



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Carolina Figueiredo Dutra Brum

**A eficácia do emprego das sequências textuais em redações modelo
ENEM**

Rio de Janeiro

2018

Carolina Figueiredo Dutra Brum

**A eficácia do emprego das sequências textuais em redações modelo
ENEM**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientador: Prof. Dr. André Nemi Conforte

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

B893 Brum, Carolina Figueiredo Dutra.
A eficácia do emprego das sequências textuais em redações modelo
ENEM / Carolina Figueiredo Dutra Brum. - 2018.
107 f.: il.

Orientadora: André Nemi Conforte.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Textos – Teses. 2. Língua portuguesa – Português escrito – Teses. 3.
Exame Nacional de Ensino Médio (Brasil) – Teses. 4. Análise do discurso –
Teses. 5. Intertextualidade – Teses. I. Conforte, André, 1971- . II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 82.081

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7/4916.

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Carolina Figueiredo Dutra Brum

A eficácia do emprego das sequências textuais em redações modelo ENEM

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em: 05 de julho de 2018.

Banca examinadora

Prof. Dr. André Nemi Conforte (Orientador)
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. André Crim Valente
Instituto de Letras – UERJ

Prof^ª. Dra. Leonor Werneck dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2018

AGRADECIMENTOS

À minha família, com quem contei para me dar todo o apoio moral de que precisei.
Obrigada, Camila, Mãe, Gal, Lúdia e pequena Bia.

Ao meu amor de toda a vida, Lúcio, que me ajudava todos os dias me deixando não desistir e me lembrando do que eu era capaz.

Aos colegas de trabalho e alunos, com quem tantas vezes desabafei.

Ao meu orientador, André, que não desistiu de mim, mesmo com todas as ressalvas da minha vida particular.

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

BRUM, Carolina Figueiredo Dutra. *A eficácia do emprego das sequências textuais em redações modelo ENEM*. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O presente trabalho tem como objetivo uma análise dos usos de diferentes sequências textuais nas redações de modelo ENEM, suas funções no texto e a validade, levando em consideração as competências do exame e um aumento da nota. Para isso, serão analisados os conceitos de *tipos textuais*, utilizados por Marcuschi (2008), e de *modos de organização do discurso*, propostos por Charaudeau (2014). No entanto, a abordagem de análise crítica escolhida será de sequência textual, proposta por Adam (2011). Por se tratar de uma análise do gênero *redação*, é importante aprofundar a questão do gênero e de sua funcionalidade como elemento social à luz de Bakhtin (1997) e Koch (2003) como base teórica. Além disso, será feita uma análise da redação de simulado, corpus da pesquisa, como gênero textual. Serão expostos, ainda, os critérios avaliativos presente no Manual do Candidato divulgado pelo INEP para se tenha conhecimento do direcionamento dado ao candidato no momento anterior à produção do texto, que é feito por meio do cumprimento de competências, conceito explicitado por Perrenoud. Como *corpus*, serão utilizadas redações feitas em situações de simulado que seguem o mesmo modelo de tema da prova original, coletadas espontaneamente.

Palavras-chave: Redação. Sequências textuais. Gênero textual. Redação modelo ENEM.
Competências.

ABSTRACT

BRUM, Carolina Figueiredo Dutra. *The efficiency of using textual sequences in Enem-style essays*. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This study aims at analysing the uses of different textual sequences in the National High School Examination (ENEM) essays, their function in the text as well as their validity, considering the competencies of the exam and an improvement of the grade. For this purpose, the definitions of *textual types*, used by Marcuschi (2008), and of *modes of discourse organization*, presented by Charaudeau (2014), will be studied. However, the critical analysis approach chosen was the textual sequence, proposed by Adam(2011). Because this is an analysis of the genre *essay*, it is important to develop the subject of textual genres and their functionality as a social aspect recurring to Bahktin (1997) and Koch(2003) as theoretical basis. Likewise, the mock test essay, corpus of this research, will be studied as a textual genre. The evaluation criteria presented in the Candidate Handbook disclosed by Inep will also be exposed as a means of learning the orientation given to the candidate before his textual production, which is made by the fulfillment of competencies, principle explained by Perrenoud. Essays written in mock test contexts will be used as *corpus*. Their topics follow the same format of those in the original exam and they were collected spontaneously.

Keywords: Essay. Textual sequence. Textual genre. ENEM essay. Competencies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 Discurso sob a perspectiva semiolinguística	13
1.1 Texto e discurso	13
1.2 Sujeitos da comunicação	16
1.3 Contrato do discurso	18
2 GÊNEROS TEXTUAIS E REDAÇÃO	22
2.1 Gêneros textuais	22
2.2 Redação como gênero	26
2.3 Estrutura dos parágrafos de redação	27
3 MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO	31
3.1 Modo de organização enunciativo	31
3.2 Modo de organização descritivo	34
3.3 Modo de organização narrativo	36
3.4 Modo de organização argumentativo	37
4 TIPOS TEXTUAIS	39
5 SEQUÊNCIAS TEXTUAIS	40
5.1 Sequência narrativa	41
5.2 Sequência argumentativa	42
5.3 Sequência dialogal	43
5.4 Sequência descritiva	44
5.5 Sequência descritiva	45
5.6 Análise crítica	46
6 ARGUMENTAÇÃO	49
6.1 Lógica	49
6.2 Teoria da argumentação	50

6.3	Avaliação dos argumentos	54
7	INTERTEXTUALIDADE	55
7.1	Polifonia	57
8	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	59
8.1	Competências e habilidades	60
9	A REDAÇÃO NO ENEM	63
9.1	Competências	65
10	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	71
	CONCLUSÃO	90
	REFERÊNCIAS	93
	ANEXOS	95

INTRODUÇÃO

Gêneros textuais e modos de organização do discurso ainda são objetos muito nebulosos dentro dos conteúdos escolares previstos ao longo da educação básica. Isso porque os professores estão acostumados com métodos de ensino tecnicistas, que visam à avaliação posterior, – tanto internas para ganho de notas, quanto externas, como os vestibulares – enquanto o ensino produtivo de questões relacionadas à interação social e cidadania – moralidade, política, economia, leitura, por exemplo - ficam em segundo plano. Toda essa realidade no ambiente escolar traz consequências futuras: a dificuldade de produção de textos no vestibular.

Segundo dados divulgados em 2015 sobre os jovens entre 18 e 24 que cursam o ensino superior, percebe-se que nos últimos 10 anos o percentual de jovens matriculados cresceu aproximadamente 25%. Enquanto isso, segundo dados recentes também do IBGE, o desemprego atingiu a maior taxa desde 2012. Com a evidente competição por um posto de emprego, as universidades públicas parecem ser uma saída mais barata para uma qualificação para o trabalho. Com isso, para ingressar em um curso superior, no Brasil, normalmente, há um processo seletivo com uma prova objetiva e, às vezes, uma redação. No entanto, nos últimos anos, grande parte das universidades federais e algumas estaduais aderiram ao Exame Nacional do Ensino Médio como mecanismo único ou apenas parte para entrada nos cursos desejados. A cada ano, o tema da redação solicitada pela banca é um mistério para candidatos e professores, o que leva cursos e professores a analisarem temas anteriores com o objetivo de chegar a padrões de prova desde 2009 – quando foi instaurado o novo ENEM - até hoje. Essa estratégia serve, inclusive, como estratégia de marketing para captação de alunos no sentido de que “acertar o tema” se torna uma prática considerada necessária para que os alunos se saiam bem na prova. No entanto, conhecer o tema não é garantia de tirar uma boa nota, visto que os critérios de avaliação do texto vão além do conteúdo, tratam também de aspectos linguísticos.

Dessa forma, os alunos, de forma geral, por estarem inseridos em uma cultura de ensino de Língua Portuguesa bastante técnica e com muitas nomenclaturas, acabam considerando o estudo de gêneros textuais e modos de organização do discurso mais um tipo de estrutura fechada, em que o aprendizado de nomes e funções é primordial. Esse ensino cristalizado promove uma dificuldade futura na produção de textos. A não percepção de que

esses estudos são elementos da interação social e devem ser analisados de maneira bastante atenta para evitar análises e práticas de ensino superficiais que não se preocupam em observar além do material textual concreto, esquecendo a motivação por elementos externos e o contexto em que estão inseridos.

É bastante comum tratarmos textos como pertencentes a um único tipo de modo de organização do discurso. No próprio comando da redação ENEM é pedido que o aluno escreva um texto dissertativo-argumentativo, ou seja, teoricamente estariam excluídos outros modos.

Essa visão é fruto de um ensino fechado na classificação de termos e textos em nomes. Entretanto, é válido que um texto predominantemente argumentativo contenha outros tipos de sequências que estejam trabalhando a serviço de uma construção textual produtiva.

Nesse contexto, pesquisar seu uso em redações modelo ENEM é bastante válido porque será possível desconstruir visões cristalizadas acerca do estudo de gêneros e modos de organização do discurso. Essa desconstrução, por sua vez, será capaz de aprimorar a produção dos textos dos alunos, que os escreverão de modo mais consciente, e melhorará a avaliação deles, visto que essa produção não será feita de modo técnico, mas levando em consideração os aspectos exteriores. Assim, o objetivo desta pesquisa é fazer uma análise sobre a validade e qualidade do uso de sequências que não sejam argumentativas a serviço das argumentativas e seus efeitos na construção de sentido e na possível melhora da nota do candidato. A hipótese com que se trabalha é que o uso de sequências textuais não argumentativas em redações modelo ENEM colabora para a construção da argumentação.

Por isso, a análise, neste trabalho, será feita a partir de produções de texto coletadas em um colégio de classe média alta no Rio de Janeiro. Após diversas análises dos temas anteriores, são escolhidos novos temas com estilos e perspectivas semelhantes aos cobrados no dia da prova oficialmente. Esses temas são aplicados em situações de simulado, ou seja, em condições semelhantes às esperadas no dia do exame – tempo, objetos pessoais, estilo de prova. Os textos foram selecionados em eventos diferenciados, por isso há variados temas que serão disponibilizados ao fim do trabalho para consultas.

Como metodologia de pesquisa, apresenta-se a reprodução fiel por meio da digitação, visto que a escrita original do aluno não é necessária para a análise e sua identidade deve ser preservada; apenas o plano linguístico será levado em consideração, isto é, o perfil do aluno não é relevante para as discussões. Possíveis erros gramaticais do corpus não devem ser

observados, já que esse não é o intuito da pesquisa. Após lidas as redações, a análise é feita por meio do destaque visual das sequências e de posterior classificação, a fim de identificar sua função na construção de sentido e no cumprimento das funções exigidas pela banca.

Para essas análises, serão usados os conceitos de *tipo textual*, de Luiz Antônio Marcuschi (2008), que é semelhante ao usado em livros didáticos e é sugerido pelos PCNs, e os *modos de organização do discurso*, de Patrick Charaudeau (2014). No entanto, será contemplada ao longo do trabalho a noção de *sequência textual*, de Jean Michel Adam (2011), que, apesar de bastante semelhante às outras, aproxima-se mais do que será usado como análise de corpus neste trabalho e do que seria o ideal como mecanismo de ensino para alunos e professores dispostos a fazer e ensinar redações produtivas que atendam aos anseios da banca corretora.

Antes da pesquisa propriamente, é preciso explicitar alguns conceitos importantes para o entendimento de outros mais complexos. Por isso, no capítulo 1 serão apresentadas as definições que servirão como ponto de partida do trabalho referentes a texto e discurso à luz de Charaudeau (2005).

Os gêneros textuais serão mencionados e analisados no capítulo 2, visto que, para analisar um gênero, é preciso, antes de tudo, entender o que é um. Neste capítulo, serão apresentados os conceitos de Bakhtin (1997) e Koch (2003). Será feita, ainda, uma relação entre o *corpus* da pesquisa e gênero textual.

O capítulo 3 tratará do conceito de Charaudeau (2014) de modos de organização do discurso, o capítulo 4 mostrará a perspectiva de Marcuschi (2008) acerca dos tipos textuais, enquanto o capítulo 5 trará a abordagem de Adam (2011) sobre sequências textuais. A partir dessas exposições será possível perceber as diferenças teóricas e serão feitas as principais diferenciações e justificativas para a escolha das sequências como noção predominante. Como o gênero textual escolhido é predominantemente argumentativo, acredita-se que é necessário um aprofundamento na argumentação, visto que, por causa dela, outras sequências são acopladas e o capítulo 6, certamente ajudará a entender os motivos disso. A teoria de de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2014) será a base dos estudos da argumentação e de suas funções.

Como grande parte das passagens analisadas na pesquisa contém intertextualidade, dedicaremos o capítulo 7 a esse tema. O capítulo 8, por sua vez, se dedica a analisar o ENEM e seu manual do candidato, além da noção de competências, aspecto importante que o

candidato deve cumprir; para isso, Perrenoud (1999) será primordial. Para concluir os pressupostos teóricos, como se trata de um tipo de redação específica, semelhante ao modelo ENEM, é preciso entender esse perfil e o que a banca espera do candidato que produz o texto. Por isso, o capítulo 9 será destinado a isso. No capítulo 10, por fim, será feita a análise do *corpus* a partir das teorias propostas acima. No anexo deste trabalho, estarão presentes as coletâneas de texto de apoio usados pelos alunos para produzir as redações.

É importante destacar, ainda, que a pretensão desta dissertação é o levantamento das primeiras hipóteses de por que os alunos usam – ou não usam – certas sequências em certas partes do texto e por qual motivo esses usos dão certo ou não. Obviamente, não se trata de uma tentativa de adivinhação do que o candidato pretendia com tal uso, mas de uma análise dos efeitos de sentido que certo uso traz para o texto e para o cumprimento da competência relacionada. Além disso, é possível que haja novas proposições de nomenclaturas e análises caso as existentes não deem conta do que será analisado.

1. DISCURSO NA PERSPECTIVA SEMIOLINGUÍSTICA

1.1 Texto e discurso

Segundo Azeredo (2012), “a língua que falamos é um sistema de formas e construções coletivamente disponíveis e coletivamente significativas”. Isto é, cada palavra da língua tem, obviamente, limites de significação, mas o significado adequado é dado pelo coletivo, pela interação. A palavra “animal”, por exemplo, fora de um contexto, tem como significado mais comum organismos pertencentes ao reino *Animalia*. Entretanto, o processo de comunicação da língua faz com que a palavra da língua adquira um significado por meio da discursivização. Assim, a palavra “animal” dita de um adolescente para o outro depois que um comete um erro, como em “você é um animal”, não quer dizer necessariamente que ele pertence ao reino *Animalia*, embora, certamente, tenha bastante relação com a falta de raciocínio dos pertencentes a esse grupo. Dessa maneira, o discurso é, na verdade, a união dos elementos linguísticos dotados de significado a uma situação contextual que é primordial para o entendimento.

A semiótica se mostra relevante porque as análises a serem feitas no corpus escolhido não se aterão pura e simplesmente ao foco verbal e significados descontextualizados das palavras, mas serão refletidos unidos aos aspectos não verbais, como o gênero textual e o contexto histórico. No entanto, não se trata de uma análise apenas semiótica, por isso chamada de semiolinguística, visto que o verbal também é analisado e é, normalmente, o ponto de partida. Além disso, diz-se que é uma análise do discurso porque não serão lidos textos fora de seu contexto, mas incluídos em determinados gêneros, suportes, contextos de produção, locutores, interlocutores e outros elementos que produzem um contexto ao redor de um texto, tornando-o discursivo.

Eis porque a posição que tomamos na análise do discurso pode ser chamada de *semiolinguística*. *Semio-*, de “semiosis”, evocando o fato de que a construção do sentido e sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação ; *linguística* para destacar que a matéria principal da forma em questão -- a das línguas naturais. Estas, por sua dupla articulação, pela particularidade combinatória de suas unidades (sintagmatico-paradigmática em vários níveis : palavra, frase, texto), impõem um procedimento de semiotização do mundo diferente das outras linguagens (CHARAUDEAU, 2005, p. 11).

Ainda no campo das definições iniciais, é preciso fazer uma breve definição dos termos texto e discurso utilizados. Ainda fazendo uso das teorias de Charaudeau, dizemos que *texto* não seria apenas uma mensagem codificada passada para um receptor que tem o papel de decodificá-la. Isso porque estaríamos, com essa noção, retirando a função cognitiva de quem recebe o texto, colocando-o como mero espectador, incapaz de colocar suas visões e preencher lacunas. No entanto, sabe-se que nós, grande parte das vezes, usamos nossas percepções da realidade para auxiliar na interpretação de textos recebidos. Além disso, mesmo que não colocadas as nossas impressões, o contexto de produção de um texto interfere completamente nos significados. Isso quer dizer que um texto como “Bonito, hein!”, por exemplo, dito para um artesão que acaba de construir uma peça considerada dentro dos padrões sociais de beleza significa que o produto realmente agrada a visão de uma pessoa. Entretanto, se pensarmos em uma criança que acaba de derrubar um vaso de cerâmica no chão, essa frase passa a ter outro significado, que não pode ser analisado fora desse contexto de produção. A partir dessa definição, é possível concluir que a análise e a interpretação de um texto só são válidas dentro de sua situação discursiva.

Fazendo uma reflexão acerca da construção de sentidos proposta pelo discurso, percebe-se que, segundo Charaudeau (2005), há um mundo a significar que por meio do sujeito falante se transforma em um mundo significado, ou seja, nós, agentes da comunicação, por meio da linguagem, conseguimos transformar o mundo em algo que linguisticamente faça sentido. O objetivo dessa transformação entre os mundos é constituir processo comunicativo com um sujeito, também falante, destinatário, como mostra o esquema abaixo:



(CHARAUDEAU, 2005: p.12)

Salienta-se que os processos de transformação e transação são procedimentos diferentes, mas não se excluem, coexistem em parceria. Isso porque o processo de transformação envolve o emprego da língua, e a transação envolve a construção textual como um todo. Esse processo de transformação do mundo por meio da linguagem ocorre em quatro etapas: identificação, qualificação, ação e causação. A primeira é apenas a nomeação do que ocorre no mundo para que seja possível a comunicação sobre os seres. A qualificação, como o nome já indica, coloca em evidência as características do referente, enquanto a ação explicita o fazer, pois é possível construir narrativas acerca desses seres dotados de características. Já a causação mostra os motivos pelos quais as ações ocorrem durante o ato discursivo e a sucessão dos fatos.

Há, ainda, o enquadramento no processo de transação, que seria a relação do sujeito falante com o destinatário. A transação, por sua vez, também se pauta por princípios. O primeiro é o princípio de alteridade, que diz respeito à validade do ato de comunicação, visto que para sua existência é preciso que os sujeitos sejam semelhantes, a fim de que haja entendimento e sejam diferentes, pois o outro só é perceptível na diferença de papel durante o ato comunicativo – um precisa estar em posição de emissor, enquanto o outro está em posição de receptor e cada um deve legitimar-se e legitimar o outro como ator deste papel naquela situação discursiva. Há também o princípio da pertinência, que trata do reconhecimento de universos, pois, para que o entendimento seja plenamente efetivo, é preciso que os sujeitos da comunicação compartilhem referências, caso contrário a comunicação fica prejudicada; segundo Charaudeau (2005, p. 18), “o princípio de pertinência (...) inclui todo um conhecimento prévio sobre a experiência do mundo e sobre os comportamentos dos seres humanos vivendo em coletividade, conhecimento este que não precisa ser expresso, mas que é necessário à produção e compreensão do ato de linguagem”. Esse princípio trata dos dois universos em que a comunicação é consolidada, o interno – composto pelos sujeitos responsáveis pela linguagem – e o externo – formado pela situação em que esse processo de comunicação está incluído, ou seja, o contexto em que ela ocorre. O princípio de influência apresenta o grau de afeto que o sujeito falante pretende atingir. O sujeito destinatário sempre é, por qualquer que seja o motivo, influenciado pelos discursos dirigidos a ele. Nesse sentido, o grau de influência dependerá de diversos fatores internos, mas, ainda que baixo, ele existirá. O princípio de regulação diz respeito diretamente ao princípio de influência. Isso porque, a depender de como o locutor afeta o interlocutor, pode haver uma reação negativa e para que ela não chegue a níveis extremos, os sujeitos se regulam, chegando, para isso, a um grau mínimo de compreensão.

1.2 Os sujeitos da comunicação

Charaudeau (2014) compara a comunicação à encenação de uma peça teatral em que cada sujeito desempenha um determinado papel a depender da situação em que está inserido. Quando um professor dá uma aula, ele precisa encarnar o personagem de pessoa à frente de uma sala de aula com o propósito de formar seus alunos. No entanto, esse mesmo professor, quando em uma situação de comprador de um determinado produto, encarna o papel de pessoa que busca o melhor preço. Então, a depender de sua função social no momento, o seu papel muda, não é algo cristalizado.

Unindo a ideia de que todos nós em um ato de comunicação desempenhamos um papel como atores de uma peça à informação de que o sucesso comunicativo depende, principalmente, dos saberes compartilhados entre o falante e o interpretante, é importante compreender que nem sempre o sujeito interpretante se mostra da mesma maneira que o ator da comunicação supunha, ou seja, nem sempre a interpretação dos dizeres ocorre de modo efetivo segundo a visão do produtor discursivo. Por exemplo, um professor passa uma semana planejando uma aula de determinado conteúdo. Ao planejar essa aula, provavelmente, o docente imagina um perfil de aluno capaz de compreender o que foi planejado. Todavia, o aluno, que será o responsável pela interpretação e assimilação do conteúdo passado pelo docente, não o entende da maneira como foi projetado pelo professor, pois tem seus próprios conhecimentos de mundo e acaba mesclando-os com o que foi passado. Até aqui, temos três sujeitos: o professor real, o aluno ideal projetado pelo professor e o aluno real. Esse aluno real, por sua vez, a partir do que absorve, cria nova imagem do professor, que não necessariamente é a real, mas se baseia no que ele enxerga como receptor. Agora, temos aqui quatro sujeitos: o professor real, o aluno ideal projetado pelo professor, o aluno real e o professor projetado pelo aluno real.

Assim, diz-se que o receptor não apenas recebe uma informação, processa-a e a dá como entendida da forma como o emissor disse ou escreveu, mas que estabelece inúmeras relações com seus conhecimentos de mundo, para, posteriormente, fazer uma interpretação contextualizada. A partir deste momento, serão utilizados os seguintes nomes para esses sujeitos da comunicação: TU-destinatário (TUd) e TU-interpretante (TUi) que são, respectivamente, o receptor ideal para quem o sujeito falante fez o seu discurso – no exemplo, o professor -- e o receptor real que coloca suas visões e interpreta – no exemplo, o aluno ideal projetado pelo professor.

