado sua primeira loja física nos Estados Unidos. Depois de duas décadas de vendas pela internet, ameaçando a existência das livrarias tradicionais, a gigante do comércio eletrônico se instalou numa loja de shopping com os 6 mil títulos mais vendidos e mais bem avaliados no seu site. Ou seja: em vez do texto virtual, para os leitores digitais, ou da encomenda on-line, as pessoas poderão pegar o livro na mão, apertar como se fosse um tomate, folhear e cheirar à vontade, exatamente como fazem os frequentadores da nossa feira porto-alegrense. E o mais importante: poderão levar o produto com elas, abrir e consumir em qualquer lugar, sem necessidade de bateria, wi-fi ou 3G.

Adaptado de: SOUZA, Nilson. Livros e tomates. *Zero Hora*. Segundo Caderno. 7 nov. 2015. p. 7.

TEXTO 03

A 24ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo acontecerá de **26/Agosto a 04/Setembro** de 2016 no Pavilhão de Exposições do Anhembi.

O evento é palco para o encontro das principais editoras, livrarias e distribuidoras do país, cerca de **480 marcas** apresentando seus mais importantes lançamentos para aproximadamente **700 mil visitantes** em um espaço total de **60 mil m²**.



**24ª BIENAL
INTERNACIONAL
DO LIVRO
DE SÃO PAULO**

Além da grande oferta de livros, a Bienal do Livro ainda conta com uma programação cultural abrangente, mesclando literatura, gastronomia, cultura, negócios e muita diversão!

TEXTO 04

Finalmente, e a título de informação suplementar, cabe lembrar a opinião de Umberto Eco e Jean-Claude Carrière, em um livro cujo título é sugestivo, *Não contem com o fim do livro*.

“Das duas, uma: ou o livro permanecerá o suporte da leitura, ou existirá alguma coisa similar ao que o livro nunca deixou de ser, mesmo antes da invenção da tipografia. As variações em torno do objeto livro não modificaram sua função, nem sua sintaxe, em mais de quinhentos anos. O livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não podem ser aprimorados. Você não pode fazer uma colher melhor que uma colher [...]. O livro venceu seus desafios e não vemos como, para o mesmo uso, poderíamos fazer algo melhor que o próprio livro. Talvez ele evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam mais de papel. Mas ele permanecerá o que é.”

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. *Não contem com o fim do livro*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro - São Paulo: Record, 2010. p. 14.

TEXTO 05

AS MAIS IMPORTANTES FEIRAS LITERÁRIAS

Logo	Nome	Edição	Local	Data	Público
FLIPORTO	FLIPORTO FESTA LITERÁRIA INTERNACIONAL DE PERNAMBUCO	Edição 9	Local Olinda, Pernambuco	Data de 14/11 a 17/11	Público (2012) 90 mil pessoas
FLIP	FLIP FESTA LITERÁRIA INTERNACIONAL DE PARATY	Edição 11	Local Paraty, Rio de Janeiro	Data de 3/7 a 7/7	Público (2012) 25 mil pessoas
	JORNADA NACIONAL DE LITERATURA DE PASSO FUNDO	Edição 15	Local Passo Fundo, Rio Grande do Sul	Data 27/8 a 31/8	Público (2011) 25,5 mil pessoas

http://istoe.com.br/304998_NA+ONDA+DA+FLIP/ 28/07/2016

INSTRUÇÕES

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

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

- Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “insuficiente”.
- Fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- Apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

PROPOSTA V - ENSINO FUNDAMENTAL

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta da língua portuguesa sobre o tema **“Amamentação no Brasil: um desafio de todos”**. Apresente proposta de ação social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO 01



<http://www.lansinohbrasil.com.br/noticia/pesquisa-global-lansinoh-sobre-aleitamento-materno-2015> ACESSO 06/06/2016

TEXTO 02

Aproximadamente 77 milhões de recém-nascidos não são amamentados na primeira hora de vida, deixando de receber nutrientes e anticorpos e sendo privados do contato corporal com suas mães, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Este primeiro contato corpo a corpo é essencial para protegê-los de doenças e para contribuir com o sucesso da amamentação.