A principal diferença entre eles é a expectativa: o TUD foi pensado pelo falante – doravante EU –, logo, as escolhas gramaticais e lexicais foram feitas para se adaptar ao TUD; então, ele, em tese, sempre atenderá aos anseios do EU. No entanto, nem sempre tudo o que se fala ou escreve é plenamente compreendido como o EU imaginava e, a partir dessa perspectiva, analisa-se o TUi, que é, na verdade, o sujeito que une as informações passadas pelo EU ao seu repertório de vida e, assim, coloca suas próprias impressões – que podem ou não ser as mesmas esperadas por ele – no exemplo, o aluno real. Isso quer dizer que as informações obtidas pelo TUi estão fora do controle do EU. A partir dessas impressões, é criada, ainda, uma nova versão do EU, que chamaremos agora de EU', visto que, quando o TUi põe suas visões no discurso, cria, também, uma nova maneira de enxergar o EU. – no exemplo, a imagem do professor criada pelo aluno após a interpretação. Ou seja, em uma conversa entre duas pessoas, de modo físico, há apenas duas pessoas, no entanto, cada uma delas se projeta como ela mesma e projeta uma imagem do outro também.

Assim, como um breve resumo, Oliveira, a respeito da teoria de Charaudeau (2005), afirma que:

o Eu-comunicante e o Tu –interpretante são pessoas reais, com identidade psicossocial, ao passo que o Eu-enunciador e o Tu-destinatário são entidades do discurso, só tendo existência teórica. O Eu-comunicante, portanto, é quem fala ou escreve e o Tu-interpretante é quem ouve ou lê o texto, seja este oral ou escrito. O Tu-destinatário é a imagem que o Eu-comunicante tem do Tu-interpretante, ou seja, é uma hipótese formada pelo Eu-comunicante sobre quem seja o Tu-interpretante (OLIVEIRA, 2003, p.28).

A teoria que abrange esses atores da linguagem pode ser diretamente conectada aos seres envolvidos no processo de produção das redações escolhidas como corpus deste trabalho. Assim, percebe-se que o EU seria o candidato à prova do ENEM que escreve a redação a fim de afetar de alguma maneira a banca que ele supostamente conhece, visto que são divulgados critérios e perfis de correção; essa banca baseada na crença do EU seria o TUD. No entanto, cada corretor, apesar ter passado por um treinamento com fins de padronizar os procedimentos de correção, ainda tem seus princípios e impressões subjetivas, além de o EU nem sempre conseguir ser claro o suficiente em seu discurso. Dessa forma, a banca real constituiria o TUi, que, por sua vez, cria uma expectativa sobre o candidato, principalmente porque não o conhece e pode ter outra impressão sobre ele, o que caracterizaria o EU'.

1.3 Contrato do discurso

O ato de linguagem é uma união entre o ato de comunicação e o ato de interpretação; essa união apresenta quatro atores inseridos em cena: EU, TUD, EU' e TUI, sendo os dois primeiros responsáveis pela comunicação, ou seja, o que está explícito, situação chamada de “circuito da fala configurada” e os dois últimos pela interpretação, o implícito, chamado “circuito externo à fala configurada”. Diversos teóricos refletem sobre esse fenômeno:

Diversas filiações estão na origem dessa noção. Elas não mencionam explicitamente a noção de contrato, mas pode-se considerar que a encontramos na sua maneira de definir o ato de linguagem. Quer se trate da hipótese de “intersubjetividade”, proposta por Benveniste, “a única que torna possível a comunicação linguística” (1966:266) e implica “uma polaridade das pessoas” eu e tu que fundam a atividade de linguagem (op. cit: 260); da hipótese de “dialogismo”, proposta por Bakhtin (1984), que afirma que nunca se fala sem o já-dito; da hipótese de “coconstrução do sentido” dos filósofos da linguagem, que implica a necessidade de condições de “intenção coletiva” para que a comunicação seja possível (Searle, 1991:227), de “intencionalidade conjunta” e de “acordo” (Jacques, 1991:118), de “negociação” (Kerbrat Orecchioni, 1984: 225); de “comunidades em falas” (Parret, 1991); e da hipótese de “relevância” proposta por Grice (1979), Flahaut (1979) e Sperber e Wilson (1989); todas essas hipóteses convergem para uma definição contratual do ato de linguagem (...) atualmente, várias definições coexistem com orientações ligeiramente diferentes, tendo, contudo, um fundo comum (CHARAUDEAU ; MAINGUENEAU, 2016, p. 130).

Para esta pesquisa a base teórica do contrato de comunicação será a exposta por Charaudeau (2014). Para que a comunicação seja feita com sucesso, ou seja, para que as partes envolvidas nela consigam se entender, não se pode usar qualquer registro de língua, seleção lexical, seleção sintática, assuntos. Há, em certa medida, uma espécie de restrição no uso da língua para que ambos se entendam e cheguem a um resultado positivo. O contrato do discurso diz respeito, exatamente, à cumplicidade que os seres discursivos estabelecem quando estão colocando em prática o ato de linguagem, fazendo com que haja um acordo implícito – que pode ser consciente ou não – de entendimento dos mundos um do outro, o que lembra a noção de pertinência já mencionada. A fim de reduzir ruídos e possíveis desentendimentos, o EU pode utilizar estratégias para que o seu TUI fique o mais próximo possível do TUD.

A noção de contrato pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações linguageiras dessas práticas sociais. Em decorrência disso, o sujeito comunicante sempre pode supor que o outro possui uma competência linguageira de reconhecimento análoga à sua. Nessa perspectiva, o ato de linguagem torna-se uma proposição que o EU faz ao TU e da qual espera uma contrapartida de convivência (CHARAUDEAU, 2014, p. 56)

Esse uso de estratégias fica muito evidente nesta pesquisa, visto que o candidato não quer que seu avaliador entenda errado o que pretendia passar. Desse modo, o candidato utiliza diversas estratégias, para tentar, ao máximo, satisfazer as lacunas que a banca espera serem preenchidas.

Quanto à análise do ato de linguagem, Charaudeau (2014, p. 62) afirma que o principal propósito não é se colocar no lugar do interpretante, tentando compreender o mesmo que ele e suas motivações para isso. Seria praticamente impossível, também, se colocar no lugar do falante a fim de desvendar suas intenções ao produzir determinado ato; por mais que se tente fazer uma reconstituição da situação, os contextos são únicos e, de toda forma, não é possível saber o que se passa dentro da mente do falante. Ao contrário disso, a análise desses atos de linguagem ocorre apenas para levantar hipóteses referentes aos dois atores interpretativos.

Além dos sujeitos, é importante, também, analisar onde e como esse discurso é produzido. Antes disso, é preciso diferir as noções de situação e contexto que, muitas vezes, são usadas indiscriminadamente como sinônimos, significando o que está ao redor do enunciado, sem uma definição exata. Sobre isso, Charaudeau afirma que há uma distinção entre as palavras “situação” e “contexto”. Assim, “situação” seria o ambiente físico e social em que o texto está sendo produzido e “contexto” seria interno ao ato de linguagem (texto verbal, imagem, etc.). No entanto, para esta pesquisa, será usada a concepção de Koch (2017) sobre contexto. A autora compreende que o contexto engloba o cotexto, a situação de interação imediata, a situação de interação mediata e o contexto cognitivo dos interlocutores. O cotexto seria o texto que fica ao redor do trecho a ser analisado, ou seja, não é válido analisar uma frase sem levar em consideração onde ela está inserida. A situação de interação imediata é a condição de produção do texto no que diz respeito aos interlocutores, onde estão, se estão presencialmente etc. A situação de interação mediata é a perspectiva sociopolítica que permeia a comunicação analisada. Por último, o contexto cognitivo dos interlocutores que inclui o que há na memória deles de comum para que o entendimento seja possível. Esse

contexto cognitivo se dá pelo conhecimento da língua, afinal, a codificação e o sistema de signos precisa ser comum; o conhecimento enciclopédico, já que seria impossível que a comunicação fosse plena caso os interlocutores desconhecêssem completamente os mundos a serem tratados; o conhecimento da situação comunicativa e suas regras, pois cada situação de comunicação exige determinados comportamentos; conhecimento dos tipos e gêneros textuais, já que se você está em uma sequência do tipo injuntiva e não compreende que se trata de uma ordem, provavelmente, o propósito da comunicação não será efetivo; o conhecimento estilístico, que diz respeito diretamente à situação comunicativa e os registros a serem utilizados em cada uma; por fim, o conhecimento intertextual, já que possíveis intertextos podem ser utilizados.

Assumir esse pressuposto implica dizer que as relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados podem ser estabelecidas, (...) por meio de estratégias de “sinalização textual”, por intermédio das quais o locutor, por ocasião do processamento textual, procura levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo (KOCH; ELIAS, 2017, p.64).

Assim, é preciso analisar toda a situação envolvida na produção do discurso, se é um monólogo ou um diálogo, se há um suporte entre eles, se é oral ou escrito, além das características sociais, como profissão, idade, parentesco. Além disso, é preciso observar o gênero e sua função social, o suporte, a presença ou não dos sujeitos da comunicação. Todas essas questões são extremamente importantes para o entendimento da situação de comunicação. A condição de produção de seu papel na comunicação também não deve ser desprezada, visto que para o candidato é uma situação de pressão e para o corretor também, pois o número de correções diárias é bastante grande. Nesta pesquisa os sujeitos da comunicação se relacionam de modo peculiar, pois um não conhece o outro, embora saibam quais são seus objetivos ali – a banca não conhece cada candidato, mas sabe que eles têm intenção de entrar em uma universidade. O candidato não conhece o corretor, mas sabe, por um padrão construído ao longo dos anos, o que a banca espera que ele produza. É impossível, neste caso, que o candidato interfira na comunicação ou perceba que o seu interlocutor não compreendeu bem o que estava escrito, pois trata-se de uma comunicação monológica. Por isso, é preciso que a produção do texto ocorra de modo muito mais claro, planejado e organizado, porque gestos e entoações não são estratégias possíveis.

Por fim, a compreensão dos mecanismos que compõem um ato de comunicação é importante. São eles: a situação de comunicação, que já foi explicitada acima; o segundo componente são os modos de organização do discurso, que será uma das bases teóricas desta

pesquisa e será aprofundado no capítulo posterior, mas é, resumidamente, um conjunto de mecanismos linguísticos que pautam a comunicação e englobam os discursos; o terceiro é a língua, que é um sistema de signos. Por último, o texto, que é o resultado desse ato de comunicação, ou seja, quando unidos os três componentes anteriores, há como resultado o texto.

2. GÊNEROS TEXTUAIS E REDAÇÃO

2.1 Gêneros textuais

O estudo dos gêneros textuais está em alta, principalmente no que diz respeito ao ensino, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais, o documento oficial usado pelas escolas como base, indicam e usam-nos como base teórica. Os estudos mais profundos e mais semelhantes ao que se concebe por gênero hoje foram feitos na metade do século XX com as pesquisas do círculo de Bakhtin. A nomenclatura usada pelo círculo era a de *gênero do discurso*.

É válido destacar que não é possível haver comunicação verbal sem a produção de um texto – como visto no capítulo 2 –, assim como não é possível haver a produção de um texto que não constitua um gênero textual. Isso quer dizer que toda comunicação gira em torno de um gênero, mesmo que seja algo muito simples como um bilhete deixado em casa para sua família. Por isso se diz que os gêneros surgem da interação, visto que, à medida que os processos comunicativos ocorrem, os gêneros são produzidos e assimilados a partir de sua função social.

Na escrita ou na fala, a comunicação segue um certo padrão e formas estáveis. Para consolidar essa ideia, Bakhtin (1979) define os gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados". Definindo de maneira mais clara, seriam elementos sociais do discurso que apresentam padrões recorrentes e são facilmente identificáveis por sua forma ou estilo. Voltando ao exemplo do bilhete, por exemplo, sabe-se que, de modo geral, esse texto é curto, faz uso de uma linguagem informal e tem a função de dar algum tipo de recado para alguém que não está presente no momento.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos

recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Bakhtin (1997) faz uma distinção entre gêneros do discurso primários e gêneros do discurso secundários. Os primários seriam os presentes na comunicação e convívio cotidianos, enquanto os gêneros secundários seriam os mais complexos, relacionados principalmente à escrita e aos produtos culturais, como romance, notícia, ensaio. O autor identifica a possibilidade de o gênero secundário absorver o primário em alguns casos:

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 1997, p. 281).

O autor identificou três fatores que compõem o gênero: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O conteúdo temático está diretamente ligado ao contrato comunicativo, pois são os possíveis temas adequados aos textos de determinado gênero. Isto é, há determinadas “previsões” de assuntos a serem tratados em alguns gêneros. Em uma receita, por exemplo, a expectativa é de que o assunto seja uma comida ou bebida. O estilo diz respeito às escolhas linguísticas feitas pelo autor para a situação linguística em questão, pois há determinados gêneros que exigem um registro de língua mais formal e outros menos; por exemplo, em um tweet, espera-se que seja usada uma linguagem mais coloquial por estar em um suporte informal de comunicação. Já a construção composicional é percebida na estrutura textual; em alguns gêneros, é possível identificá-lo a partir de uma mera visualização, antes mesmo de se fazer a leitura do texto; por exemplo, um soneto é estruturado em estrofes com quatro e três versos. No entanto, é preciso lembrar que o gênero se caracteriza pela sua função social e não por sua composição. Diz-se isso porque, em alguns casos, determinados gêneros usam a estrutura de outros com uma função específica, como ocorre no exemplo abaixo:



Receita da Felicidade

3 chávenas de AMOR

½ litro de PAZ

2 colheres de COMPREENSÃO

1 copo de ALEGRIA

1 kg de SAÚDE

1 dose de RESPEITO

1 pitada de PROSPERIDADE

Modo de preparação:

Misture todos os ingredientes
com CARINHO e HUMILDADE,
tempere com INTELIGÊNCIA.
Está pronto! Sirva à vontade.



www.viart.pt

ADESIVOS | WALL STICKERS

refTX-032

Disponível em: <http://www.viart.pt/47-659-thickbox/receita-da-felicidade-vinil-autocolante-adesivo-para-decoracao.jpg>. Acesso em: 12/01/2018

A forma do texto acima é de uma receita cuja função social seria instruir alguém a fazer uma determinada tarefa. No entanto, no caso da imagem, a função social é, na verdade, passar uma mensagem motivadora e não propriamente ensinar uma receita. A isso dá-se o nome de *intergenericidade*, quando um gênero A assume forma de B, mantendo a finalidade do gênero A. Normalmente, a motivação para isso é um cumprimento de função mais eficiente.

Cada um dos gêneros tem suas características próprias. Isso quer dizer que uma análise geral de elementos linguísticos, estrutural ou temática não deve ser cogitada. Para fazer qualquer tipo de correção é preciso, antes de mais nada, compreender as peculiaridades e os atributos, pois as qualidades de um gênero podem não ser pertinentes em outro. Em uma redação escolar é importante usar a norma padrão, enquanto em um bilhete isso soaria, provavelmente, um pouco pedante.

De modo semelhante ao exposto por Bakhtin, mas de forma mais detalhada, Koch & Elias (2017) tratam do assunto e afirmam que, ao contrário dos tipos, modos ou sequências textuais, que são finitas e contáveis, os gêneros são inúmeros e impossíveis de serem quantificados. Isso porque eles nascem das necessidades que surgem durante a interação social; são frutos dela, ou seja, conforme as relações sociais vão se complexificando, é preciso

que novos gêneros surjam a fim de preencher as necessidades sociais. Por existirem devido à sociedade e suas necessidades, nota-se que são um produto cultural. Isso quer dizer que, ao contrário dos modos, os gêneros não são universais, pois surgem no grupo em que estão inseridos. Por isso, há gêneros que são mais relevantes em determinadas sociedades ou grupos. Sociedades que não têm contato com a tecnologia desconhecem, por exemplo, o tweet.

(...) estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros. Basta pensarmos, por exemplo, no e-mail ou no blog, práticas sociais comunicativas – decorrentes das variações (“transmutações”) da carta e do diário, respectivamente, propiciadas pelas recentes invenções tecnológicas (KOCH; ELIAS, 2017, p.101).

Há, ainda, a questão temporal: gêneros que dominam o cotidiano atualmente, anos atrás, eram desconhecidos. Isso ocorre devido à necessidade de suporte para a existência de alguns gêneros. A notícia, por exemplo, precisa de um jornal ou revista para ser difundida. Assim, caso o suporte não exista, é impossível que o gênero se materialize. Conforme o tempo passa e a evolução tecnológica acontece, o número de suportes cresce, propiciando a oportunidade de surgimento de novos gêneros. O contrário também ocorre: certos suportes desaparecem, são absorvidos por outros ou são criados outros mais eficazes, fazendo com que determinados gêneros desapareçam junto. Um exemplo é a carta pessoal. Desde a difusão da internet e das redes sociais, a carta pessoal teve seu uso reduzido drasticamente, visto que a rapidez dos outros métodos é mais atraente.

Koch e Elias trazem, ainda, uma ideia referente à capacidade de compreensão dos gêneros. Segundo elas, o que nos possibilita entender e interagir de modo coerente com os gêneros é a competência metagenérica. Além da compreensão, ela também possibilita que produzamos os gêneros adequados às situações de comunicação. Esse “aprendizado”, obviamente, não ocorre por meio de nenhum estudo específico, mas pelo convívio social. Caso os gêneros não existissem como elemento de função social e cada um tivesse o seu modo de comunicação individualizado, a comunicação seria praticamente impossível.

2.2 Redação como gênero

As aulas de Língua Portuguesa e de Produção Textual contemporâneas são, geralmente, pautadas pelo ensino de gêneros ou, pelo menos, com o uso de gêneros servindo como elemento norteador do trabalho com a língua. Isso pode ser visto, inclusive, na nova geração de livros didáticos indicados para o PNLD. Koch (2003), sobre isso, ressalta que os gêneros na vida cotidiana são mecanismos de interação social e têm funções sociais claras. Na escola, no entanto, ocorrem diversos simulacros desses gêneros e partir desse uso passam a funcionar também como objeto de aprendizagem – porque continuam sendo usados em suas funções sociais, além de serem analisados pelos alunos. É comum, por exemplo, que alunos estudem notícia e, para isso, produzem suas próprias, mas de modo fictício, tornando a escola um microcosmos. Isso ocorre pois é preciso que os estudantes encerrem o ano dominando certos gêneros a fim de usá-los e entendê-los em situações reais de comunicação.

É preciso lembrar que um gênero textual é classificado por sua função social e é composto por três partes: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo, como visto anteriormente. Assim, a redação sobre a qual a Koch disserta seria a redação escolar, que existe no contexto escolar, com uma função social específica: ser avaliado para comprovar o aprendizado de um determinado gênero textual adquirido anteriormente durante as aulas. O processo de construção do texto ocorre como descreve Santos e Teixeira (2016):

constatamos, portanto, que a produção textual precisa ser entendida como um processo (atividade processual): começa na discussão ou estudo do tema; no entendimento da tipologia textual predominante e do gênero solicitado; passa pelo roteiro, esboço, redação e revisão; envolve o destinatário que o avaliará (outro colega, professor, etc) e, depois, retorna ao produtor para ao texto ser reescrito se necessário. Finalmente, este precisa circular, chegar a outros destinatários (WERNECK, 2016, p.40).

No entanto, esta pesquisa não trata diretamente do ensino, mas o estilo de redação aqui avaliada tem um viés pedagógico, não para nota, mas para o aprendizado do estilo de texto para conseguir uma boa nota posteriormente. O principal foco da redação de vestibular não é observar a nota e tentar melhorá-la, mas usar o resultado para ingresso em uma universidade. A partir dessa informação, é possível afirmar que as funções sociais da redação escolar e da redação de vestibular – ou de simulado de vestibular – são as mesmas? Nesta pesquisa, encararemos os dois tipos de redação como distintos porque, apesar de terem conteúdo temático, estrutura composicional e estilo iguais, a situação de comunicação e o

objetivo são diferentes. Além disso, o processo não se mostra por completo, como descrito por Werneck (2016), na redação de vestibular, visto que o viés pedagógico não se apresenta neste caso. Essas diferenças mostram que a redação de vestibular e a redação escolar são gêneros textuais diferentes e nesta pesquisa usaremos a noção de redação escolar, pois se assemelha mais aos objetivos de uma redação de simulado modelo ENEM, pois as condições de produção são semelhantes, assim como o objetivo, que é o pedagógico, já que o aluno espera retorno da redação com os comentários dos corretores a fim de melhorar seu resultado nas próximas.

2.3 Estrutura dos parágrafos da redação

Este item será dedicado à explanação sobre as funções de cada parágrafo de uma redação de vestibular, visto que a análise das sequências textuais e as motivações de uso dependerão também do parágrafo em que estão inseridos os trechos que diferem do argumentativo.

O parágrafo, por essência, é “uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia central ou nuclear a que se agregam outras, secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela.” (GARCIA, 2010, p.19) Obviamente, essa é uma definição prototípica e, na realidade, nem sempre isso acontece exatamente dessa forma, principalmente por depender do modo de organização do discurso em que o parágrafo está inserido, o gênero em questão, os objetivos discursivos. Assim, não é possível sistematizar e tentar encontrar um padrão em algo tão assimétrico quanto um parágrafo.

Independentemente dessas ressalvas, no entanto, no que diz respeito à redação de vestibular, é possível perceber que essa definição prototípica de parágrafo pode ser considerada importante, visto que, normalmente, o candidato organiza uma ideia completa por parágrafo. Isso porque é universal que no parágrafo é preciso haver um raciocínio completo sobre determinado assunto. Por isso, é impossível afirmar a quantidade de linhas necessárias para qualificar um parágrafo como bom ou ruim – dentro dos limites de linha de cada gênero textual. No caso do gênero escolhido para análise neste trabalho, trinta linhas é o máximo aceito pela banca, o que quer dizer que a extensão do parágrafo não será a mesma que em uma

dissertação de mestrado, por exemplo, que dispõe de um grande número de páginas; o candidato precisa organizar a extensão de seus parágrafos com base nas funções que deve cumprir. Dessa forma, uma redação modelo ENEM que tem um parágrafo de desenvolvimento de 15 linhas pode ser mal avaliada, porque, provavelmente, há várias ideias misturadas e o candidato demonstra dificuldade de organização e planejamento, visto que deve haver um raciocínio completo por parágrafo.

Após pensar nos aspectos técnicos do texto, é preciso pensar em cada uma das partes estruturais dele. A redação de vestibular, como já é sabido, conta com 4 ou 5 parágrafos, sendo um de introdução, dois ou três de desenvolvimento e um de conclusão, assim como mencionado no manual do candidato.

O parágrafo de introdução de uma redação modelo ENEM é bastante importante. A redação é corrigida em aproximadamente três minutos, ou seja, é uma correção bastante rápida. Caso o candidato faça um parágrafo de introdução que desperte a atenção do corretor, isso pode ser benéfico, visto que a atenção ao texto pode aumentar. Assim, o parágrafo é considerado uma espécie de cartão de visitas do texto e merece atenção do candidato. Normalmente, é preciso apresentar uma ideia-núcleo e sugerir um plano, ou seja, mostrar onde se quer chegar com aquele texto (GARCIA, 2010, p. 378). Nas redações modelo ENEM, além disso, é bastante comum que haja uma contextualização, que é uma maneira de chamar a atenção da banca. Sua função, formalmente, é introduzir o tema, apresentar o ponto de vista a ser defendido, mas acaba tendo uma função mais estratégica, assim como no caso do nosso corpus.

No parágrafo de desenvolvimento, a primeira etapa, normalmente, é o chamado *tópico frasal*. De forma geral, ele é o primeiro período do parágrafo, porque ele tem como função tentar “resumir” a ideia exposta ao longo de todo o parágrafo, ou seja, se todo o parágrafo pudesse ser apagado e restasse apenas o tópico frasal, ainda assim seria possível entender qual será o assunto principal a ser tratado. O tópico frasal não é obrigatório, mas, segundo Garcia (2010, p. 223), está presente em 60% dos textos analisados por ele. No caso desta pesquisa, a presença do tópico frasal é importante para que o corretor consiga acompanhar com clareza o raciocínio do candidato, quando vem no início do parágrafo. Quando se opta por colocá-lo no fim, ele funciona como uma espécie de conclusão do raciocínio, o que também é relevante num contexto de correção rápida. Essas são estratégias de ensino frequentemente utilizadas em cursos de modo geral, inclusive nas minhas próprias práticas didáticas para o ensino de redação ENEM.

Após o tópico frasal, inicia-se o processo de defesa de um ponto de vista propriamente dita, o que chamaremos de *ampliação* do parágrafo. Nas redações utilizadas no presente trabalho, coletadas de simulados modelo ENEM, a argumentação ocorre em torno de uma problematização acerca de um tema. Ao analisar com atenção o manual do candidato, percebe-se que a argumentação dessa prova deve ser feita com base em um problema social a fim de solucioná-lo, visto que a proposta de intervenção é um dos critérios de avaliação. Como a cartilha do participante indica, é preciso que o candidato identifique o problema e busque suas causas, o que será a base da argumentação: “ARGUMENTOS – É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta “por quê?” em relação à tese defendida.” (BRASIL, 2017, p. 18). Nem sempre o problema a ser resolvido vem de maneira clara na frase-tema; muitas vezes, é preciso que o aluno reflita sobre o assunto e chegue ao problema maior, assim como foi em 2014: “Efeitos da implantação da Lei Seca”. A lei não é propriamente o problema, o tema exige reflexão por parte do candidato.

Caso seja necessário, o candidato pode optar por algumas estratégias a mais como forma de fundamentar seu parágrafo, como, por exemplo, os exemplos e as consequências, que não são obrigatórios, mas podem ter papel estratégico na construção de uma argumentação sólida:

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

- exemplos;
- dados estatísticos;
- pesquisas;
- fatos comprováveis;
- citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto;
- pequenas narrativas ilustrativas;
- alusões históricas; e
- comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.” (BRASIL, 2017, p. 18).

Portanto, a função dos parágrafos de desenvolvimento é defender um ponto de vista, a partir das causas, segundo o manual do candidato.

O parágrafo de conclusão, por sua vez, em dissertações convencionais tem como função a retomada de posicionamento e algum fechamento de ideias, que proponha uma reflexão, por exemplo. No entanto, quando se trata de redação ENEM, o mais comum é que, no parágrafo de conclusão, além da retomada da tese, tenhamos a proposta de intervenção, que será explicada a fundo a seguir. Isso porque é possível colocá-la em outros parágrafos,

mas, provavelmente, com isso, o aluno deixaria de cumprir as funções originais para solucionar os problemas levantados ao longo do texto. Dessa forma, quando se pensa em conclusão de redações modelo ENEM, normalmente, temos mecanismos de solução de problema, que, no caso desta prova, podem render até 200 pontos ao aluno se todos os critérios exigidos pela banca forem cumpridos.

Assim como exposto por Conforte (2011), a teoria do parágrafo exposta por Garcia é bastante coerente com este estudo devido porque seria impossível buscar função dos períodos e buscar a função de um texto como um todo seria muito genérico:

essa aceitação pode advir do fato de constituir esta forma de organização textual um avanço em relação à abordagem dita frasal, mas que também não representa um salto tão longo como o que foi dado até o texto. Se, por um lado, o “método” frasal peca pela total descontextualização, o “método” textual oferece uma visão talvez por demais geral, que acaba por fazer perder a noção do particular. Tomar o parágrafo como unidade pode ter sido, a nosso ver, uma forma de o autor de COM situar-se no meio-termo. (CONFORTE, 2011, p. 18)

3. MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO

Os modos de organização do discurso, de maneira bem sucinta, são as formas por meio das quais língua e texto se organizam a depender da intenção comunicativa. O conceito de Charaudeau (2014) engloba, basicamente, quatro modos: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. Cada um, segundo o autor, tem uma função de base e um princípio de organização que são especialmente importantes para o entendimento da função de cada um. É importante diferenciar os gêneros textuais dos modos de organização, visto que dentro de um gênero pode haver vários modos, embora haja gêneros em que determinados modos predominam, o que não significa que possamos caracterizar um texto como relacionado a apenas um modo.

Um problema levantado pelo autor é que quando usa-se a finalidade do texto como elemento classificador decisivo, isso pode causar erros na classificação. Assim, devem ser levados em consideração para desfazer possíveis equívocos não só a situação de comunicação, como também o gênero para se chegar ao modo de organização adequado àquele texto. Além disso, por vezes, as características linguísticas propriamente ditas, como o tempo verbal, o uso de certas classes gramaticais etc. também são elementos cruciais nesse trabalho. Contudo, classes gramaticais podem estar presentes em mais de um gênero ou modo, logo, também não são elementos determinantes, o que nos leva a perceber que, na verdade, é preciso fazer uma análise global de todos os traços de presença e ausência no texto, a fim de fazer uma classificação coerente.

3.1 Modo de organização enunciativo

Charaudeau (2014) acredita ser importante, antes de qualquer definição, diferir o modo de organização enunciativo da situação de comunicação. Isso porque ambos se voltam para a fala e o discurso. No entanto, a situação de comunicação se mostra mais concreta, pois diz respeito aos seres sociais, externos à linguagem, enquanto o modo enunciativo se mostra mais abstrato, pois trata dos seres de fala, internos à linguagem. Seguindo a linha das diferenciações, o modo não deve, também, ser confundido com as modalizações, pois, segundo o autor, “a modalização é uma categoria de língua que reúne o conjunto dos

procedimentos estritamente linguísticos, os quais permitem tornar explícito o ponto de vista do locutor” (CHARAUDEAU, 2014, p. 81). Assim, chega-se à conclusão de que o modo enunciativo é uma categoria do discurso, ou seja, relaciona-se intimamente à modalização, mas diz respeito mais ao contexto do que propriamente à língua. A diferença entre eles está na dicotomia língua e discurso.

A palavra *enunciar*, a rigor, tem diversos significados a depender do contexto em que é empregada. Pode ser algo semelhante a falar e daí surge o enunciado, que seria o resultado da ação, por exemplo. No entanto, na abordagem semiolinguística, o verbo *enunciar* tem um significado organizador, pois se refere ao fenômeno que ordena as categorias de língua para que as posições discursivas de locutor e interlocutor fiquem claras. Por isso, ele destaca três principais funções para esse modo: comportamento alocutivo, comportamento elocutivo e comportamento delocutivo.

O comportamento *alocutivo* diz respeito à relação de influência entre falante e interlocutor. Em qualquer situação de comunicação, quando um locutor exerce seu papel de falante há um impacto em seu interlocutor. Esse impacto pode ser de superioridade do falante em relação ao interlocutor, em que ocorre uma espécie de imposição de execução de uma ação, como uma injunção, por exemplo. Esse impacto pode também ser de inferioridade em relação ao interlocutor, em que há alguma dúvida ou algum pedido do locutor ao interlocutor, como em uma interrogação, por exemplo.

O comportamento *elocutivo* trata da relação do locutor consigo mesmo. Um falante expõe o seu ponto de vista acerca de uma determinada realidade e o interlocutor não é implicado nessa comunicação. Esse ponto de vista pode ser de sabedoria e conhecimento, ou seja, o falante conhece aquela realidade e fala sobre o que, de fato, sabe. Pode ser também de avaliação, isto é, mostra a opinião do falante sobre o assunto. O ponto de vista pode se referir a uma motivação ou razão pela qual o falante emite o ponto de vista, como uma obrigação, por exemplo. O engajamento e a decisão também podem ser mencionados nessa relação do falante com ele mesmo.

Por último, o comportamento *delocutivo* mostra a relação do locutor com um terceiro. Charaudeau menciona que o falante se apaga e acompanha a maneira como os discursos o afetam. Obviamente, todo discurso tem a presença do falante e do interlocutor e não há discurso sem que as opiniões dos dois estejam presente; no entanto, na delocução é como se o discurso pudesse falar por si só.

A construção enunciativa se dá por meios linguísticos e discursivos. Os mecanismos linguísticos responsáveis são as categorias de língua que mostram a posição do sujeito falante

no discurso e a modalização. Os procedimentos discursivos são diferentes a depender do modo de organização a que estão ligados. Isso porque é como se o modo enunciativo coordenasse todos os outros, pois ele marca a posição de fala dos seres da comunicação nos modos narrativo, argumentativo e descritivo. Para esclarecer cada procedimento, Charaudeau constrói um esquema didático para o entendimento:

COMPORTAMENTOS ENUNCIATIVOS	ESPECIFICAÇÕES ENUNCIATIVAS	CATEGORIAS DE LÍNGUA
RELAÇÃO DE INFLUÊNCIA (relação do locutor ao interlocutor) = ALOCUTIVO	Relação de força (locutor/interlocutor) +/-	Interpelação Injunção Autorização Aviso Julgamento Sugestão Proposta
	Relação de pedido (locutor/interlocutor) +/-	Interrogação Petição
PONTO DE VISTA SOBRE O MUNDO (relação do locutor consigo mesmo) = ELOCUTIVO	Modo de saber	Constatação / Saber / Ignorância
	Avaliação	Opinião Apreciação
	Motivação	Obrigação Possibilidade Querer
	Engajamento	Promessa Aceitação/Recusa Acordo/desacordo Declaração
	Decisão	Proclamação
APAGAMENTO DO PONTO DE VISTA (relação do locutor com um terceiro) = DELOCUTIVO	Como o mundo se impõe	Asserção
	Como o outro fala	Discurso relatado

(CHARAUDEAU, 2014, p. 85)

3.2 Modo de organização descritivo

Antes de definir o que é o próprio modo de organização descritivo, é preciso desfazer uma confusão bastante comum colocada, principalmente, pelo ensino básico, que é a diferença entre descrever e narrar. Segundo Charaudeau (2014), quando se usa o verbo “contar”, por exemplo, pode-se ter como resposta o que foi visto – que estaria no campo da descrição – e o que foi vivido – que estaria no campo da narração. Naturalmente, descrição e narração estão muito conectadas, pois são modos de organização que se complementam. No entanto, é preciso analisá-los de acordo com suas especificidades. O autor pondera que, provavelmente, essa dificuldade de distinção em alguns casos se dá devido à mistura entre modo de organização e finalidade do texto que, muitas vezes, são diferentes. Por isso, o autor indica que se faça uma análise não apenas do modo de organização, como também da situação de comunicação – que estaria relacionada à finalidade do texto – e de seu gênero. A última questão problemática levantada pelo autor é a cristalização de visões referentes à categoria de língua no que tange à descrição. De modo geral, damos a classificação de texto descritivo a textos que têm marcas linguísticas muito próprias, por exemplo, a qualificação. É comum que textos com a presença de muitos adjetivos sejam enquadrados nesse modo. Textos com muitos verbos no pretérito perfeito são enquadrados como narrativos. Isso é coerente, por um lado, porque certa categoria de língua é encontrada com frequência em um determinado modo – a qualificação, por exemplo, é característica da descrição – mas essa mesma categoria também pode ser encontrada em outros modos – como o argumentativo, por exemplo. Portanto, as categorias de língua não são o único objeto relevante para a definição de um modo de organização do discurso, mas, sim, apenas um traço constitutivo dele.

Além disso, é importante saber que há uma sutil diferença entre os termos *descritivo* e *descrição*: *descritivo* seria o procedimento discursivo, e a *descrição* seria a materialização desse procedimento em forma de texto. Portanto, a *descrição* é facilmente adaptável aos modos narrativo e argumentativo, – inclusive, é bastante comum vê-la acoplada a esses dois.

A *descrição* se baseia no universo da nomeação e da qualificação, promovendo traços de ausência e presença que trazem a singularidade do que está sendo descrito. Seu uso na narração serve para dar sentido e caracterização ao mundo narrado. Quanto ao modo argumentativo, é possível perceber que a *descrição* aumenta a qualidade argumentativa, visto que a qualificação dos seres pode modificar completamente o tom de uma argumentação.

Assim, a descrição não deve ser considerada apenas um complemento dos outros dois modos, mas uma maneira de agregar sentido a eles.

Há, portanto, três principais funções para a descrição. A primeira delas é a nomeação, que consiste basicamente em entender que a existência dos seres do mundo é constituída por meio da linguagem; assim, o locutor, por meio dela, realça traços de semelhança e de diferença na intenção de classificar. A outra função é a de localização que, como o próprio nome adianta, é responsável por constatar o lugar ou tempo ocupado por um ser. Essa localização, ao contrário da qualificação que ainda será explicitada, apresenta um certo grau de objetividade. A última função explicitada por Charaudeau é a de qualificação, que é como um complemento da nomeação, já que particulariza e especifica os elementos textuais com um grau maior de subjetividade. Isso porque há mecanismos de qualificação que têm seu juízo de valor aparente e outros não. Por exemplo, ao dizermos “esta folha é branca”, há uma qualificação, mas sem juízo de valor, visto que tal fato é indiscutível. Isso quer dizer que outros seres do mundo serão capazes de também reconhecer esses traços após a qualificação. No entanto, ao dizer “o trabalho está bastante bom”, é possível perceber as impressões do locutor, pois os critérios de *bom* são pessoais, o que faz com que não seja necessária a comprovação de outros seres do universo para que a qualificação seja considerada válida.

Por fim, o autor explica que o modo descritivo serve, portanto, “para construir uma imagem atemporal do mundo”. Isso porque, de modo geral, os períodos descritivos criam nos interlocutores uma espécie de construção imagética mental. Quanto à sua organização, é possível perceber que não há um encadeamento de ideias, assim como não há um compromisso sintático entre os termos, apenas os que respeitem a possibilidade de uma leitura fluida.

Assim como o modo enunciativo, o processo de constituição do modo descritivo pode se dar de forma discursiva e linguística. Sabe-se que a descrição tem algumas características que a constroem, no entanto, não há um “percurso obrigatório” (2014, p. 117), como denomina Charaudeau. Os procedimentos discursivos e linguísticos podem ocorrer por nomeação, localização e qualificação. Todos eles podem ocorrer por meio de identificação apenas, sem uma espécie de opinião incutida, por meio da objetividade, com características e opiniões não pessoais, e por meio da subjetividade, em que o pessoal está presente.

3.3 Modo de organização narrativo

Assim como no modo de organização descritivo, no narrativo o autor propõe que o ensino básico escolar criou uma confusão acerca desse modo. Isso porque equiparou termos e ideias como “narrar”, “narrativa”, “história”, “contar”. No entanto, há diversas vertentes de narração, que vão desde o imaginário até a realidade; há histórias descritivas, há histórias que tendem à objetividade, ou seja, não se pode equiparar conceitos, pois há, ainda que sutis, diferenças entre eles. Além disso, a classificação de textos como narrativos meramente por seu gênero também é uma tradição escolar, embora se mostre um pensamento muito simplista.

A princípio, é importante analisar a função do modo narrativo para começar a entender sua organização formal. O imaginário prototípico acerca da narração consiste em acreditar que ela é construída quando há uma sequência de fatos sendo contados. No entanto, isso pode ser uma mera descrição, pois, para haver narrativa, é preciso que haja alguém que esteja narrando – que podemos chamar de narrador – munido de intenções específicas, mas não necessariamente conhecidas, podendo até ser involuntárias, na transmissão daquele discurso para alguém com vontade de ouvir/ler – que podemos chamar de espectador, ou seja, é preciso que haja um contexto envolvido na construção narrativa.

Com relação à realidade, nem sempre, obviamente, a narrativa precisa corresponder a ela. Algumas vezes, trata-se de uma ficção; no entanto, ainda assim, essa “contação” precisa consistir numa realidade do passado, mas que, ao mesmo tempo, constrói simultaneamente o mundo narrado por alguém cuja função é assistir e/ou participar da transformação dos seres à medida que os atos passam.

Assim como faz em relação aos outros modos, o autor atenta para uma distinção de termos necessária para que não haja equívocos interpretativos. Logo, é preciso que não sejam confundidos os termos narrativa e narrativo. A primeira trata do todo, ou seja, da união do modo narrativo com o descritivo, visto que, como já dito anteriormente, eles trabalham em conjunto no sentido de nomear, qualificar e localizar. Já o segundo é o modo propriamente dito, como uma unidade de texto que pode estar, também, a serviço de outros modos de organização.

A função do modo narrativo exige um pouco de abstração, visto que é possível descobrir o mundo à medida que os fatos narrados se desenrolam de modo gradativo. Charaudeau (2014) faz uma importante observação no que diz respeito à distinção entre o modo descritivo e o modo narrativo:

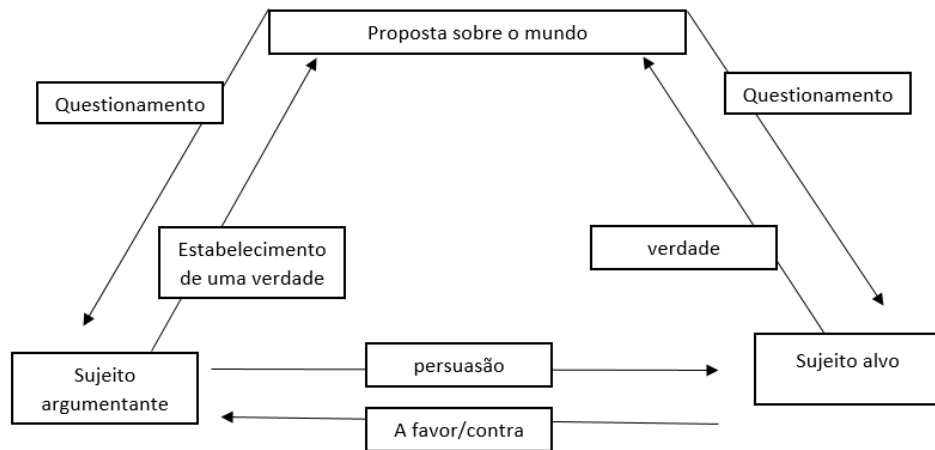
eis porque pode-se dizer que o Descritivo organiza o mundo de maneira taxionômica (classificação dos seres do universo), descontínua (nenhuma ligação necessária entre os seres entre si nem das propriedades entre elas), e aberta (nem começo nem fim necessários), enquanto o narrativo organiza o mundo de maneira sucessiva e contínua, numa lógica cuja coerência é marcada por seu próprio fechamento (princípio/fim) (CHARAUDEAU, 2014).

A respeito de sua organização, é possível dizer que ela se dá em duas perspectivas. A primeira seria a lógica sucessiva, ou seja, os atos da narrativa precisam estar em uma ordem que faça sentido para o decorrer, o que o autor chamou de “organização da lógica narrativa”. A segunda seria uma representação narrativa, o que, segundo ele, faz da história um universo narrado, chamado por ele de “organização da encenação narrativa”. Para Charaudeau e Genette, o primeiro citado pelo segundo, não existem elementos propriamente narrativos, o que faz do narrativo ele mesmo o contexto ao redor.

3.4 Modo de organização argumentativo

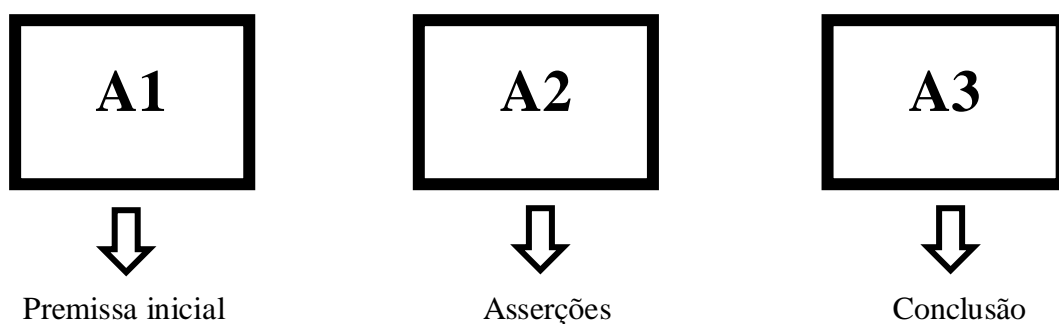
Antes de definir o conceito de argumentação e suas peculiaridades, o autor levanta a ideia de que a tradição escolar não sabe lidar bem com esse modo e que a Lógica, sob a qual a argumentação é pautada, é frequentemente usada em disciplinas exatas, como a Matemática. Um outro mito relacionado à argumentação diz respeito ao uso de conectores lógicos, pois a argumentação não se resume a sentenças com conectores. É importante destacar que, muitas vezes, a argumentação existe implicitamente, assim como mostra um exemplo do próprio autor. Em uma anotação escrita “Pode fazer melhor”, o implícito é que, considerando as possibilidades do aluno, o que foi feito não está tão bom.

A existência da argumentação pressupõe uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento; afinal, se há apenas concordância, não há como ter dúvidas. Logo, a argumentação fica inviável. Além disso, é necessário que haja uma pessoa que produza esse questionamento e alguém a quem esse discurso se dirija. A partir daí, a discordância ou concordância dependerá da visão de mundo do interlocutor e também da sustentação argumentativa promovida pelo sujeito falante. O autor cria um esquema que facilita o entendimento da ação:



A argumentação é, na realidade, o resultado da combinação de componentes com finalidade persuasiva – neste momento não há uma distinção entre persuasão e convencimento - e isso pode ocorrer por meio da oratória, do diálogo ou da escrita. Já o modo argumentativo é a estrutura que permite que esse movimento ocorra. Assim, por meio dele é possível mostrar e convencer sobre o mundo. Essa demonstração é feita por meio de relações de causalidade entre asserções e o convencimento levanta justificativas que sustentam uma opinião sobre o mundo.