France Bégin, assessora sênior de Nutrição do Unicef, afirma que se todos os bebês fossem alimentados apenas com leite materno desde o momento do seu nascimento até os seis meses de idade, mais de 800 mil vidas seriam salvas a cada ano.

Quanto mais se atrasa o início da amamentação, maior é o risco de morte no primeiro mês de vida. Atrasar o aleitamento materno entre duas e 23 horas após o nascimento aumenta em 40% o risco de morte nos primeiros 28 dias de vida. Atrasá-la por 24 horas ou mais aumenta esse risco em 80%.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda que a amamentação comece ainda na primeira meia hora após o parto. No entanto, apenas metade de todos os recém-nascidos no mundo colhe os benefícios da amamentação imediata.

De acordo com o manual de aleitamento materno do Comitê Português para o Unicef, o leite materno previne infecções gastrointestinais, respiratórias e urinárias, além de ter efeito protetor sobre as alergias. No que diz respeito às vantagens para a mãe, amamentar ajuda o útero a voltar ao seu tamanho normal e reduz as probabilidades de câncer de mama.

A recomendação da OMS é de que o aleitamento materno seja exclusivo até o sexto mês e se estenda até os 2 anos ou mais, aí já com a introdução de outros alimentos, como frutas, legumes, verduras e carnes.

De acordo com o Unicef, apesar dos esforços, os avanços na amamentação na primeira hora de vida têm sido lentos. Na África Subsaariana, por exemplo, onde as taxas de mortalidade de menores de cinco anos são as mais altas do mundo, o aleitamento materno precoce cresceu apenas 10 pontos percentuais desde o ano 2000. Na Ásia Meridional, onde as taxas de iniciação precoce de aleitamento materno triplicaram, passando de 16% em 2000 para 45% em 2015, o aumento está longe de ser suficiente: 21 milhões de recém-nascidos ainda têm de esperar tempo demais para serem amamentados.

A análise do Unicef mostra que as mulheres não estão recebendo a ajuda de que necessitam para iniciar o aleitamento materno imediatamente após o nascimento, mesmo quando um médico, enfermeiro ou parteira assiste o parto. No Oriente Médio, no Norte da África e na Ásia Meridional, por exemplo, as mulheres que têm filho com o auxílio de uma parteira qualificada estão menos propensas a iniciar o aleitamento materno na primeira hora após o parto se comparadas àquelas que dão à luz com o apoio de parteiras não qualificadas ou familiares.

Outro motivo que dificulta a amamentação precoce é o hábito de alimentar os bebês com outros líquidos ou alimentos. Em muitos países, é costume alimentar o bebê com fórmula infantil, leite de vaca ou água com açúcar nos três primeiros dias de vida. Quase metade de todos os recém-nascidos é alimentada com esses líquidos. Quando os bebês recebem alternativas menos nutritivas do que o leite materno, eles mamam com menos frequência, fazendo com que seja mais difícil para as mães o início e a continuidade do aleitamento.

No mundo todo, apenas 43% dos bebês com menos de seis meses de idade são amamentados exclusivamente. Bebês que não são amamentados têm 14 vezes mais probabilidade de morrer do que aqueles que são alimentados apenas com leite materno, de acordo com o Unicef. No entanto, qualquer quantidade de leite materno reduz o risco de morte. Bebês que não recebem nenhum leite materno têm sete vezes mais chance de morrer de infecções do que aqueles que receberam pelo menos alguma quantidade de leite materno nos seis primeiros meses de vida.

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2016-08/metade-dos-recem-nascidos-nao-e-amamentada-na-primeira-hora-de-vida>
acesso 05/08/2016

INSTRUÇÕES

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

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

- Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “insuficiente”.
- Fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- Apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.