É possível promover uma organização esquemática do procedimento argumentativo. Ela é feita por meio de uma asserção de partida (A1), por uma asserção de chegada (A2) e por uma asserção de passagem (A3). A1 é um dado de partida, uma asserção inicial que faz uma constatação, pode ser chamada de premissa. A2 é uma conclusão, a ideia a que o locutor pretende chegar ao fim da argumentação. A3 é justamente o meio termo entre as duas anteriores, ou seja, as asserções que farão com o que os interlocutores aceitem ou não a proposta e que darão a qualidade dos argumentos, ou seja, são provas de que a sua conclusão é válida e aceitável. Isso pode ser visto no esquema construído abaixo:



4. TIPOS TEXTUAIS

Marcuschi (2008) defende uma teoria que se aproxima em determinados aspectos à de Charaudeau e define que tipos textuais são construções linguísticas que usadas em conjunto formam uma composição padrão e isso pode ser visto pelos aspectos lexicais e sintáticos, pelos tempos verbais, pelas relações lógicas, pelo estilo, e por outros aspectos formais. O autor considera cinco tipos textuais: narração, injunção, exposição, argumentação e descrição, que são os mesmos tipos contemplados nos PCNs e na maior parte dos livros didáticos usados na escola básica. Eles são universais, ou seja, não se modificam de acordo com a localidade, e atemporais, isto é, há textos de todos os tipos conhecidos desde que se começou a produzir textos.

É importante salientar a relação entre os gêneros e os tipos. Os conceitos não são considerados opostos, mas, complementares. Isso porque sempre que produzimos texto produzimos, também, um gênero. Nesse gênero podem estar presentes vários tipos textuais. Marcuschi ressalta também que, apesar de existirem vários tipos em um texto, o autor considera que é normal que se classifique um texto como de um determinado tipo a partir de seu predomínio: “quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo” (Marcuschi, 2008, p. 155)

Marcuschi (2008) faz uma análise semelhante à que será feita neste trabalho: analisa partes de uma carta e enquadra-as em tipos textuais para comprovar que em um mesmo gênero é possível que haja mais de um tipo. No entanto, nessa análise puramente qualitativa, não são explicitados critérios de identificação de cada uma dessas passagens e nem são especificados padrões para que essa classificação seja feita, assim como não é exposta nenhuma explicação aprofundada de características relevantes de cada um dos tipos textuais expostos em sua teoria, apenas considerações mais importantes:

Um elemento central na organização de textos narrativos é a seqüência temporal. Já no caso de textos descritivos predominam as seqüências de localização. Os textos expositivos apresentam o predomínio de seqüências analíticas ou então explicitamente explicativas. Os textos argumentativos se dão pelo predomínio de seqüências contrastivas explícitas. Por fim, os textos injuntivos apresentam o predomínio de seqüências imperativas (MARCUSCHI, 2007).

5. SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

As noções de tipo textual e de modos de organização do discurso são bastante semelhantes e suas principais diferenças talvez sejam as especificidades de cada uma. A noção de sequência textual deriva de noções anteriores de outros autores como gênero e enunciado de Bakhtin, protótipo de Rosch, base e tipo de texto de Werlich e superestrutura de Van Dijk. Será usada doravante a concepção de Adam (2011), que esquematiza cinco tipos de sequências, obviamente prototípicas, o que não esgota as possibilidades de ocorrência delas nos textos, visto que são agrupadas por traços comuns. Para definir, o autor diferencia, primeiramente, a noção de sequência da noção de período, visto que são facilmente confundíveis. O período tem ligação direta com a sintaxe e pontuação do texto ao contrário da sequência, que é uma estrutura complexa composta por *macroproposições*. O tamanho de uma sequência pode variar: assim como pode coincidir com o de um período, pode também ser muito maior ou menor, por isso não faz sentido fazer análises das sequências a partir dos períodos. Para entender melhor o conceito da sequência textual, é preciso refletir sobre a macroproposição, que é o que a forma:

a macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência. (...) (ADAM, 2011, p.205)

Essas combinações de proposições acabam formando as sequências, que podem ser narrativas, argumentativas, explicativas, dialogais e descritivas. A sequência pode, então, ser definida como “uma estrutura, isto é, uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, em relação dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte.” (ADAM, 2011, p. 205). Adam diz que o objetivo de sua teoria é refletir sobre o caráter genérico das teorias de modos e tipos já existentes. Ele escolhe esses cinco tipos mencionados acima porque correspondem a relações de sentido que estabelecemos pelo convívio com o meio, o que é chamado por ele de “relação macrossemântica” e, a partir disso, é possível que reconheçamos e produzamos textos de acordo com esses mecanismos textuais. Além disso, essas sequências são capazes de, por meio da língua, construir representações do mundo em que vivemos. Isso porque há um objetivo na comunicação, que seria proferir asserções, e as sequências funcionam como

mecanismo para que o ato discursivo seja feito de modo pleno e com cumprimento de funções, como pode ser visto no esquema abaixo proposto por Adam(2011):



5.1 Sequência narrativa

No sentido amplo, toda narrativa pode ser considerada como a exposição de “fatos” reais ou imaginários, mas essa designação geral de fatos abrange duas realidades distintas: eventos e ações. A ação se caracteriza pela presença de um agente – ator humano ou antropomórfico – que provoca ou tenta evitar uma mudança. O evento acontece sob o efeito de causas, sem intervenção intencional de um agente (ADAM, 2011, 225).

Para Adam, as narrativas são classificadas por graus, ou seja, meros eventos justapostos têm baixo grau de narrativização. No entanto, há algumas que têm alto grau e essas podem ser encaixadas em uma estrutura prototípica que não necessariamente será sempre dessa maneira. Antes de uma definição, é preciso refletir sobre as características da sequência narrativa expostas por Adam (1992). A primeira é a sucessão de eventos, muito comentada, inclusive, nas escolas, em aulas de gêneros narrativos. Há uma ordem temporal linear de fatos, que fazem com que um seja sempre consequência de outro. O segundo é chamado de unidade temática, que seria a necessidade de haver um indivíduo mais importante de onde a ação toda da narração partirá. O autor trata também dos predicados transformados que seriam as transformações ocorridas ao longo da narrativa, seja de bom para mau, de feliz para trágico, ou outras possíveis transformações coerentes com a história. A quarta característica seria o processo, que corresponde à necessidade de que uma narração tenha

início, meio e fim. Além disso, há a intriga, que seria o ponto de partida das transformações da história, uma espécie de motivação para que haja um conflito, uma expectativa. Por último, Adam trata sobre a moral, expressão muito conhecida no que diz respeito às fábulas e que, neste caso, tem significado semelhante: trata-se de uma espécie de lição trazida pela narrativa. Ela não necessariamente está explícita e pode ser apenas levar o leitor a refletir sobre o assunto, como em uma crônica, por exemplo.

As macroproposições que compõem essa sequência são: situação inicial, nó, re-ação, desenlace e situação final. A situação inicial diz respeito ao equilíbrio inicial de uma narrativa, o momento de contextualização e apresentação dos fatos a serem narrados, o nó seria uma espécie de complicação e conflito a ser desenvolvido e explorado ao longo da re-ação. Posteriormente, há o desenlace que é a resolução – seja positiva ou negativa – do nó para, em seguida, se chegar novamente ao estágio de equilíbrio da situação final.

Situação inicial >> Nó >> Re-ação >> Desenlace >> Situação Final
--

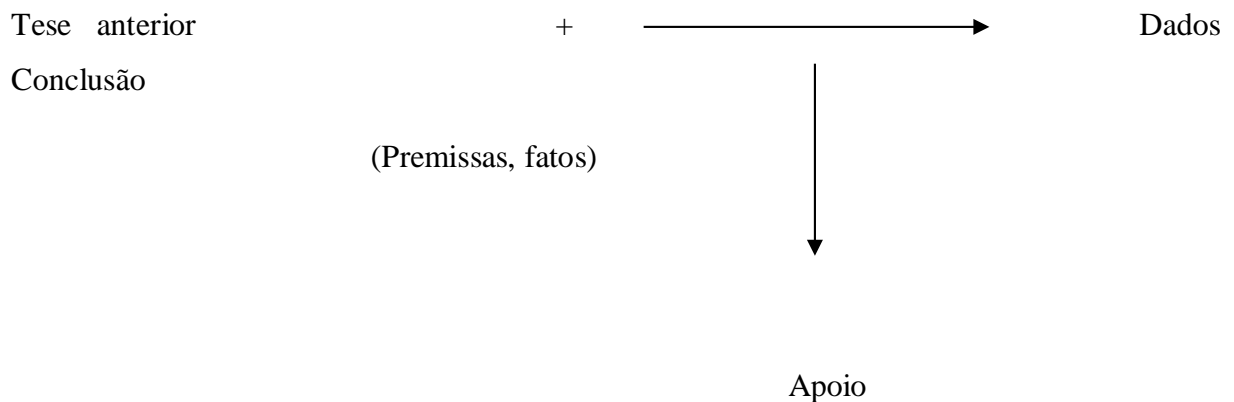
Essa é, naturalmente, um estrutura prototípica, o que quer dizer que uma narrativa que não respeite diretamente essa composição pode, ainda assim, ser considerada uma narrativa. No nosso *corpus*, por exemplo, as narrativas não aparecem completas.

5.2 Sequência argumentativa

A sequência argumentativa tem como função desconstruir uma tese ou afirmá-la, com o objetivo de convencimento do receptor, ou seja, um discurso que visa, principalmente, modificar a visão de alguém sobre determinado ponto de vista. Esse convencimento é feito por meio de justificativas racionais chamadas de premissas. Adam ressalta que, para haver a argumentação, é preciso que haja também uma “polêmica”. Isso porque se não houver dúvida ou possibilidade de discordância, não há motivos para o convencimento:

Defender uma tese ou conclusão consiste em defendê-la contra outras teses ou conclusões, da mesma maneira que entrar em uma polêmica não implica somente um desacordo (...), mas, sobretudo, ter contra-argumentos. Essa propriedade da argumentação – a de estar submetida à refutação – parece-me ser uma de suas características fundamentais, distinguindo-a, nitidamente, da demonstração ou da dedução que, no interior de um dado sistema, apresentam-se como irrefutáveis. (ADAM, 2011, p. 234)

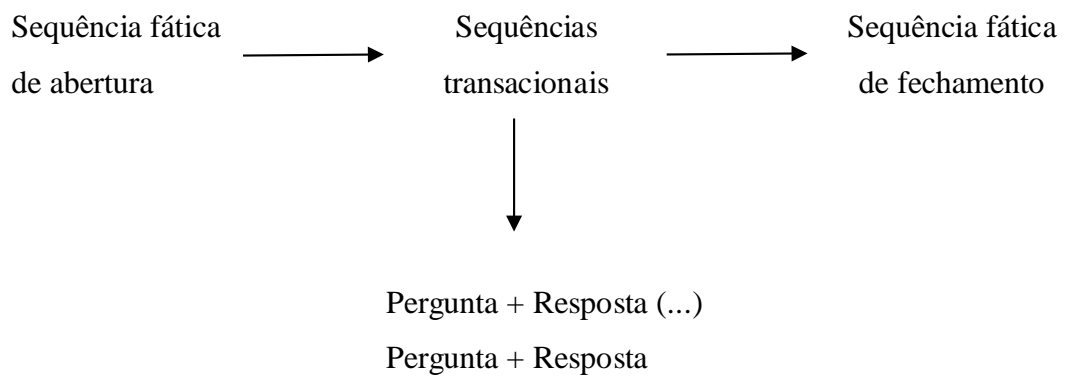
Adam afirma que as macroproposições que constituem esta sequência são *dados*, *apoio* e *conclusão*; no entanto, a partir da análise acima, é possível perceber que, na verdade, sempre há um posicionamento anterior ao momento da argumentação, por isso, é importante mencioná-lo no esquema também. Os papéis de cada macroproposição ficam mais claros se esquematizadas como o próprio autor fez:



Por meio do esquema é possível perceber que há uma tese anterior, uma visão de mundo sobre o assunto que pode ser mudada, mas que, a rigor, não precisa estar explícita no texto, pode ser apenas um implícito. A partir dela são levantadas premissas, dados, exemplos, estatísticas e outras questões que sirvam como comprovação do ponto de vista. Essas informações são estrategicamente organizadas e expostas para o interlocutor por meio de operadores argumentativos, que são o apoio, a fim de chegar a uma conclusão, que é uma nova tese acerca do assunto.

5.3 Sequência dialogal

A sequência dialogal é a mais diferenciada entre as mencionadas por Adam. Isso porque todas elas têm como característica apenas um locutor. No caso das sequências dialogais, há sempre um teor polifônico, como se fosse um jogo de pingue-pongue, como o próprio autor faz a comparação. Gêneros muito frequentes e importantes para a nossa comunicação são considerados prioritariamente dialogais, como a entrevista, debate, peças teatrais, e outros gêneros orais, como a conversa, por exemplo. É preciso cuidado para analisar gêneros dialogais genuínos, como a conversa informal, e os gêneros dialogais encenados, como peças teatrais, por exemplo, principalmente pela sua naturalidade, mas que, mesmo sendo diferentes, a estrutura de suas macroproposições é a mesma:



Naturalmente, as sequências transacionais não são necessariamente perguntas e respostas, sendo esses termos usados para, na verdade, diferir um locutor do outro. Essas perguntas e respostas podem ser comentários, concordâncias, discordâncias e outros aspectos comunicativos.

5.4 Sequência descritiva

Adam ressalta que diferentemente das outras sequências, a descrição tem uma caracterização mais complicada, visto que não possui, de modo claro, organização de macroproposições ligadas e internamente organizadas. Trata-se, na verdade, mais de um conjunto de funcionalidades pré-estabelecidas: qualificação, renomeação, caracterização, por exemplo. Segundo Adam (2011), “a descrição é tão pouco ordenada em si mesma que é

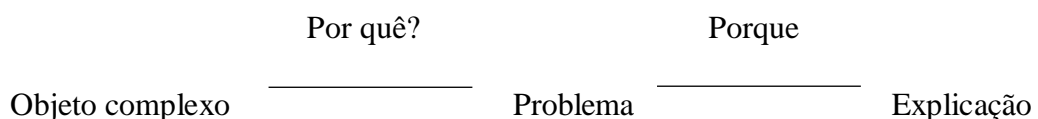
obrigada a se moldar, permanentemente, aos planos de texto fixados pela retórica ou, como é o caso mais frequente, aos planos de texto ocasionais”. Ainda assim, o autor menciona a tematização como a principal macro-operação referente à descrição; essa tematização se aplica de três formas: a pré-tematização, a pós-tematização e a retematização.

A pré-tematização seria a “denominação imediata de um objeto que abre um período descritivo e anuncia um todo”. A pós-tematização ocorre quando a denominação do objeto aparece de modo tardio no texto, ou seja, depois das características descritivas. Por último, a retematização pode ser vista quando se faz uma descrição acerca de um objeto e essa descrição é reformulada em seguida.

Alguns autores fazem diferenciação entre sequências descritivas e sequências expositivas. Adam, no entanto, acredita que as sequências expositivas, na maior parte das vezes, podem ser encaixadas nas descritivas. Quando não podem ser enquadradas nestas, serão explicativas, por isso, na teoria dele, as sequências expositivas não são tratadas.

5.5 Sequência explicativa

Assim como dito anteriormente, em algumas teorias, a explicação pode ser equiparada à exposição. No entanto, Adam acredita que a maior parte das exposições é, na verdade, descrição. A sequência explicativa tem como propósito principal responder a uma pergunta do tipo “por quê?” ou “como?”; entretanto, diferentemente da argumentação, a explicação não visa ao convencimento, apenas à exposição de um panorama acerca de uma ideia. Normalmente, pode aparecer em períodos mais curtos com operadores prototipicamente explicativos, como o “porque”. A esquematização da macroproposição explicativa se dá da seguinte forma:



No entanto, nem sempre a primeira parte, aquela em que se mostra o objeto complexo e faz-se uma pergunta acerca dele, está explícita. Muitas vezes, essa pergunta fica

subentendida e tem-se, apenas, a explicação acerca dela. Quando explícita, normalmente a pergunta aparece como um diálogo ou uma falsa interrogação, uma pergunta retórica.

5.6 Análise crítica

Após fazer explicação dos conceitos de modo de organização do discurso de Charaudeau, das ideias de tipos textuais de Marcuschi e das sequências de Adam, é possível perceber que são conceitos com traços de semelhança, mas com diferenças importantes para a construção do texto e para a relação com este trabalho. As três se assemelham na questão da predominância em vez da classificação absoluta, há classes que se repetem em alguns deles, as funções também são as mesmas. No entanto, pode-se perceber que modos de organização e tipos textuais são nomenclaturas com análises bem semelhantes, que levam muito em consideração as funções do texto e alguns elementos linguísticos, mas pouco específicas em relação a quais elementos linguísticos e, principalmente, ao tamanho das passagens de texto que podem se mesclar: não fica claro se essa classificação é feita por meio de períodos, parágrafos ou se não há um “critério” de divisão para, em um mesmo texto, haver vários tipos ou modos de organização.

Assim, parecem teorias muito mais abrangentes do que a exposta por Adam, que apresenta o conceito de macroproposições – que não são nem períodos nem parágrafos, mas são uma espécie de delimitação de onde começa uma sequência e acaba a outra. Além disso, não há apenas uma denominação, mas uma orientação específica sobre o que deve haver em cada uma dessas macroproposições para que isso se constitua como pertencente a uma determinada sequência. Nesse sentido, parece mais pertinente, para este trabalho, a escolha das sequências textuais como teoria principal de análise do *corpus*.

Além disso, à luz do que foi feito por Oliveira (2007, p. 85), este trabalho pretende usar o conceito inicial de sequências textuais, no entanto, com algumas modificações. Isso porque entendemos que faltam algumas sequências muito necessárias para a análise e, na teoria de Adam, há algumas nomenclaturas questionáveis. Oliveira (2007) fez um quadro apresentando as semelhanças e diferenças das teorias dos autores e, no fim, mostrou sua nova proposta. Este trabalho seguirá as nomenclaturas propostas por Oliveira. Abaixo está o quadro pelo qual esta pesquisa se guiará:

	CHARAUDEAU	MARCUSCHI	ADAM	NOSSA PROPOSTA
ARGUMENTATIVO	X	X	X	X
DESCRITIVO	X	X	X	X
NARRATIVO	X	X	X	X
INJUNTIVO		X		X
EXPOSITIVO		X		X
ENUNCIATIVO	X			
DIALOGAL			X	
EXPLICATIVO			X	

(OLIVEIRA, 2007, adaptado)

Após análise dos conceitos de modos, tipos e sequências textuais, entende-se que a sequência dialogal, apesar de pertinente ao olhar estrutural em relação às macroproposições, pode trazer algumas confusões, visto que uma situação dialogal pode ser argumentativa, narrativa, descritiva, injuntiva, por exemplo. Para este trabalho, entende-se que é mais vantajoso ter como base sequências que versem mais sobre o objetivo do texto. O mesmo ocorre com as sequências explicativas. Além de tratarem de uma estrutura extremamente específica, a macroproposição responsável por classificar essa sequência em explicativa pode ser facilmente absorvida pela argumentativa, visto que a asserção inicial pode ser considerada uma tese e a explicação propriamente, uma justificativa. Dessa forma, entenderemos essa sequência como argumentativa.

Ademais, percebeu-se que é importante a existência de duas sequências não contempladas por Adam, que são a injuntiva e a expositiva. Em relação à injunção, textos de ordem e instrucionais dificilmente poderiam ser analisados como pertencentes a alguma outra sequência, visto que as macroproposições são muito claras e nenhuma se assemelha a esse tipo de texto. Em alguns casos, pensa-se na injunção como uma espécie de argumentação:

“faça o dever de casa” é uma ordem que, por trás, tem teor argumentativo, visto que há uma motivação clara para a necessidade de fazer o dever de casa. No entanto, no caso de uma análise como essa, a base é muito mais lógica do que linguística e os elementos linguísticos que compõem a injunção são diferentes da argumentação, sendo impossível encará-los como semelhantes.

Já a exposição pode ser vista, em alguns casos, como uma variante da descrição, no entanto, ela é claramente responsável por apresentar visões e perspectivas que tem a ver com características e sentimentos, não necessariamente pessoais. A exposição não parece ter o mesmo objetivo da descrição, uma vez que visa traçar um panorama não opinativo sobre a realidade, sem intenções claras de mostrar características. Por isso, entendemos que seria mais interessante mantê-las como sequências separadas.

Dessa forma, nesta pesquisa, serão usadas as sequências: *argumentativa, narrativa, expositiva, descritiva e injuntiva*, isto é, será usada a nomenclatura de Marcuschi e o conceito teórico de Jean Michel Adam pelos motivos apresentados acima. Essa estratégia de análise textual foi utilizada antes por Marcuschi (2007) em seu célebre artigo sobre o assunto tipos textuais quando analisou as sequências textuais presentes em uma carta, semelhante ao processo que será feito na análise do corpus.

6. ARGUMENTAÇÃO

Neste trabalho serão analisadas, como já dito anteriormente, redações modelo ENEM – cuja metodologia será explicada no capítulo de análise do *corpus* – que, segundo o próprio manual, têm perfil predominantemente argumentativo. Por esse caráter, torna-se necessário analisar uma teoria argumentativa sem ser vinculada ao texto propriamente, como em sequências ou modos. A escolha como base dos estudos de Chaïm Perelman & Olbrechts-Tyteca (2014) é justificada pela existência de diversos conceitos importantes que podem ser facilmente comparados ao candidato do ENEM, à banca e à prova. A intenção, neste capítulo, não é provar que a linguagem é argumentativa, mas, sim, relacionar os conceitos trazidos por Perelman & Olbrechts-Tyteca com a realidade do *corpus*.

6.1 Lógica

A argumentação parte dos conhecimentos de lógica, por isso, será feita uma breve exposição sobre o assunto. Atribuem a Aristóteles os primeiros estudos sobre Lógica, apesar de antes dele já haver sinais dela. Segundo Velasco (2010, p.16), há duas questões importantes de serem mencionadas que diferem do senso comum sobre a lógica: os estudos não levavam o nome de Lógica, esse nome foi dado posteriormente, e o compilado de ideias não foi feito pelo próprio Aristóteles, mas por seus alunos depois de sua morte. As percepções aristotélicas dizem respeito à sistematização do pensamento “de tal modo a oferecer regras precisas que permitissem a extração de verdades com base na pressuposição de outras verdades”:

O termo “lógica” tem origem no grego *logos*, que significa tanto “pensamento”, “razão”, “raciocínio” quanto “linguagem”, “discurso articulado”. Nesse sentido, designa tanto uma atividade reflexiva quanto uma atividade discursiva. Para os gregos antigos, o pensamento podia ser efetuado apenas de forma linguística: o pensamento é a articulação de um discurso, ainda que tal discurso não seja dito em voz alta ou escrito em alguma linguagem específica. (VELASCO, 2010, p.18)

Isso quer dizer que se parte de algo que se toma como verdade absoluta e, conseqüentemente, chega-se a uma nova ideia. Assim, a partir da lógica, é possível que raciocínios válidos sejam construídos, mas a partir de premissas falsas, ou seja, é possível falar absurdos com o respaldo da Lógica.

Percebe-se que pela Lógica chega-se à verdade, pelas regras de construção argumentativa, mas não necessariamente verdades são construídas pela lógica. Esse movimento é o principal objeto de estudo da Lógica: quanto ao pensamento, estudam-se os métodos de raciocínio, e quanto à linguagem, estudam-se os argumentos proferidos após o raciocínio.

Essa argumentação é construída a partir de inferências, que são as extrações de informações a partir de um raciocínio, com o cruzamento de ideias. É importante lembrar que as inferências partem de informações que são consideradas verdadeiras. Se inferimos a partir de hipóteses apenas, pode ser que as informações novas obtidas não sejam completamente verdadeiras. Isso porque o interesse da Lógica propriamente dita é reconhecer a validade do raciocínio, isto é, se as premissas levam a uma determinada conclusão, e não chegar a uma conclusão verdadeira.

6.2 Teoria da Argumentação de Perelman

Por muito tempo, Chaim Perelman se interessou por estudar uma lógica objetiva que deixasse a vontade própria de lado e avaliasse valores de modo universal. Isso porque o juízo de valor é algo subjetivo, próprio de cada indivíduo. Sua motivação seria a falta de possibilidade de sanar problemas de ordem humana, como se uma roupa é bonita ou não, e a resolução de dilemas apenas teóricos, como uma conta matemática. No entanto, seus anseios por essa lógica universal não foram atendidos e a conclusão a que chegou foi que, quando o juízo de valor está em pauta, pode-se falar que o convencimento é o caminho da redução de divergência de opiniões. Assim, o autor se dedicou a pesquisar as técnicas argumentativas no que diz respeito à retórica: principal responsável pela resolução de dilemas humanos. Seu propósito é analisar os mecanismos discursivos que levam à adesão. O autor destaca que

quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a

argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. Pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual (PERELMAN, 2014, p.16).

Antes de tudo, o primeiro conceito importante é o da própria argumentação, que seria o conjunto de mecanismos utilizados a fim de promover adesão de um público a um determinado discurso. Como costume, pensamos em lugares onde a argumentação, à primeira vista, parece mais frequente, como em palestras, debates políticos, lugares característicos. No entanto, esquece-se de que a argumentação ocorre nas mais cotidianas situações, como ajudar uma pessoa a escolher uma roupa para sair, por exemplo. A partir do momento em que você levanta os prós e contras de cada vestimenta e visa ao convencimento do outro de seu ponto de vista, a argumentação já é uma realidade. Sobre isso, Marques afirma que a argumentação é “um exercício democrático” (2011, p.268):

argumentar é basicamente apresentar razões para uma conclusão, é defender um ponto de vista próprio em oposição a outro(s), mas é também dar lugar ao interlocutor, reconhecer-lhe o direito a usar da palavra, a ser parceiro na interação. Entrar em debate é, ainda, legitimar o tema em discussão e o argumentador. Deste modo, a argumentação é um exercício de tolerância e tem por esta via um claro pendor pedagógico, permitindo aos falantes aprender a conviver com diferentes opiniões, diferentes perspectivas, sobre os mais variados temas. (MARQUES, 2011, p. 268)

No entanto, os estudos de análise do discurso têm uma perspectiva que se combina a essa: a argumentatividade generalizada. Segundo esses estudos, todo discurso proferido se encaixa como argumentativo e isso é propiciado pelo sistema e pela linguagem, ou seja, “a argumentação é a essência da linguagem em uso. Falar é argumentar” (MARQUES, 2011, p. 269). Unindo a ideia de que todo texto é intertextual, visto que é fruto de algum texto com que tivemos contato – capítulo 8 – à percepção de que nunca se diz algo novo, mas sempre uma consequência de algo que foi dito ou feito antes, percebe-se o caráter argumentativo da linguagem.

Então, se todo discurso é argumentativo e todo discurso tem, pelo menos, dois participantes – o locutor e seu interlocutor – é importante tratar do receptor dos discursos argumentativos, visto que ele é, normalmente, o direcionamento do discurso. Para que o outro esteja disposto a participar desse exercício de tolerância e para que haja adesão de público a uma determinada ideia, é preciso que a linguagem e os propósitos discursivos sejam comuns

ao que pretende convencer e a seus interlocutores. Perelman chama esses interlocutores de auditório. É necessário trazer uma definição clara e evidente do que seria esse conceito:

é por essa razão que, em matéria de retórica, parece-nos preferível definir o auditório como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação. Cada orador pensa, de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos. (PERELMAN, 2014, p. 22)

Perelman ressalta que grande parte do sucesso da argumentação diz respeito ao conhecimento do auditório, ou seja, o enunciador deve presumir um auditório o mais próximo do real, pois qualquer mudança nos seus interlocutores pode fazer o argumento falhar. Isso porque a idade, a cultura, o gênero, profissão e outras características influenciam as opiniões de cada indivíduo e essa visão de mundo pré-construída precisa de estratégias planejadas para serem eficazes com cada um dos públicos. Há, também, muito comumente, auditórios mistos. Esses são formados por inúmeros tipos de pessoa e a estratégia de convencimento é, justamente, formar argumentos que não sejam genéricos, mas que, ao mesmo tempo, atinjam a todos em algum momento. Perelman assemelha esse tipo de convencimento a uma arte e compara a eventos políticos, onde há grupos heterogêneos convivendo e precisando chegar a um ponto de vista. Percebe-se, então, uma relação de mutualismo entre orador e auditório: o orador influencia o auditório a fim de chegar em seu objetivo de convencimento, assim como o auditório influencia diretamente o orador e suas estratégias.

A formação dos auditórios pode ser dividida em auditório universal e auditório particular, além do próprio orador. A definição de auditório universal não é suficientemente clara e é bastante complexa de ser explicitada. O autor diz que “o auditório universal é aquele formado por todos os seres racionais”. Entretanto, esse conceito parece não ser suficiente para o entendimento. Isso porque não é um auditório de fato físico, mas uma idealização do orador em que estão incluídos, teoricamente, todos os seres pensantes. É um caso-limite, uma espécie de ilimitação do auditório particular: uma união de todos os possíveis auditórios particulares existentes, ou seja, algo que não é empírico. Já o auditório particular é formado por um público específico, situado no tempo e no espaço. Esse auditório é dotado de seus próprios valores e crenças; provavelmente, o que é usado como estratégia de convencimento para esse público não convencerá um outro auditório particular.

O autor trata da presença física do locutor e seu auditório, visto que dessa maneira o convencimento pode ocorrer com mais sucesso. Questões como aparência física, idade e vestimenta, certamente, trazem algum nível de influência nesses casos. No entanto, neste trabalho, o auditório a que faremos referência e analisaremos não será físico, será feito por meio da escrita e sem a presença do outro: o auditório do candidato é a banca de correção.

Um outro conceito importante para o entendimento da teoria da argumentação é a noção de acordo. Perelman diz que o acordo seria uma espécie de consequência lógica do raciocínio proposto a partir das premissas. Além dessa definição, o conceito de acordo prévio é bastante importante também

É preciso entender, ainda, o efeito da argumentação. É muito comum que sejam feitas distinções entre persuadir e convencer. Perelman sustenta que a diferença entre eles é que a persuasão é direcionada a um auditório particular e o convencimento é direcionado a um auditório universal. Há, ainda, a definição mais tradicional dessa diferença, que diz respeito à emoção e à razão. Kant diz que a persuasão está no nível das paixões e emoções: a adesão acontece de modo pouco racional, porque a estratégias usada atingiu a sensibilidade humana. Já o convencimento está no campo da razão; o orador usa estratégias que façam com o que o auditório raciocine e conscientemente chegue à conclusão dele. Para explicar essa distinção, o autor diz:

a concepção kantiana, embora bastante próxima da nossa por suas consequências, difere dela por fazer da oposição subjetivo-objetivo o critério da distinção entre persuasão e convicção. Se a convicção é fundamentada na verdade de seu objeto e, por isso, válida para qualquer ser racional, apenas ela pode ser provada, pois a persuasão tem um alcance unicamente individual. Vê-se, desse modo, que Kant só admite a prova puramente lógica, estando a argumentação não-coerciva excluída, para ele, da filosofia. Sua concepção só é defensável na medida em que se admite que o que não é necessário não é comunicável, o que excluiria qualquer argumentação concernente a auditórios particulares. (PERELMAN, 2014, p.32)

Obviamente, a teoria argumentativa exposta por Perelman se estende e dispõe de muitos outros conceitos e técnicas. No entanto, como o objetivo deste trabalho não é o aprofundamento teórico sobre o assunto, fez-se apenas um resumo dos conceitos considerados importantes e úteis para a análise que será feita posteriormente.

6.3 Avaliação dos argumentos

No que diz respeito à avaliação dos argumentos, Velasco (2010, p. 60) faz importantes observações. Pode-se avaliar argumentos por três perspectivas, no entanto, não se trata de uma avaliação no sentido de correção, mas em relação à validade. A primeira maneira de avaliar um argumento é chamada de “avaliação lógica”, que consiste em analisar se a relação entre as premissas leva, de fato, à conclusão ou se é apenas uma probabilidade. A próxima avaliação é “avaliação material” que trata da veracidade das premissas: o ponto de partida do raciocínio é formado por verdades? Por último, a “avaliação retórica”, como o próprio nome adianta, diz respeito ao poder de convencimento: o argumento escolhido é convincente o suficiente.

7 INTERTEXTUALIDADE

Neste capítulo será feita uma exposição acerca do conceito de intertextualidade e suas características. Após algumas análises, percebemos que passagens intertextuais aparecem com frequência em trechos de muitas redações e, por isso, entendemos que a apresentação desse conhecimento é relevante.

A intertextualidade diz respeito à relação do texto analisado com outros textos vistos anteriormente pelo locutor. Koch (2016) afirma que não há produção alguma de texto que não seja um intertexto de algo que já foi visto antes, ou seja, o texto é, na verdade, um produto do meio, onde tantos outros textos circulam e contribuem para a existência. Essa é, na verdade, segundo Maingueneau (2016, p. 288), uma concepção de Barthes:

Todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob as mais diversas formas mais ou menos reconhecíveis. O intertexto é um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem raramente é recuperável de citações inconscientes ou automáticas, feitas sem aspas. (BARTHES, 1973)

Koch (2016) divide a intertextualidade em dois tipos: de sentido amplo e de sentido restrito. Por sentido amplo, a autora lembra um conceito da análise do discurso que se chama interdiscursividade, pois um texto se constrói a partir de uma tomada de posição vinda de um texto já produzido. Isso porque um texto só assume características a partir da diferenciação de outros textos. Esse processo é visto não só no conteúdo, mas também na estrutura textual. Organizamos os textos a partir de gêneros e tipos com que tivemos contato ao longo da nossa comunicação e usamos essa memória como base, ainda que inconscientemente.

Já a intertextualidade em sentido restrito ocorre quando há elementos ou fragmentos retirados de textos produzidos anteriormente de modo mais evidente e, na maior parte das vezes, conscientemente. Ela pode se apresentar de quatro maneiras diferentes. A primeira é a intertextualidade de conteúdo ou de forma e conteúdo, a mais comum em trabalhos científicos, por exemplo, quando um autor baseia seu texto em textos previamente produzidos por outros autores. A intertextualidade pode, também, se apresentar como implícita ou explícita: a primeira se dá quando não há uma citação evidente da fonte e o leitor precisa usar sua memória para identificar de onde o intertexto é fruto. Já a explícita ocorre quando o enunciador apresenta claramente a fonte do intertexto, muitas vezes, como forma de citação.

Há também a intertextualidade das diferenças e das semelhanças. Essa não diz respeito a como é expressa, mas aos objetivos de uso do intertexto. A intertextualidade das semelhanças tem um objetivo considerado positivo: utiliza-se a ideia já reproduzida anteriormente a fim de sustentar o próprio discurso ou engrandecer o discurso usado como base. No entanto, há a intertextualidade das diferenças, que seria um aspecto negativo, pois apropria-se do texto a fim de ridicularizar ou desconstruir o ponto de vista expresso. Nas redações de vestibular, por exemplo, os dois tipos aparecem com frequência, o primeiro como argumento de autoridade e o segundo para tornar uma contra-argumentação sólida.

Por último, a autora fala sobre intertextualidade genérica. Quando autor de um texto utiliza um texto que não é de alguém específico, mas um discurso popular, sem autor conhecido, um ditado popular ou provérbio, por exemplo.

Gerard Genette, por sua vez, definiu essa noção e dividiu-a em alguns outros tipos. Em vez de chamar esse conceito inicial de *intertextualidade* como outros autores, decide chamá-lo de *transtextualidade* e o próprio autor equipara a sua definição à tradicional de “tudo que o coloca em relação, manifesta ou secreta, com outros textos” (GENETTE, 2010: p. 13). Pode acontecer no intervalo entre duas formas, do mais explícito, que seria a citação, ao mais implícito, que seria o plágio, um “empréstimo não declarado” (GENETTE, 2010: p:13). Entre eles, pode acontecer a alusão, que seria pouco explícita, mas fazendo referência declarada a um outro texto. Genette traz à tona mais quatro tipos de referências a outros textos. A segunda é o que ele chama de paratexto, que é basicamente a relação do entorno do texto com outros textos, títulos, subtítulos, notas de rodapé e, segundo ele, até rascunhos e projetos de texto. O exemplo dado pelo autor é o do romance *Ulisses*, de James Joyce. Antes de ser compilado em livro, o romance continha subtítulos que faziam menção à Odisseia e foram retirados ao publicar em volume único. O terceiro tipo é a metatextualidade: o prefixo *meta* é bastante conhecido por significar, na área linguística, uma reflexão sobre si. Neste caso, a ideia se repete: a metatextualidade ocorre quando um texto se propõe a fazer análise e comentário acerca de outro, uma espécie de crítica textual. O quarto tipo de transtextualidade a que Genette faz referência é a arquitextualidade, que, segundo ele, é o conceito mais abstrato entre todos e diz respeito à relação do texto com o grupo a que pertence. Por último, o autor faz menção ao hipertexto, que seria uma inspiração, quando não há uma menção clara, mas um texto é, na verdade, fruto de um outro, que é chamado de hipotexto. Isso acontece com frequência em paródias e pastiches. Genette afirma que, obviamente, essas classificações não são estanques e cristalizadas, os diferentes tipos podem se mesclar.

7.1 Polifonia

O conceito de polifonia trata sobre aquilo a que o radical e seu prefixo aludem: a presença de várias vozes em um discurso. A teoria foi exposta inicialmente por Bakhtin ao escrever um livro sobre Dostoievski, em que estuda a relação entre autor e herói. No entanto, Ducrot (1984) criou uma teoria que trata do conceito de modo consistente; nela aparecem dois tipos de polifonia: quando há mais de um locutor no discurso, correspondendo à intertextualidade, e quando há dois enunciadores não explícitos, ou seja, quando há a exposição de perspectivas diferentes. A partir dessas polifonias, é possível, também, compreender a posição do autor do texto em relação às vozes polifônicas.

Koch (2016) organiza essas relações em duas partes: quando o autor concorda com as vozes e quando o autor discorda. Em casos de “adesão”, como a autora chama, há a pressuposição, cujas vozes são a do locutor e a do responsável pelo pressuposto. Isso inclui frases conclusivas e as que usam *não só... mas também*; isso porque nesses casos também há um pressuposto antes, assim como mostra o exemplo dado pela autora: “temos produtos não só baratos, mas também duráveis”. Nesse período há alguns pressupostos e um deles é o de que o senso comum afirma que produtos baratos não são duráveis. As paráfrases e inspirações textuais podem ser incluídas nesse grupo também, desde que não haja posicionamento de discordância. Há, também, o uso de argumentos de autoridade, visto que o posicionamento de outro locutor é usado a fim de corroborar o próprio.

Nos casos de polifonia, podem ocorrer também discordância de posicionamento. Isso pode ocorrer por uma negação simples, em que o locutor apresenta o posicionamento do outro e, em seguida, nega-o. Ocorre também pelo uso de expressões como “pelo contrário”, já que antes dela, normalmente, coloca-se a opinião contrária. A autora menciona o termo “détournement” que diz respeito à desconstrução de frases feitas e enunciados já conhecidos com a função de subversão. A autora não menciona, mas é importante dizer que marcas de distanciamento de opinião – como “diz-se”, por exemplo - também são decisivas para marcar a polifonia

Assim, é possível perceber que intertextualidade e polifonia não podem ser consideradas conceitos sinônimos, embora tenham bastante relação. Um discurso intertextual é, de fato, sempre polifônico. No entanto, o texto polifônico nem sempre precisa ser dotado de intertextualidade, porque a presença do outro é marcada, muitas vezes, por meras abstrações e

marcas linguísticas. Ducrot afirma que a produção discursiva será sempre polifônica, corroborando a ideia exposta no capítulo sobre discurso de que o outro sempre exerce influência sobre o discurso de alguém e, assim, se faz presente.

O gênero escolhido como corpus da pesquisa, após breve análise, mostrou-se bastante intertextual e polifônico, inclusive devido à exigência da competência 2, que é o recurso interdisciplinar: “Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de **um repertório sociocultural produtivo**, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.” (grifo nosso). Isso quer dizer que a intertextualidade é, na prática, obrigatória nas redações modelo ENEM e o aluno será penalizado caso não cumpra o requisito esperado pela banca de correção. A ascensão das redes sociais e o crescimento da profissão de influenciador digital fizeram com que as citações e recursos interdisciplinares acabassem banalizados e descontextualizados. Isso porque há, hoje, inúmeros blogs e contas de Instagram que fazem compilados de interdisciplinaridade com a intenção de facilitar o estudo do candidato. Essa prática, no entanto, acaba por aumentar o erro no uso dos recursos.

Percebe-se que há diversas teorias e nomenclaturas acerca da intertextualidade. Para esta pesquisa, focaremos na intertextualidade de sentido restrito exposta por Koch, quando textos são, de fato, mencionados em outros textos. As ideias de Genette, algumas vezes, têm bastante semelhança com as da autora, por isso, não serão esquecidas, mas mescladas às de Koch na análise do corpus. No entanto, quanto à noção de polifonia, serão analisados os casos de adesão e os casos de não adesão expostos ao longo deste capítulo na análise do corpus.

8 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E COMPETÊNCIAS

Apesar de facultativo, o Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998, tinha como principal objetivo a avaliação da educação básica do Brasil por meio de prova ao fim do 3º ano do Ensino Médio, visando à identificação de problemas e possíveis soluções. Na página virtual do INEP, além dessa função, são expostas outras, como a autoavaliação do aluno por meio das competências e, principal objetivo atual, a entrada em universidades públicas e também em particulares com descontos ou financiamentos. É importante ressaltar que, para este trabalho, as análises feitas são sobre o Novo ENEM, o perfil de prova feito a partir de 2009, quando começou a ser utilizado também como vestibular de instituições públicas.

A democratização do acesso ao ensino superior é um dos paradigmas do ENEM, por isso o caráter da prova se diferencia de outros vestibulares convencionais, visto que não foca em uma abordagem completamente conteudista com memorização da matéria vista ao longo da formação escolar. Esse perfil de prova é importante, inclusive, para uma nova análise dos currículos e estilos de provas feitos nas escolas, já que, como preparação para esse exame, o ideal é fazer testes e avaliações semelhantes ao ENEM.

Isso dialoga, também, com a proposta dos PCNs, que, de modo geral, não era seguida pelas escolas; no entanto, o documento se aproxima bastante dos objetivos da prova, levando em consideração ideais como aprender a aprender e desenvolver o raciocínio:

Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (BRASIL, 2002).

O exame é composto por 180 questões e uma redação dispostas em dois dias. Até 2016, era realizado num sábado e num domingo de um mesmo fim de semana. No entanto, para o ano de 2017, a prova foi feita em dois domingos seguidos, visando, principalmente, ao conforto dos membros de religiões sabáticas. Os conteúdos são divididos por áreas de conhecimento, como apresenta o quadro abaixo divulgado no edital do exame de 2017:

Linguagem, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação
Ciências Humanas e suas tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química, Física e Biologia
Matemática e suas tecnologias	Matemática

(Brasil, 2017)

O exame do primeiro dia, que tem 5 horas e meia de duração, é composto por Redação, Linguagens e Humanas. No segundo dia, tendo o exame apenas 4 horas e meia de duração, são aplicadas 90 questões de Natureza e Matemática.

8.1 Competências e habilidades

O documento oficial divulgado pelo INEP chamado *ENEM – fundamentação teórico-metodológica* tem como objetivo justificar esse modelo de prova diferenciado dos demais. Para isso, explica de maneira objetiva e indutiva os conceitos de habilidade e competência que permeiam todo o exame, desde a feitura das questões objetivas à avaliação de cada uma das áreas, inclusive a redação.

Para isso, o documento levanta a definição de três formas de competência, que não se anulam: competência como condição prévia do sujeito, competência como condição do objeto e competência relacional. O primeiro tipo de competência mencionado é o significado mais conhecido, algum tipo de capacidade para exercer algum tipo de ação. No caso da prova, o candidato deve usar conhecimentos prévios para resolver determinadas questões. A segunda significação de competência diz respeito à capacidade de passar informações que um objeto de ensino tem, ou seja, um determinado material didático pode ser competente ou não para fazer um aluno aprender determinada disciplina. Já a competência relacional trata da interação

entre a capacidade e o contexto. Isso quer dizer que não basta o aluno dominar os conteúdos de certa disciplina, pois o contexto em que a questão é colocada pode fazê-lo errar.

Em seguida, é importante fazer a diferenciação entre esses conceitos e a noção de habilidade. Enquanto a competência é mais geral, a habilidade é constituída por microelementos inseridos nas competências. Isso quer dizer que habilidade é o conjunto de elementos que o candidato precisa ter para responder a determinada questão. A partir da utilização desses conceitos, o candidato consegue ter uma leitura mais específica de onde está falhando no processo de aprendizagem, apesar de hoje esse não ser o principal objetivo dos alunos que fazem a prova.

De modo simples, o que é importante ressaltar no que respeita ao perfil da prova é seu baixo caráter conteudista, o que exige do aluno não só domínio pleno de conteúdo, mas sabedoria de aplicação contextualizada do que foi aprendido ao longo da formação escolar. Isso quer dizer que conteúdo puramente não é suficiente, assim como habilidade contextual também não. É importante conseguir encaixar os dois:

Uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. No sentido comum da expressão, estes são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação. Quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede (PERRENOUD, 1999).

As competências comuns exigidas por todas as áreas de conhecimento são apresentadas no quadro abaixo. Por ele, é possível perceber a noção contextual.

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.
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.
III. Enfrentar situações-problema (SP):	selecionar, organizar, relacionar,

	interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
IV. Construir argumentação (CA):	relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
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.

(Brasil, 2009)

9 A REDAÇÃO NO ENEM

Antes de mais nada, é preciso pontuar que essa pesquisa se iniciou em 2016. Essa informação é relevante, visto que no meio do segundo semestre de 2017 foi divulgado um novo manual do candidato para os participantes do ENEM com algumas mudanças no que diz respeito à produção do texto. No entanto, como o corpus dessa pesquisa foi recolhido no primeiro semestre de 2017, quando as orientações ainda eram referentes ao manual divulgado no ano de 2016, preferimos não alterar a pesquisa, que já estava em andamento. Por isso, todas as referências ao manual do candidato usadas no trabalho dizem respeito ao divulgado em 2016.

De modo mais objetivo, o ENEM analisa a capacidade de escrita do candidato por meio de um texto dissertativo-argumentativo que deve ter até 30 linhas, escrito em norma padrão da Língua Portuguesa, respeitar os direitos humanos e ter uma proposta de intervenção. Esse texto será avaliado por, no mínimo, dois professores de Língua Portuguesa e, se houver discrepância, um terceiro fará uma espécie de desempate. A pontuação varia de zero a mil, sendo possível descontar de quarenta em quarenta pontos, seguindo a grade de correção que ainda será explicitada. Além disso, o título é opcional.

Será destinada nota zero a redações: a) ilegíveis; b) que não completarem sete linhas; c) que configurem fuga ao tema ao tipo textual ou d) que não estejam escritas em prosa, assim como e) as que desrespeitarem os direitos humanos.

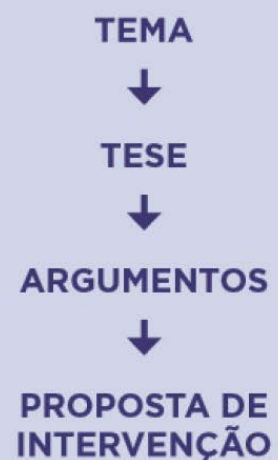
Os temas têm caráter social, político, cultural ou científico e trazem uma situação-problema, nem sempre explícita. Nos temas de 2015 e 2016, “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” e “Caminhos para combater a intolerância religiosa na sociedade brasileira”, respectivamente, o problema já estava bastante evidente. No entanto, no tema de 2014, por exemplo, “A publicidade infantil em questão no Brasil”, era preciso que o candidato fizesse algum esforço reflexivo para entender que a publicidade não era o problema especificamente, mas sim o abuso dela. Abaixo, está uma lista com os temas anteriores para que seja possível perceber que o perfil dos temas, desde que o novo ENEM foi implantado, em 2009, segue o padrão de trazer temas que mostrem problemas sociais, na maior parte das vezes, nacionais:

2009 (cancelado) – A valorização do idoso

- 2009 – O indivíduo frente à ética nacional
- 2010 – Trabalho na construção da dignidade humana
- 2011 – Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado
- 2012 – Movimento migratório para o Brasil no século XXI
- 2013 – Os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil
- 2014 – Publicidade infantil em questão no Brasil
- 2015 – A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira
- 2016 (Primeiro exame) – Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil
- 2016 (Segundo exame) – Caminhos para combater o racismo no Brasil
- 2017 – Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil

Quanto à argumentação propriamente dita, o próprio *Manual de Redação do ENEM* divulga de modo esquemático os procedimentos argumentativos que devem ser realizados para o sucesso da redação. Deve haver uma tese a ser sustentada por argumentos consistentes que deverão dialogar sobre problemas para que, posteriormente, sejam resolvidos, visto que, se não há problematização, não pode haver solução, como exposto no capítulo sobre gêneros.

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma **tese**, uma opinião a respeito do **tema** proposto, apoiada em **argumentos** consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma **proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto** que respeite os direitos humanos.



9.1 Competências

Assim como a prova objetiva das diversas áreas de conhecimento, a redação também é avaliada por meio de competências que, inclusive, assemelham-se às já explicitadas. Os objetivos e fundamentações são os mesmos das competências anteriores, mas os aspectos escolhidos para serem abordados se adaptam à redação. A seguir será exposto o que cada uma das competências exige do candidato para que seja possível entender o que leva o aluno a escolher determinadas estruturas na redação.

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

(Brasil, 2016)

A competência 1 trata do respeito à norma padrão da Língua Portuguesa. O manual do candidato explicita, principalmente, as oralidades, visto que, por ser um exame nacional, há diversos níveis e tipos de aprendizado e a única maneira de nivelá-los é exigindo a mesma norma. A riqueza e a precisão vocabular também são elementos importantes na construção do texto dissertativo-argumentativo, além da acentuação, da pontuação, da regência, da concordância e de outras competências gramaticais igualmente necessárias. Não há, no entanto, no manual do candidato, informação precisa no que diz respeito à pontuação dada ao número de ocorrências no texto. A grade de correção usa palavras bastante subjetivas como “adequado”, “muitos” e “poucos”, o que faz com que o candidato não consiga ter absoluta certeza sobre a quantidade de erros que “pode” cometer ao longo da feitura da redação.

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 caracterizarem reincidência.
160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0 ponto	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

(BRASIL, 2016)

A competência 2 traz três aspectos de avaliação, a saber, a compreensão da proposta de redação, o uso de elementos interdisciplinares e o respeito aos limites do texto dissertativo-argumentativo. Isso quer dizer que o candidato deve se dedicar a mais do que um simples mapeamento de ideias: deve efetuar a uma defesa de um ponto de vista por meio de argumentos que fundamentem uma tese. Ainda com relação ao tipo de texto, é preciso que cada parágrafo cumpra suas funções de maneira satisfatória. Para ilustrar, um parágrafo de introdução deve cumprir a função de contextualização e demonstração de tese e cada parágrafo de desenvolvimento deve ter um tópico frasal claro e evidente. Além disso, o texto escrito pelo candidato precisa compreender os limites e pressupostos indicados pela banca. Por exemplo, no tema de 2015, “A persistência da violência contra a mulher”, a palavra “persistência” é um encaminhamento dado pela banca, visto que é preciso tratar da continuidade dessa violência, não apenas da existência dela. Há, ainda na competência 2, a avaliação de um repertório sociocultural produtivo, que seria a exposição de elementos interdisciplinares conectados de modo produtivo não só ao tema como ao próprio texto.

200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
0 ponto	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos a redação recebe nota 0 (zero) e é anulada.

(BRASIL, 2016)

A competência 3 trata da maneira como o candidato organizou e selecionou as ideias que serão usadas como argumento para defender um ponto de vista. Isso quer dizer que será avaliada, principalmente, a clareza com que o candidato construiu a sustentação de sua tese. Não só a clareza, mas a progressão textual também é avaliada, visto que a gradação entre ideias comprova a existência de um planejamento textual. A coerência avaliada nessa competência pode ter duas abordagens, a interna e a externa. A interna diz respeito à não contradição dentro do que foi exposto, ou seja, é preciso que o candidato atente para não desenvolver aspectos que se contradigam. Já a coerência externa diz respeito à relação com o mundo externo, se o que foi desenvolvido corresponde à realidade ou é inventado, por exemplo.

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

(BRASIL, 2016)

A quarta competência diz respeito aos elementos da superfície textual, a chamada coesão. Ao ler um texto, é possível perceber que as frases, na maioria das vezes, não existem por si só, não são independentes. Para que o texto faça sentido, os períodos e parágrafos precisam ter algum tipo de ligação semântica. A coesão tem como função estabelecer relações de dependência entre os elementos da superfície textual, dando mais unicidade ao texto e, principalmente, sentido, quando observamos os mecanismos semânticos. Assim, pode-se perceber que o pressuposto para a existência da coesão é a dependência de um termo em relação ao outro, que pode se dar por formas lexicais ou gramaticais. Essa competência exige do aluno conexão coesiva precisa não só entre os períodos, mas entre os parágrafos. Para isso, deverão ser utilizados mecanismos variados, para que a banca entenda que o aluno dispõe de um repertório diversificado de elementos coesivos. É preciso também construir de modo adequado os elementos de referência. A cartilha do participante sugere alguns tipos de coesão que podem ajudar a elevar a nota. A referência apresenta itens lexicais da língua que não podem ser interpretados por si só, precisam de um referente dentro do texto ou do mundo. A substituição trata da inclusão de um item no lugar de outro para evitar a repetição. A elipse é a omissão de um termo já mencionado ou que ainda será, também para que não haja repetição de palavras. As conjunções estabelecem relações de sentido entre as orações por meio de conectivos que expressam determinado valor naquele contexto de uso. Já a coesão lexical, principal mecanismo para este estudo, dá-se por meio da retomada de termos através de elementos lexicais da língua, ou seja, palavras que têm sentido próprio. Isso ocorre por meio da reiteração. Quando há uma palavra que não pode ser repetida, ela é substituída

por sinônimos, hipônimos, hiperônimos, entre outros, a fim de não prejudicar a coesão textual.

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

(BRASIL, 2016)

Por último, a quinta competência é o principal diferencial da prova do ENEM em relação às outras provas de vestibulares convencionais. Isso porque são destinados 200 pontos para avaliar uma proposta de solução para os problemas levantados ao longo do texto. Para isso, será avaliada a coerência com o texto, isto é, se o problema que o candidato abordou ao longo do texto teve possíveis hipóteses de mecanismos de resolução adequados e pertinentes. É preciso, também, que o candidato seja bastante específico em sua proposta, apresentando detalhamento, e não apenas propostas genéricas que não apresentem mecanismos práticos de aplicação. O próprio manual sugere que o candidato faça perguntas para ajudar na construção: o que é preciso ser feito? Como isso será aplicado? Por fim, é preciso respeitar os direitos humanos e valorizar os ideais democráticos. Até 2016, em casos de desrespeito aos direitos humanos, a redação seria completamente zerada. No entanto, em 2017, o movimento Escola Sem Partido conseguiu uma liminar que faz com que apenas a proposta seja zerada em caso de desrespeito.

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

(BRASIL, 2016)

10 ANÁLISE DO CORPUS

Como sustentado ao longo do trabalho, a motivação para esta pesquisa é a inquietação diante de usos de sequências não argumentativas em um texto predominantemente argumentativo e a maneira como elas podem piorar ou melhorar o texto. Além disso, ao longo dos estudos, foi possível perceber que uma redação ENEM com sequências apenas argumentativas, provavelmente, não seria capaz de conseguir cumprir todos os critérios estabelecidos pela banca de correção, visto que, para que sejam cumpridos com sucesso, é preciso que haja outras sequências.

Para esta análise, como já exposto na introdução, serão usadas redações de situação de simulado ENEM, com temas de perfil semelhante aos já aplicados no exame propriamente. As redações serão analisadas com caráter qualitativo, visto que o objetivo será observar as sequências no texto e não quantificá-las.

A análise feita nas redações abaixo diz respeito ao uso de sequências não argumentativas em um texto considerado predominantemente argumentativo e seus efeitos na construção de sentido, cumprimento de quesitos solicitados pela banca e solidez – ou não - na argumentação. Para isso, serão destacadas as sequências identificadas como não argumentativas e será explicado seu uso naquela parte do texto e sua contribuição para o aumento ou redução da nota. A teoria usada como base da análise seria a de sequências textuais de Jean Michel Adam, já que acreditamos que a noção de macroproposições organizadas dentro de um texto condiz mais com a pesquisa do gênero redação. No entanto, percebe-se, também, que as sequências mencionadas pelo autor não dão conta de alguns aspectos que são importantes para o texto e que algumas dessas sequências têm definição pouco esclarecedora. Por isso, será usada a tabela mencionada no capítulo 5.

Obviamente essa análise não se destina a fazer uma afirmação sobre quais seriam as motivações para usos em determinadas partes da redação, mas, sim, levantar hipóteses, unindo isso às solicitações feitas pela banca por meio do edital e manual do candidato divulgados.

As redações escolhidas foram transcritas, pois a grafia, os erros gráficos e outras possíveis questões que poderiam ser abordadas na redação original não têm relevância. Essa pesquisa não visa qualificar o ensino, tampouco fazer qualquer espécie de pesquisa social, por

isso, idade, gênero, grau de escolaridade são desnecessários para a análise. No montante de redações selecionadas, há notas altas e baixas, pois isso também é irrelevante para esta análise que é meramente linguística. No anexo deste trabalho será possível consultar os textos motivacionais recebidos pelos alunos para fazer o simulado.

Foram recolhidas cem redações sobre seis temas diferentes aplicadas ao longo do ano de 2017 para a mesma turma de pré-vestibular de um curso preparatório de classe média-alta localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro. Posteriormente, foram selecionadas 10 redações como mostragem para esta pesquisa.

REDAÇÃO 1

Tema: Elitismo cultural em questão no Brasil

[Em uma de suas frases mais famosas, o filósofo alemão Friederich Nietzsche demonstrou a importância da arte ao afirmar que essa existe para que a realidade não destrua o ser humano.]¹ [Entretanto, apesar dessa necessidade para a vida das pessoas, a maior parte da população brasileira não possui acesso adequado a esse meio. Sem dúvidas, as classes sociais mais baixas não participam devidamente na esfera cultural, ao contrário dos membros da elite.]²]Nesse sentido, deve-se analisar as causas desse elitismo cultural a fim de identificar possíveis soluções.]³

A sequência 1 destacada com uma frase de Nietzsche foi usada na introdução como recurso interdisciplinar exigido pela banca. O texto do ENEM é predominantemente argumentativo e, neste caso, o aluno usou um argumento de autoridade em forma de citação como mecanismo de contextualização do tema e visualização do corretor, visto que é uma maneira de chamar a atenção da banca, por meio de uma intertextualidade.

A sequência numerada como 2 pode ser considerada de cunho expositivo, já que é apenas um mapeamento da realidade que visa à explicitação do problema em questão no tema. O candidato usa essa sequência para conseguir fazer a conexão entre o argumento de autoridade, que é uma frase cunhada em outro século, e a tese, que trata da atualidade.

A terceira sequência representa a tese e apresenta uma injunção modalizada, que direciona a uma necessidade de examinar as causas do problema apresentado no período anterior.

[Em primeiro plano, deve-se esclarecer que essa é uma questão fundamentalmente socioeconômica.]⁴ [De fato, a falta de recursos é o principal fator que impede uma participação representativa das camadas sociais mais baixas no meio artístico e cultural.]⁵ [Isso se deve principalmente pela grande desigualdade de renda existente nesse país, que gera cada vez mais a exclusão social.]⁶ [Diante disso, fica clara a gravidade dessa situação e necessidade de se tomar medidas efetivas.]⁷

As sequências 4, 5 e 6 são consideradas argumentativas, pois cumprem as etapas de sustentação do argumento por meio de premissas. Na verdade, a tese, ou seja, a opinião acerca do tema é a de que o elitismo cultural ocorre por um fator socioeconômico, exposta pelo número 4 e pode ser comparada ao que Adam chama de tese anterior. As asserções que sustentam essa ideia são as duas sequências de números 5 e 6 separadamente, o apoio do argumento. Isso quer dizer que o aluno conseguiu produzir um parágrafo que cumpra funções, pois tem tópico frasal e premissas e conseguiu, também, sustentar o argumento. Por fim, há uma sequência expositiva que funciona como uma conclusão do parágrafo.

[Por trás dessa lógica, no entanto, existe algo ainda mais grave, a má atuação do Estado.]⁸ [Certamente, o governo não realiza ações que ajudem a disseminar a cultura como bem poderia.]⁹ [Os poucos projetos desse destinados a essa área, na maioria das vezes, são ineficientes ou são vítimas de um dos piores males do Brasil, a corrupção.]¹⁰ [Dessa forma, a cultura nacional é muito prejudicada afetando, principalmente, artistas e produções menores, que não possuem os recursos financeiros necessários.]¹¹

No caso da sequência 8, há também a tese anterior do autor do texto, que é a ideia que ele visa sustentar. A nona sequência diz respeito a uma premissa, isto é a sustentação da tese anterior, logo, uma sequência argumentativa. O ideal seria que a próxima sequência auxiliasse nessa sustentação, no entanto, a sequência 10 é uma sequência expositiva de mapeamento da realidade com o objetivo de demonstrar consequências do problema, a fim de ilustrá-lo. A sequência 11 representa uma conclusão do argumento, logo, uma sequência argumentativa.

[Torna-se evidente, portanto, que a predominância das elites no cenário cultural é um grave problema, por isso, exige medidas eficazes]¹². [A fim de atenuar esse problema, cabe às ONGs em parceria com empresas realizar ações que possibilitem maior acesso das camadas populares e produções artísticas, como descontos e gratuidades. Além disso, o Governo deve administrar melhor seus recursos destinados à cultura, criando leis que

incentivem pequenos projetos culturais e possibilitem uma maior democratização dessa esfera.]¹³ [Somente dessa maneira menos cidadãos podem ser destruídos pela realidade como pensava Nietzsche.]¹⁴

A sequência de número 12 é o que funciona, dentro do parágrafo, como retomada da tese. Neste caso, foi usada uma sequência expositiva a fim de apenas constatar a gravidade do problema, realidade já conhecida. A sequência 13 representa a proposta de intervenção e, como visto durante o trabalho, é uma exigência da banca, pois o candidato precisa solucionar os problemas levantados ao longo do texto. Assim, percebe-se que é usada uma sequência de caráter injuntivo, pois exprime uma certa ordem, uma orientação de rumos, no entanto, ela aparece modalizada, ou seja, não está em sua forma prototípica, com verbos no imperativo, mas com locuções verbais que cumprem esse papel.

A décima quarta sequência da redação pode ser classificada como expositiva, pois traz uma constatação da realidade, embora retome o pensamento inicial de Nietzsche, que era um argumento de autoridade. É costume que os alunos usem estruturas expositivas ao fim do texto com o objetivo de estabelecer uma circularidade com o início do texto.

REDAÇÃO 2

Tema: Elitismo cultural em questão no Brasil

[No ano de 1985, após mais de vinte anos de uma ditadura civil-militar, o então presidente José Sarney cria o Ministério da Cultura.]¹ [Tal órgão público tem em sua finalidade a valorização e o incentivo a toda pluralidade que compõe a identidade brasileira.]² [Porém, os recursos financeiros doados pelo governo não são repartidos de maneira homogênea e o acesso às produções culturais não fazem parte da realidade de muitos brasileiros.]³

A primeira sequência do texto é considerada narrativa, visto que há a exposição de eventos e ações, neste caso reais, e um agente que está explícito e remonta a um importante marco histórico brasileiro; pode ser equiparada à re-ação exposta por Adam. Ao pensar em uma sequência narrativa em um texto, podem ser destacadas diversas funções para ela. No entanto, em um texto voltado para o Exame Nacional do Ensino Médio, percebe-se que sua função é bastante clara. No *Manual do Candidato* do Enem, há diversas indicações de que a

prova tem caráter interdisciplinar. Logo, a redação não seria diferente. A banca espera que o candidato utilize elementos de outras matérias para compor seu texto. Assim, o aluno que opta por incrementar a redação com fatos históricos acaba por trazer sequências narrativas a serviço da argumentação para que, dessa forma, seu texto atinja os objetivos interdisciplinares do exame.

A segunda sequência destacada na redação corresponde a uma descrição. Percebe-se, claramente, que a função do período é mostrar para a banca a função do órgão que foi citado anteriormente, ou seja, expor características dele.

Estruturalmente, na terceira sequência em destaque, há uma tese que organiza as possíveis causas que o autor do texto acredita serem as responsáveis pelo elitismo cultural no Brasil. Em relação às sequências textuais, sabendo que se trata de uma opinião a ser sustentada posteriormente, a sequência pode ser considerada argumentativa, pois se trata do que Adam chama de tese anterior.

[Em primeiro plano, é imprescindível reconhecer que a Lei Rouanet, [criada em 1991, pelo então presidente Collor,]⁴ é um mecanismo de incentivo cultural.]³ [Sem dúvidas, o auxílio de iniciativa privada com as produções culturais ajudam a promover a arte. Entretanto, mais da metade dos recursos ficam concentrados em cidades como Rio de Janeiro e São Paulo.]⁵ [Por consequência, a forte influência da cultura de massa faz com que ocorra a perda de elementos identitários de determinadas regiões.]⁶

A sequência de número 3 é o tópico frasal do primeiro parágrafo de desenvolvimento, ou seja, deveria ter natureza argumentativa. No entanto, como o aluno fez apenas uma constatação – afirmou um fato já conhecido, que é a função cultural da lei Rouanet – a sequência pode ser considerada expositiva, pois faz apenas um mapeamento da realidade. Dentro dessa sequência expositiva, há a sequência de número 4 que pode ser considerada descritiva, visto que serve para situar o fato no tempo e mostrar a autoria da lei.

As sequências que deveriam ter como função sustentar um argumento – números 5 e 6 -, no entanto, não cumprem esse papel. O candidato apenas justapõe questões já conhecidas, ou seja, fatos sobre o tema. Não há causas e nem efeitos, logo, o texto fica prejudicado, pois há um parágrafo inteiro sem argumentação, uma vez que sequências com simples mapeamentos da realidade – como a função da iniciativa privada na arte, a concentração desse investimento no eixo RJ/SP e consequências desses fatos – são consideradas expositivas, o que, em tese, faria o candidato perder pontos na competência de argumentação.

[Junto com a mazela da segregação regional, encontra-se a falta de acesso das classes minoritárias.]⁷ [Isto é, apesar da existência de leis que garantem a meia-entrada e benefícios financeiros, são mecanismos falhos.]⁸ [A explicação para isso se dá pelo fato dos elevados preços de ingressos e a falta de informação acerca dos programas.]⁹

A situação exposta sobre o parágrafo anterior se repete neste. A tentativa de argumentar foi feita de modo incompleto, visto que não há um conjunto de premissas que sustentem a conclusão a que o candidato pretendia chegar, que era a dificuldade de acesso dos mais pobres. A sequência 7 representa a tese anterior, que estruturalmente é o tópico frasal. Na oitava sequência há uma tentativa embrionária de justificar a falha nos processos de acesso à cultura, por não conseguir cumprir sua função, se torna uma sequência expositiva. No entanto, a sequência argumentativa 9 não é uma sustentação do porquê de esses mecanismos serem falhos, o que torna a argumentação inconsistente, por não conseguir cumprir a parte do apoio.

[Torna-se evidente, portanto, que o elitismo cultural assola a identidade brasileira.]¹¹ [Para isso, cabe ao governo o papel de dividir igualmente os recursos a serem distribuídos para maior valorização das culturas locais. Partindo ao lado dos líderes, a mídia deve orientar a população sobre os direitos que lhe são garantidos por lei.]¹² [Dessa forma, [após trinta e dois anos de fundação,]¹⁴ o Ministério da Cultura cumprirá sua finalidade.]¹³

A sequência de número 11 é a retomada da tese, estrutura utilizada para fazer uma espécie de resumo da sua opinião. É uma sequência expositiva, já que faz uma constatação do problema mencionado ao longo de todo o texto. A sequência 12 é uma exigência da banca: a proposta de intervenção. Assim como no texto anterior, é possível perceber uma sequência injuntiva modalizada e o ideal é que essa realidade se repita ao longo dos textos dos candidatos, visto que é uma maneira amplamente conhecida de produção de propostas. Por último, a sequência 13 tenta promover a circularidade com a introdução a partir de uma sequência narrativa que apresenta o ápice de uma sequência de fatos – o cumprimento de finalidade do Ministério – que está implícita. Dentro dela há uma sequência com o objetivo de descrever a quantidade de anos de fundação do Ministério.

REDAÇÃO 3

Tema: Bullying escolar na realidade brasileira

[Aluno alto demais. Diversos olhares maldosos direcionados. Cochichos e piadas humilhantes.]¹ [Muito se tem discutido acerca do bullying escolar presente no cotidiano de milhares de jovens. Os cidadãos, entretanto, não são capazes de tratar esse assunto com seriedade.]² [Tal indício disso é o descaso das instituições de ensino do país com a violência contínua, revelando-se um paradoxo: será mesmo que a educação brasileira age de acordo com a teoria ou, na prática, ela desvaloriza os efeitos graves que o bullying pode causar?]³

A sequência de número 1 está na introdução e tem uma função de contextualização, ou seja, para que o candidato não entre abruptamente no tema, são usados elementos que lembrem o tema para introduzi-lo. Neste caso, foi usada uma sequência descritiva e de caráter imagético. Ao ler, é possível imaginar a cena se desenrolando a partir das descrições dadas. É possível que se confunda com uma sequência narrativa, no entanto, não há uma sequência de fatos, inclusive pela ausência de verbos.

A segunda sequência é composta por dois períodos e pode ser considerada expositiva, visto que há uma simples exposição da realidade sobre o bullying e que ela serve, na verdade, para conectar a contextualização à tese, que está presente na sequência 3: por conter uma opinião acerca do tema que será justificada nos parágrafos de desenvolvimento, pode ser considerada uma sequência argumentativa, relacionada à parte da tese anterior.

[Os agressores são, no geral, jovens instáveis que procuram maneiras de se estabilizarem nem sempre de forma correta.]⁴ [As famílias exercem um forte papel nessa instabilidade e agressão de modo que muitos dos agressores encontram-se em situações circunstanciais de revolta em razão do ambiente familiar em conflito, seja separação de pais ou violência doméstica.]⁵ [Compreende-se, então, o quão frágeis e suscetíveis os adolescentes e as crianças são ao meio em que convivem em uma sociedade em que a injúria moral e as brincadeiras ofensivas são constantemente banalizadas.]⁶

A sequência 4 constitui uma constatação acerca do perfil dos agressores, pois traz uma qualificação; assim, é uma sequência descritiva. A sequência 5 traz uma espécie de justificativa para esse perfil do agressor, isto é uma sustentação para a constatação feita, por isso trata-se de uma sequência argumentativa: apoio para chegar à conclusão. O candidato

insere com a sequência 6 uma espécie de conclusão para a argumentação que foi feita na sequência anterior.

[A escola, contudo, [um lugar cujo intuito é transmitir os valores essenciais, éticos para a formação de um bom indivíduo e conter a violência]^{7.1}, desempenha forte influência no crescimento do bullying.]⁷ [Há uma distorção de valores, uma vez que a escola deixa de conscientizar os alunos dos efeitos graves das agressões e inicia um processo de omissão e isenção em seu combate.]⁸ [Consequentemente, as vítimas são vistas como pessoas sensíveis pelo corpo docente e têm quadros traumáticos, com sintomas desde isolamento e evasão escolar até os mais graves, como de doenças psicossomáticas e suicídio.]⁹ [Essa realidade demonstra o despreparo do sistema de ensino brasileiro ao cuidado com o bem-estar dos estudantes, diferentemente de outros países mais desenvolvidos, com melhores estruturas sociais.]¹⁰

De acordo com a estrutura do parágrafo, a sequência 7 constitui de um tópico frasal que apresenta uma opinião acerca da escola. Como uma sequência intercalada, a que demos o número 7.1, está uma sequência descritiva que tem como objetivo qualificar e dar características à escola. Há pessoas que consideram o contrário, então, já que há possibilidade de discordância e potencial de convencimento, pode-se considerar a sequência argumentativa. A oitava sequência, por sua vez, é uma justificativa do tópico frasal, um tipo de explicação sobre por que a escola contribui para o cenário de bullying atualmente.

A sequência 9 serve para ilustrar o argumento exposto: é usada uma sequência descritiva que apresenta os sintomas das pessoas que passam por situação de bullying para mostrar com clareza a gravidade do problema, com o objetivo de qualificação, como exposto por Adam. No fim do parágrafo, na sequência 10, completando a argumentação, há uma conclusão dos argumentos levantados anteriormente.

[Torna-se evidente, portanto, a necessidade de ações contra a expansão do bullying escolar, demandadas pelo governo federal, através do Ministério da Educação.]¹¹[Tais medidas devem garantir um ambiente acadêmico acolhedor e amigável, no qual os alunos possam se sentir livres para pedirem ajuda, quando necessário, e participarem ativamente.]¹² [Desse modo, a implementação de oficinas de combate a quaisquer tipos de violência e discriminação é essencial, da mesma maneira que a organização de palestras às famílias e

aos estudantes.]¹³ [Sendo assim, devemos sempre marcar a vida das pessoas ao nosso redor, mas nunca deixá-las com cicatrizes.]¹⁴

A sequência 11 traz uma constatação, isto é, uma sequência expositiva para resumir o posicionamento. A sequência 12 traz uma descrição de características de como devem ser as medidas que o governo deve implantar. A sequência 13 cumpre a função de proposta de intervenção e, neste caso, o candidato usou uma sequência argumentativa, porque traz uma opinião do que é essencial. A sequência 14 apresenta uma sequência injuntiva com fins de finalização de parágrafo.

REDAÇÃO 4

Tema: A perpetuação do racismo no Brasil atual

[Desde 1500, com a chegada dos portugueses ao Brasil, foi implantada uma lógica hierarquizadora e etnocêntrica baseada na inferiorização de outras culturas.]¹ [Fica evidente, na atualidade, que as mesmas camadas excluídas e marginalizadas consistem significativo resquício desse passado histórico que precisa urgentemente ser erradicado.]² [Dessa forma, pode-se afirmar que a perpetuação da lógica de desigualdade e a impunidade são negativas para uma sociedade.]³

A sequência número 1 pode ser considerada narrativa visto que apresenta uma sequência de fatos históricos que posteriormente serão relacionados ao tema, analogamente à re-ação exposta por Adam. A sequência 2 constitui uma exposição, pois apresenta um panorama da realidade sem traçar nenhum tipo de opinião acerca disso. Já a sequência 3 apresenta uma opinião acerca das causas do problema, assim, uma sequência argumentativa representada por uma tese que será sustentada posteriormente.

[É preciso entender, antes de tudo, que a perpetuação do racismo se apóia nas brechas da lei brasileira.]⁴ [Isso se evidencia a partir de um descaso tanto civil quanto político no que tange a discriminação racial. Exposições de preconceito tornaram-se banais para grande parte da população, tendo em vista que não há punições eficazes.]⁵ [Esse quadro origina-se de um histórico escravocrata que ficou enraizado.]⁶

A quarta sequência em destaque representa o tópico frasal do parágrafo e apresenta a ideia a ser defendida ao longo dele, logo, é uma sequência argumentativa referente à tese anterior. A quinta sequência apresenta um conjunto de duas premissas que unidas formam um argumento completo, assim como destacado por Adam, para chegar a uma conclusão, que é a sexta sequência.

[Além desse aspecto político, a matriz desse problema está nas raízes histórico-culturais do país.]⁷ [De fato, apesar da abolição política, na prática, a longa tradição escravista não terminou, mas perdura, por meio das relações segregacionistas.]⁸ [Isso ocorreu pela exploração da desigualdade social e marginalização do negro pela elite e uma classe média que, apesar de se intitular abolicionista, nunca tentou implementar mudanças sociais realmente efetivas.]⁹

As sequências 7 e 8 são consideradas argumentativas. Isso porque a sétima sequência traz o tópico frasal que mostra onde está a raiz do problema levantado e, posteriormente, as sequências 8 e 9 trazem as justificativas para que esse argumento se sustente de modo consistente, fazendo o apoio.

[Fica evidente, portanto, que leis ineficientes aliadas a raízes históricas perpetuam a cultura do racismo.]⁹ [Uma possível melhora desse cenário pode surgir com a atuação da mídia e da escola promovendo maior representatividade sobre diferentes povos. Outro fator para a mudança dessa situação é a maior fiscalização das leis já existentes para acabar com a impunidade.]¹⁰

A nona sequência do texto traz a retomada da tese é expositiva por apenas dizer novamente algo que já foi exposto. A sequência de número 10 é a proposta de intervenção que, neste caso, foi apresentada com elementos linguísticos que aproximam da argumentação, visto que traz uma espécie de opinião de como mudar. No entanto, pode-se dizer que é uma sequência argumentativa com intenções injuntivas.

REDAÇÃO 5

Tema: A educação como ferramenta de transformação social

*[A escola é o mecanismo que assegura de fato o estado democrático de direito.]¹
 [Embora saibamos de tal importância, nossos governantes parecem não ligar para o tema.]²
 [Vemos escolas sucateadas, professores mal remunerados, alunos desmotivados]³ [e o poder público passa por dificuldades financeiras.]⁴*

A primeira sequência expressa um fato já conhecido, logo, trata-se de uma sequência expositiva. Já a segunda sequência contém uma percepção acerca do comportamento dos governantes em uma sequência argumentativa. A sequência 3 traz uma descrição do cenário da educação e a quarta sequência apresenta uma sequência expositiva que constata a falta de dinheiro do poder público. Como introdução, o parágrafo apresenta falhas, visto que a função seria apresentar a ideia a ser desenvolvida ao longo do texto e, ao contrário disso, não fica muito evidente o que será feito e, estruturalmente, não há uma tese a ser defendida.

[Observa-se que a maioria das escolas do Brasil, infelizmente, encontram-se em péssimo estado.]⁵ [A situação é deplorável, são cadeiras, geralmente, velhas que geram algum risco para esses meninos. Além disso, muitas dessas nem possuem ventilador, onde uma sala pode no verão chegar à sensação térmica de 45 graus.]⁶

A quinta sequência consiste numa exposição, pois apresenta um fato já conhecido sobre as escolas. A sexta sequência, por sua vez, faz uma especificação desse panorama, trazendo elementos subjetivos e objetivos para qualificar como são as escolas, logo, trata-se de uma descritiva. No entanto, esse deveria ser um parágrafo em que predominassem estruturas argumentativas. Dessa forma, a argumentação do texto fica prejudicada, levando, em tese, o candidato a ter nota reduzida na competência que diz respeito à argumentação. Ao observar a estrutura do parágrafo, percebe-se que não há tópico frasal.

*[Sabe-se que nos últimos anos o país vem apresentando uma piora na sua economia.]⁷
 [A administração pública teve que fazer cortes na área educacional, essa diminuição ajuda a agravar o ensino, o espaço e o funcionamento pleno. Com a crise também veio os atrasos não só dos profissionais da educação, mas também da limpeza e outros, gerando alunos fora da escola.]⁸*

Por ser um cenário conhecido e uma simples constatação, a sequência 7 é uma exposição. Em seguida, a sequência 8 apresenta uma sequência de fatos coerentes, isto é, uma sequência narrativa que conta como o Brasil está agindo com as escolas, referente ao *nó*

exposto por Adam . Assim como o parágrafo anterior, que deveria ser argumentativo, este parágrafo também não tem argumentação, deixando prejudicado quanto à sequência que deveria ser predominante.

[Diante de tantos problemas expostos, devemos nos concentrar em algo relevante para melhorarmos toda a situação.]⁹ [Políticas de verdade devem ser elaboradas, plano de carreira, valorização das profissões que são engajadas com ensino e projetos que desafiam os alunos Por isso, o Estado deve começar a discutir logo as melhorias ou então o problema somente se agravará.]¹⁰

O parágrafo de conclusão deve, normalmente, apresentar retomada de tese e propostas. Este, no entanto, não traz a retomada. As sequências 9 e 10 são injuntiva, por trazer essa noção de ordem do que ser feito para controlar o problema.

REDAÇÃO 6

Tema: Os caminhos para combater a homofobia no Brasil

[Em pleno século XXI, muitas pessoas ainda são mortas por causa da sua orientação sexual. Há registro do número de casos em todo o Brasil, e eles são alarmantes.]¹ [Porém, os homossexuais não são de hoje, eles estão na sociedade desde os primórdios, mas a antiga cultura extremamente machista não permitia que eles se manifestassem como hoje em dia.]² [Contudo, a homofobia é um problema de inabilidade pública]³ [e deve ser combatida.]⁴

A sequência 1 pode ser considerada expositiva por tratar de uma exposição de um fato da realidade. A sequência 2 remete a uma exposição de como é a sociedade. A sequência 3 representa estruturalmente a tese do texto, no entanto, neste caso, não é argumentativa por apenas propor uma constatação. A sequência 4 apresenta uma injunção modalizada.

[A maioria das religiões tem um forte papel no pensamento do brasileiro, principalmente a católica que, por ser uma instituição muito antiga, tem muitos fiéis.]⁴ [Infelizmente, alguns pensamentos da igreja católica são ultrapassados e pequenos fatores juntos ajudam a enraizar os preconceitos, como por exemplo]⁵: [homossexuais não podem se casar na igreja,]⁶ [e esta enfatiza o pensamento de que os homossexuais não são iguais aos demais.]⁷

A sequência 4, por ser uma sequência que apresenta fatos da realidade, pode ser considerada expositiva. A quinta sequência apresenta um posicionamento do candidato que escreveu o texto, que acredita que a igreja católica tem ideias antiquados, logo, é argumentativa. Já a sexta sequência apresenta uma realidade sobre um dogma católico, sendo, então, expositiva. No entanto, em relação à sétima sequência, é possível dizer que tem um viés argumentativo, pois, hoje em dia, nem todas as igrejas pregam ideais como os expostos, isto é, há uma opinião do autor do texto.

[Cada vez mais a mídia vem falando da comunidade LGBT mostrando cenas homofóbicas nas novelas e filmes, fazendo com que a sociedade veja que toda relação é igual a outra, todas têm seu momentos bons e ruins e que toda forma de amor é válida.]⁸

A oitava sequência apresenta uma tendência da mídia atual, logo é um fato e pode ser considerada expositiva. Assim, um parágrafo que deveria ter características argumentativas, foca apenas no expositivo.

[O Estado deve mostrar por meio de ações sociais que todos os indivíduos são iguais, independente de cor, raça, religião e orientação sexual, e todos devem ser igualmente respeitados. Também deve criar leis que punam os homofóbicos.]⁹

O último parágrafo é normalmente dedicado à proposta de intervenção e, mais uma vez, ela aparece como uma sequência injuntiva modalizada na sequência 9.

REDAÇÃO 7

Tema: Os caminhos para combater a homofobia no Brasil

[O número de homicídios aos gays vem crescendo cada vez mais no Brasil, sendo de 130 assassinatos em 2000 para 346 em 2016,] ¹ [resultando um sério problema em nossa sociedade.]²

A primeira sequência faz uma contextualização do tema e, para isso, usa um dado de uma pesquisa que pode ser considerada uma sequência expositiva. A sequência seguinte faz um papel de tese, pois expressa a opinião acerca do tema, que seria um “sério problema”. Por apresentar tom opinativo pode ser considerada uma sequência argumentativa.

[Nosso país, [apesar de ser um Estado laico]⁴, ainda possui uma forte inclinação religiosa, tendo até uma bancada evangélica e isso pode ser uma das causas do preconceito

aos homossexuais.]}³ [Como se sabe, as religiões, católica e evangélicas, [predominantes no Brasil,]}⁶ têm uma forte intolerância a essa minoria, podendo passar uma mensagem errada e até violenta a seus fiéis.]}⁵

A sequência 3 apresenta a opinião do autor do texto acerca da presença das religiões no Brasil e a influência de uma bancada evangélica. Essa sequência contém a sequência 4 intercalada que traz um mapeamento da situação religiosa do Brasil e é uma sequência expositiva. A sequência 5 apresenta a opinião do comportamento dos religiosos e os considera preconceituosos e há, também, uma sequência intercalada expositiva – sequência 6 - que apresenta um fato sobre a predominância das religiões.

[Seria uma boa forma de diminuir esses índices de violência impedindo esses discursos de ódio de se propagarem e não apenas com punições leves, como multas ou tempo insignificante de cárcere, mas sentenças mais severas.]}⁷

A sétima sequência deveria constituir um parágrafo argumentativo com premissas, mas apresenta apenas um período que é argumentativo, por trazer a opinião acerca do que poderia ser feito para mudar a realidade. No entanto, isso não é suficiente para constituir um parágrafo argumentativo completo, pois não há o apoio constituído por premissas, como expõe Adam.

[Além disso, campanhas de conscientização, principalmente entre crianças e jovens, pois é muito mais difícil mudar a opinião de um adulto já formado.]}⁸ [No entanto, jovens e crianças podem ser mais influenciados, tanto para o lado positivo ou negativo.]}⁹

Apesar de os períodos estarem com a construção frasal prejudicada, pode-se perceber que há uma tentativa de demonstrar um mecanismo de solução de modo argumentativo na sequência 8. A sequência 9 apresenta uma realidade sobre a formação moral de uma criança que ainda está em construção, logo, representa uma sequência expositiva.

[A violência contra os gays só vai se resolver com o tempo, no entanto, se continuarmos a aceitar discursos de ódio e pessoas preconceituosas em nossos ciclos sociais, isso nunca vai se resolver.]}¹⁰ [Temos que intervir tanto no aspecto macro da sociedade, assim como no micro, como, por exemplo, em casa.]}¹¹

A sequência 10 apresenta tom argumentativo e mostra a opinião do autor acerca dos discursos de ódio e suas consequências. A sequência 11 deveria ser uma proposta de intervenção, mas foi feita de modo incompleto com tom injuntivo modalizado.

REDAÇÃO 8

Tema: Os caminhos para combater a homofobia no Brasil

[América, século XIII, ano de 1500, Pedro Álvares Cabral. O Brasil foi colonizado durante a Idade Média por um país católico.]¹ [O plano de fundo perfeito para o país que mais mata transexuais no mundo.]² [A falta de diálogo e omissão do assunto acerca dos direitos LGBT fazem com que o preconceito contra estes seja um dos maiores problemas.]³

A sequência 1 é narrativa, pois apresenta fatos históricos, uma espécie de *desenlace*. A sequência 2 seria uma complementação da 1, mas com tom opinativo, logo, uma sequência argumentativa. A sequência 3 cumpre papel de tese e, também, tem tom argumentativo por expressar o que o candidato considera como causa da homofobia.

[O disque 100, criado pelo Ministério dos Direitos Humanos, surgiu para dar apoio aos homossexuais que sofrem violência. Porém, por conta da ineficácia do sistema judiciário brasileiro, apenas 10% dos casos registrados são levados ao tribunal, segundo o grupo gay da Bahia.]⁴ [Uma maior seriedade devia ser dada a esse assunto, como qualquer outro. Assim, garantiríamos uma maior eficiência das medidas já tomadas pelo governo.]⁵

Por haver um mapeamento da realidade em relação ao disque 100 e ao sistema judiciário, a sequência 4 é considerada expositiva. A quinta sequência mostra a opinião do candidato acerca de como esses casos deveriam ser tratados, é, então, uma sequência argumentativa.

[Além disso, os quesitos morais devem ser revistos.]⁶ [País, avós que passaram aos seus descendentes a ideia de que os homossexuais não são normais e têm problemas, são os maiores propagadores desse preconceito.]⁷ [Todavia, se discussões acerca do assunto fossem trazidas ao plano diário, em escolas, na rua, na padaria, poderia se pensar em uma sociedade, possivelmente, mais justa.]⁸

O tópico frasal presente na sequência 6 pode ser considerado argumentativo por exprimir o caminho que o candidato acha plausível a ser seguido, assim como a sequência 7 que mostra qual a causa do preconceito. No entanto, em vez de aprofundar a discussão das causas, há uma sequência argumentativa – número 8 – que traz uma noção de condicionalidade.

*[Portanto, a conversa exerce um papel primordial quando se trata desse assunto. Para que não precise existir uma comunidade separada, que seria o único lugar seguro, por uma sociedade mais igualitária onde o respeito é a base de tudo e para todo Brasil um país literalmente para todos.]*⁹

A nona sequência deveria ser uma proposta de intervenção, mas é uma sequência argumentativa, pois traz a opinião acerca da conversa, segundo o candidato.

REDAÇÃO 9

*[De acordo com o filósofo George Didi-Huberman, “quando não há conflito, há sintoma”].*¹ *[Nesse sentido, uma das adversidades da contemporaneidade, que traz graves consequências para as respectivas vítimas é o tráfico de pessoas no Brasil.]*² *[Apesar de esse fenômeno burlar muitos direitos humanos, como o da liberdade,]*³ *[não há uma profunda discussão sobre esse tema, fazendo-se necessária uma análise de suas causas.]*⁴

A sequência 1 apresenta uma intertextualidade por meio de citação que representa uma sequência argumentativa por trazer um argumento de autoridade. A sequência 2 pode ser considerada expositiva por trazer um fato sobre a realidade, assim como a sequência 3 que afirma que o tráfico de pessoas prejudica os direitos humanos. A sequência 4 tem como função de tese do parágrafo e é argumentativa, visto que sustenta a necessidade de análise do problema por não haver muita discussão.

*[Primeiramente, é preciso saber que a atual lógica capitalista, em geral, guia os indivíduos a praticar ações ilegais para lucrarem mais.]*⁵ *[Segundo o geógrafo Milton Santos, o consumo e a competitividade levam ao emagrecimento moral da sociedade.]*⁶ *[Dessa forma, muitos fraudadores que querem aumentar sua renda, por estarem com a mentalidade restrita apenas no dinheiro e não no bem estar das pessoas, tendem a não se preocuparem com as condições de trabalho de seu contratado.]*⁷ *[Sendo assim, muitos dos chefes cobram seus funcionários em situações precárias, assim como no tráfico de seres humanos – que pode ferir a integridade física e a dignidade da vítima, a fim de acumular mais capital]*⁸, *[revelando a máxima do geógrafo.]*⁹

A sequência 5 representa o tópico frasal do parágrafo e é argumentativo por trazer a opinião do candidato acerca do que leva ao tráfico de pessoas. A sequência 6 é, assim como a

1, uma intertextualidade em forma de citação que é um argumento de autoridade, logo, uma sequência argumentativa. A sequência 7 apresenta um mapeamento da realidade, por isso, uma sequência expositiva, assim como a sequência 8. A sequência 9 tem teor argumentativo por relacionar a ideia de Milton Santos mencionada anteriormente às questões expostas sobre a realidade: a opinião do candidato é que o argumento de Milton Santos se mostra presente na realidade a partir dos casos expostos por ele.

[Vale destacar, também, que o desejo de moradores de cidades pequenas em ascender socialmente, muitas vezes, leva estes indivíduos a acreditarem em falsas promessas de emprego.]¹⁰ [Ainda de acordo com Milton Santos, áreas periféricas tendem a não ter a mesma estrutura de zonas centrais devido ao histórico processo de urbanização que foi desordenado nacionalmente.]¹¹ [Nesse contexto, habitantes de municípios mais distantes da metrópole se inclinam a procurar maneiras de ter um melhor acesso à cultura, ao lazer e ao dinheiro e acreditam, por fim, em propostas de trabalho que têm o objetivo de explorar a mão de obra.]¹² [Logo, esses cidadãos colocam-se em situações de risco inconscientemente podendo ser traficados como mercadoria e, assim, eliminando direito à liberdade.]¹³

A sequência 10 traz a opinião do candidato, logo, é uma sequência argumentativa. A sequência 11 também é argumentativa, mas por trazer um argumento de autoridade. A sequência 12 sustenta a opinião do candidato em relação ao motivo que leva pessoas a acreditarem em falsas promessas, além de corroborar o argumento de autoridade exposto por Milton Santos, então se trata de uma sequência argumentativa. A sequência 13 funciona como uma espécie de conclusão do parágrafo, trazendo uma exposição da realidade em uma sequência expositiva.

[Fica evidente, portanto, que a translocação ilegal de pessoas está diretamente relacionada ao desejo de lucro de alguns comerciantes e à vontade de moradores de periferias em crescer no corpo social.]¹⁴ [Dessa forma, o ministério da educação deve implementar rodas de conversa com pessoas suscetíveis por meio da contratação de psicólogos concursados.]¹⁵

A sequência 14 retoma a tese e, por isso, tem tom argumentativo, assim como o trecho original na introdução. A sequência 15, assim em outras análises, representa a proposta de intervenção que é uma injunção marcada principalmente por verbo no imperativo.

REDAÇÃO 10

[De acordo com Nietzsche, a arte existe para que a realidade não destrua.]¹ [Em meio a vidas extremamente difíceis, principalmente as dos jovens sem perspectivas de vida, a criação artística é um forte meio de catarse.]² [Porém, nesse contexto, observa-se as políticas públicas mal elaboradas e um fraco sistema educacional que ameaçam um possível desempenho transformador.]³

A primeira sequência traz um recurso intertextual, uma citação direta, que é argumentativa, por ser um argumento de autoridade. Em seguida, há uma sequência também argumentativa, por expor o ponto de vista do autor do texto acerca do caráter positivo da arte, visto que há visões contrárias a essa perspectiva. A sequência 3 é a tese do texto e traz uma sequência argumentativa a ser justificada ao longo do texto.

[Primeiramente, cabe ressaltar a ineficiência nos incentivos à cultura, como a lei Rouanet.]⁴ [Lei federal destinada a disponibilizar recursos para realização de projetos artísticos culturais,]⁵ [é envolvida no desvio de milhões de reais.]⁶ [Em seu princípio deveria ser aplicada em regiões com históricos de baixa produção de projetos culturais,]⁷ [o que ajudaria muitos indivíduos que não possuem tal acesso.]⁸ [Porém, mais uma vez, o capitalismo formou tal oportunidade utópica.]⁹

A quarta sequência é, estruturalmente, o tópico frasal do texto e pode ser considerado uma sequência argumentativa por trazer a chamada *tese anterior* que deve ser aprofundada adiante. A sequência 5 é descritiva por trazer características da lei e a sexta sequência é expositiva, pois já houve várias reportagens que apresentavam o caráter corrupto da lei. A sétima sequência, por sua vez, é, novamente, descritiva por qualificar a lei, enquanto a sequência 8 traz uma exposição de como seria caso fosse respeitada. Por fim, a sequência 9 é argumentativa, pois apresenta a opinião do autor do texto acerca do motivo pelo qual a lei não é eficaz.

[Além disso, encontra-se hoje no Brasil um descaso quando se trata de arte.]¹⁰ [Nas escolas tudo o que não é considerado racional é deixado em segundo plano,]¹¹ [como as aulas de música, teatro, artes plásticas e dança,]¹² [que não entram como matérias obrigatórias no currículo escolar.]¹³ [Impossibilitando, assim, que os alunos se encontrem e posteriormente se transformem por meio de algum tipo de arte.]¹⁴

A sequência 10 é um tópico frasal e, assim como o anterior, é uma sequência argumentativa. A sequência 11 tem teor argumentativo por apresentar a visão do autor acerca da escola, enquanto a sequência 12 é descritiva por ser específica em relação às artes. A sequência 13 é expositiva, por trazer um mapeamento da realidade, embora ele esteja errado, visto que a disciplina de artes é obrigatória. A sequência 14 traz uma conclusão de um argumento, logo, é uma sequência argumentativa.

[Torna-se evidente, portanto, que o potencial da arte de transformar criticamente e socialmente no território nacional, tem sido subaproveitada.]¹⁵ [Para mudar essa realidade, o Poder Legislativo deve criar leis que torne obrigatório o ensino de artes nas escolas]¹⁶ [para que a realidade não seja destruída como lembrou Nietzsche.]¹⁷

A décima quinta sequência é expositiva por ser apenas uma retomada da tese que estava no primeiro parágrafo. A sequência 16 é uma injunção modalizada e a sequência 17 é uma exposição que retoma o pensamento exposto na introdução.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como finalidade a pesquisa em torno do uso de sequências textuais em redações modelo ENEM, mais especificamente uma análise sobre o uso de sequências não argumentativas como mecanismo de aprimoramento do texto. Para isso, foram expostas as teorias de Charaudeau, Marcuschi e Adam no que diz respeito a modos de organização do discurso, tipos textuais e sequências textuais, respectivamente; no entanto, a base teórica escolhida foi a de Adam adaptada à nomenclatura de Marcuschi. Isso porque, por se tratar de uma pesquisa linguística, as macroproposições propostas por Adam parecem mais coerentes quando atreladas às formulações teóricas de Marcuschi, especialmente por causa da injunção, que não é contemplada por Adam, mas tem elementos linguísticos que a compõem muito claros, e pela exposição, que também pode ser linguisticamente diferenciada da descrição.

Foi preciso entender o que o ENEM tem por princípios avaliativos, isto é, suas competências, pois só assim seríamos capazes de compreender como funciona a estrutura do texto ENEM, que é diferente de redações de outros vestibulares, e o que a banca espera do candidato, que não é convencional de outras bancas, como o repertório sociocultural, por exemplo. Além disso, trabalhamos com a noção bakhtiniana de gênero como ponte para análise da redação de simulado como gênero textual. Entendemos que a redação de vestibular não tem propósito pedagógico, logo, o objetivo é diferente da redação de simulado, o que as caracteriza como gêneros distintos. Foi preciso, ainda, explorar a função de cada parágrafo dentro da redação, porque, para entender o motivo de cada uso, é preciso saber se aquele é um parágrafo predominantemente argumentativo ou não. Expusemos também a intertextualidade, visto que grande parte dos recursos socioculturais exigidos pela banca de correção do ENEM é desse tipo, o que torna necessário o estudo.

A metodologia de pesquisa mostrou-se eficaz, pois fez com que conseguíssemos extrair das redações exemplos diferenciados de usos de diversas sequências em variados temas. A hipótese levantada antes da pesquisa era a de que as sequências que se diferenciavam da argumentativa – expositiva, descritiva, injuntiva e narrativa – poderiam ajudar a construir um texto mais autoral e consistente. Após análise dos dados, percebemos que a hipótese se confirma, mas com duas importantes questões: a primeira diz respeito à necessidade de uso de uma dessas sequências para que a nota em um dos critérios – competência 2 – seja completa, visto que é preciso que seja apresentado pelo menos um

recurso interdisciplinar, que, normalmente, é apresentado como uma narração, em forma de elemento histórico, ou uma exposição, quando se trata de um mapeamento da realidade ou um exemplo.

Além disso, é desnecessário dizer que o uso das sequências não argumentativas em redações modelo ENEM é positivo para o texto se bem utilizado. Quanto à incidência desse uso, podemos esquematizar os usos em relação aos parágrafos. No parágrafo de introdução, é importante que haja sequências argumentativas apenas na tese, visto que é lá que o candidato deve expor sua opinião acerca do tema. Caso o candidato construa todo um parágrafo baseado em sequências argumentativas, é bastante provável que ele não cumpra a função introdutória e fique semelhante a um parágrafo de desenvolvimento. A exceção disso é o uso de argumento de autoridade em forma de citação, por exemplo, pois, neste caso, é bem-vindo. No entanto, é provável que, para que a conexão entre a citação e a tese seja sólida, seja usada uma sequência expositiva para uma explicação.

Quanto aos parágrafos de desenvolvimento, percebemos que a sequência argumentativa predomina, principalmente porque é nesse parágrafo em que se argumenta de fato. A base argumentativa de um texto, ainda que não seja modelo ENEM, são as causas e efeitos. Nas redações de perfil ENEM, isso é ainda mais claro devido ao perfil social da prova e à necessidade de resolução de problemas por meio das propostas de intervenção. Dessa maneira, os parágrafos de desenvolvimento devem conter sequências argumentativas fortes que digam respeito à tese. Isso pode ser comprovado pelo trecho presente no Guia de Redação: “Argumento: É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta “Por quê?” em relação à tese defendida.” Todavia, é possível, ainda assim, ter sequências não argumentativas eficazes em uma redação: exemplos, descrições, mapeamentos da realidade, menções a fatos históricos. O problema acontece quando a principal ideia do parágrafo se dá por meio dessas sequências e não da argumentativa. Em casos como esse, o parágrafo não consegue cumprir a função de sustentação do ponto de vista exposto na tese, prejudicando, por consequência, a nota do candidato.

O parágrafo de conclusão de uma redação do ENEM é um pouco diferente das redações convencionais; como visto ao longo do trabalho, é preciso que haja uma proposta de intervenção, isto é, uma solução para os problemas apresentados ao longo do texto. Por isso, é preciso que haja uma sequência prioritariamente injuntiva – embora possa ser de outro tipo,

desde que cumpra o papel de trazer uma solução – para que o candidato consiga a nota máxima na competência 5, que é a responsável por julgar as propostas.

Dessa forma, entendemos que as sequências argumentativas, como é de se esperar, são necessárias em uma redação modelo ENEM, mas não funcionam sozinhas – o que corrobora a nossa hipótese inicial –, visto que o manual do candidato traz exigências que são cumpridas apenas com o auxílio de outras sequências textuais. Concluímos também que determinadas sequências são mais usadas em determinadas partes do texto, por exemplo, sequências narrativas são frequentes na introdução por sua função contextualizatória, assim como sequências injuntivas modalizadas são comuns na conclusão, por ser o lugar característico da proposta de intervenção.

Assim, caso o candidato conheça a função de cada parágrafo e suas etapas, além de saber construir parágrafos em que as sequências não argumentativas estejam nos lugares certos, haverá chance de ter uma nota mais satisfatória na redação do exame.

Além da perspectiva mais prática de produção de um bom texto para a entrada em uma universidade, há também uma contribuição desta pesquisa para o ensino de produção textual. Isso porque as licenciaturas, de modo geral, contam com poucas disciplinas que aprofundem sobre estratégias de aulas práticas de redação, o que gera professores despreparados, que precisam buscar metodologias próprias de ensino. É possível, inclusive, que muitos alunos afirmem que tiveram professores de redação que apenas passavam redação para fazer em sala, sem ensinar, de modo técnico, como se produz um texto de determinado gênero. Este trabalho pode trazer uma espécie de ponto de partida para a reflexão sobre as aulas de redação escolar, visto que para que se aprenda um gênero textual é preciso saber e reconhecer que ele pode – e, muitas vezes, deve – apresentar várias sequências textuais.

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- ADAM, J.M. *Linguística textual: introdução à análise dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BONINI, A.; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Redação ENEM 2016: cartilha do participante*. Brasília: Dired, 2016.
- CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Org.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização do discurso*. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____; MAINGUENEAU, P. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004
- COELHO, F.A. *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016
- CONFORTE, A. N. *A esfinge clara em prosa moderna: a contribuição Othon Moacyr Garcia aos estudos linguísticos, textuais e literários*. 2011. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011,
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. São Paulo: FGV, 2010.
- GENETTE, G. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Belo Horizonte: Viva Voz. 2010.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Gêneros textuais: definições e funcionalidades. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARQUES, A. Argumentação e(m) discursos. In: DUARTE, I. ; FIGUEIREDO, O. (Org.). *Português, língua e ensino*. Porto: Universidade do Porto, 2011.

OLIVEIRA, I. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003

PERELMAN, C. ; OLBRECHTS-TYTECA, J. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999

OLIVEIRA, H. F. de. Gêneros textuais e conceitos afins: teorias. In: VALENTE, A. (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007.

OLIVEIRA, H. F. de. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2004.

VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994

VELASCO, P. D. N. *Educando para a argumentação: contribuições do ensino de lógica*. São Paulo: Autêntica, 2010.

SANTOS, L; TEIXEIRA, C. de S. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

ANEXOS

As propostas expostas abaixo representam os textos de apoio usados pelos candidatos nos simulados feitos ao longo do ano e que serviram de base para escrever as redações coletadas para esta pesquisa. As coletâneas de texto foram transcritas, ou seja, o layout original não foi usado com a intenção de preservar alunos e colégio de onde foram retirados. Ao lado do número da proposta foi colocada a redação a que a coletânea se refere como mecanismo de organização.

PROPOSTA 1

A partir da leitura dos textos motivadores a seguir e com base nos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Elitismo cultural em questão no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa do seu ponto de vista.

Texto I

LEI No 8.313, DE 23 DE DEZEMBRO DE 1991.

CAPÍTULO I: Disposições Preliminares

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio à Cultura(Pronac), com a finalidade de captar e canalizar recursos para o setor de modo a:

- I. contribuir para facilitar, a todos, os meios para o livre acesso às fontes da cultura e o pleno exercício dos direitos culturais;
- II. promover e estimular a regionalização da produção cultural e artística brasileira, com valorização de recursos humanos e conteúdos locais;
- III. apoiar, valorizar e difundir o conjunto das manifestações culturais e seus respectivos criadores;
- IV. proteger as expressões culturais dos grupos formadores da sociedade brasileira e responsáveis pelo pluralismo da cultura nacional;
- V. salvaguardar a sobrevivência e o florescimento dos modos de criar, fazer e viver da sociedade brasileira;

- VI. preservar os bens materiais e imateriais do patrimônio cultural e histórico brasileiro;
- VII. desenvolver a consciência internacional e o respeito aos valores culturais de outros povos ou nações;
- VIII. estimular a produção e difusão de bens culturais de valor universal, formadores e informadores de conhecimento, cultura e memória;
- IX. priorizar o produto cultural originário do País.

Art. 2º O Pronac será implementado através dos seguintes mecanismos:

- I. Fundo Nacional da Cultura (FNC);
- II. Fundos de Investimento Cultural e Artístico (Ficart);
- III. Incentivo a projetos culturais.

(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm)

Texto II

Criada em 1991 para desenvolver a cultura do Brasil, a Lei Rouanet beneficia quase que exclusivamente os dois principais estados do país. Somente no ano passado, 70,7% dos recursos liberados por meio da concessão de renúncias fiscais previstas na lei foram para o eixo Rio-São Paulo. Além disso, a maior parte das verbas beneficia grandes espetáculos e artistas já consagrados.

Entre outras medidas para reduzir essa concentração e garantir mais recursos para pequenos empreendimentos culturais, uma proposta de reforma da Lei Rouanet tramita no congresso desde 2010.

O que mudaria?

- Em vez de ter apenas duas faixas de renúncia para enquadrar os projetos (30% e 100%), a lei passaria a ter mais quatro (60%, 70%, 80% e 90%). A expectativa é que a mudança estimule uma maior contrapartida da iniciativa privada nos programas
- Ampliaria as atribuições da Comissão Nacional de Incentivo à Cultura (CNIC), que, além do atual papel de definição sobre as faixas de renúncia fiscal, passaria a gerir os fundos setoriais – de forma a evitar a destinação concentrada dos fundos de incentivo cultural.
- Ofereceria aos trabalhadores um vale de R\$ 50 para facilitar o consumo de bens culturais.

(Ministério da Cultura)

Texto III

Além das diversas falhas apontadas pelo Tribunal de Contas da União (TCU) na fiscalização dos projetos culturais financiados pela Lei Rouanet, produtores de todo o país criticam a destinação que o Ministério da Cultura dá aos recursos. No ano passado, somente os estados do Rio de Janeiro e São Paulo receberam mais de 70% de todo o montante liberado por meio da lei. Para os produtores fora desse eixo, ao direcionar a maior parte dos recursos para os dois estados, a pasta privilegia grandes espetáculos e artistas já consagrados, que não precisariam de dinheiro público para se bancar. Por outro lado, o ministério cria mais dificuldades quando o projeto não tem a mesma chancela. A principal crítica de se destinar a maioria dos recursos para determinados estados e artistas é que esse dinheiro é oriundo da concessão de renúncias fiscais às empresas patrocinadoras. Em última instância, portanto, trata-se de verba pública que deixa de entrar nos cofres da União. Em 2011, por exemplo, de R\$ 1,1 bilhão liberado por meio da Lei Rouanet para eventos culturais, R\$ 801,4 milhões (70,7%) foram para o eixo Rio-São Paulo – o Paraná recebeu R\$ 37,4 milhões (3,3%) no ano passado. Além dessa concentração evidente, há casos emblemáticos de espetáculos e artistas famosos que recebem montantes milionários para desenvolver seus projetos. O grupo canadense Cirque du Soleil obteve autorização, em 2006, para captar R\$ 9,4 milhões em sua apresentação no Brasil, que teve ingressos por até R\$ 370. Mais recentemente, a cantora Maria Bethânia desistiu de captar R\$ 1,3 milhão para criar um blog de poesias, depois de o caso ser duramente criticado em todo o país.

(Euclides Lucas Garcia. In: Gazeta do povo, janeiro de 2012)

PROPOSTA 2

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

Texto I

A palavra bullying é derivada do verbo inglês bully que significa usar a superioridade física para intimidar alguém. Também adota aspecto de adjetivo, referindo-se a “valentão”, “tirano”. Como verbo ou como adjetivo, a terminologia bullying tem sido adotada em vários países como designação para explicar todo tipo de comportamento agressivo, cruel, intencional e repetitivo inerente às relações interpessoais. As vítimas são os indivíduos considerados mais fracos e frágeis dessa relação, transformados em objeto de diversão e prazer por meio de “brincadeiras” maldosas e intimidadoras.

Estudos indicam que as simples “brincadeirinhas de mau-gosto” de antigamente, hoje denominadas bullying, podem revelar-se em uma ação muito séria. Causam desde simples problemas de aprendizagem até sérios transtornos de comportamento responsáveis por índices de suicídios e homicídios entre estudantes. Mesmo sendo um fenômeno antigo, mantém ainda hoje um caráter oculto, pelo fato de as vítimas não terem coragem suficiente para uma possível denúncia. Isso contribui com o desconhecimento e a indiferença sobre o assunto por parte dos profissionais ligados à educação. Pode ser manifestado em qualquer lugar onde existam relações interpessoais.

As consequências afetam a todos, mas a vítima, principalmente a típica, é a mais prejudicada, pois poderá sofrer os efeitos do seu sofrimento silencioso por boa parte de sua vida. Desenvolve ou reforça atitude de insegurança e dificuldade relacional, tornando-se uma pessoa apática, retraída, indefesa aos ataques externos. Muitas vezes, mesmo na vida adulta, é centro de gozações entre colegas de trabalho ou familiares. Apresenta um autoconceito de menos-valia e considera-se inútil, descartável. Pode desencadear um quadro de neuroses, como a fobia social e, em casos mais graves, psicoses que, a depender da intensidade dos maus-tratos sofridos, tendem à depressão, ao suicídio e ao homicídio seguido ou não de suicídio. Em relação ao agressor, reproduz em suas futuras relações, o modelo que sempre lhe trouxe “resultados”: o do mando-obediência pela força e agressão. É fechado à afetividade e tende à delinquência e à criminalidade. Isso, de certa maneira, afeta toda a sociedade. Seja como agressor, como vítima, ou até espectador, tais ações marcam, deixam cicatrizes imperceptíveis em curto prazo. Dependendo do nível e intensidade da experiência, causam frustrações e comportamentos desajustados gerando, até mesmo, atitudes sociopatas.

(<http://www.inclujovem.org.br/Bullying.pdf>)

Texto II

O tema virou obrigatório no universo escolar. Bullying, termo inglês que define todo tipo de preconceito, discriminação e violência entre crianças e adolescentes nas escolas, atinge todas as classes sociais. Os casos têm aumentado tanto que, na semana passada, a Justiça de Belo Horizonte determinou que um adolescente pagasse indenização de R\$ 8 mil a outro por bullying. "Escola que anuncia não ter casos de bullying está fazendo propaganda enganosa", diz a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva, que acaba de lançar um livro sobre o assunto. Bullying - Mentis Perigosas nas Escolas ajuda a identificar e combater o fenômeno. (...)

A escola privada lida melhor com isso que a pública?

Não. Em geral, na escola pública há uma postura mais adequada. A direção está mais orientada. Se não consegue resolver, chama o Conselho Tutelar. A particular não admite o problema por temer propaganda negativa. Ou expulsa o agressor ou diz para o pai da vítima: "Seu filho é sensível demais." Isso é que dói. Geralmente, o convidado a se retirar é o "sensível".

A senhora recomenda que os pais tirem os filhos da escola nesses casos?

Tentamos mudar a cultura naquele micromundo escolar, porque só assim a gente muda a sociedade. Quando vou às escolas falar sobre algum paciente que é vítima de apelidos maldosos, geralmente ouço da diretora a velha explicação: "Mas é brincadeira." Se é brincadeira, todos deveriam se divertir. Quando é bullying, um grupo se diverte às custas da humilhação de outros. Se a direção não faz nada e a criança começa a sofrer demais, recomendo que ela saia da escola, mas sugiro que o colégio seja acionado judicialmente para pagar o tratamento. Já conseguimos duas vezes.

A senhora diz que bullying existe desde que a escola existe. Mas houve aumento dos casos?

O bullying é um fenômeno típico das relações humanas. Agora percebemos mais porque estudamos mais. E lidamos com filhos de pais excessivamente permissivos.

Quais são as características das vítimas e dos agressores?

As vítimas geralmente estão fora do padrão: gordo demais, magro demais. São crianças mais tímidas, menos pop. Os motivos dos agressores variam: ele pode reproduzir a violência do lar; pode estar numa situação circunstancial de revolta porque os pais estão se separando. O caso mais grave é o do menino com transtorno de conduta. Ele dá problema na escola e em casa.

No livro, eu cito o caso de um garoto que colocou a pata do cachorro na torradeira. Depois, furou a mão da professora. Esse tipo é o mais raro.

(<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,nao-existe-escola-sem-bullying-imp-.555374>)

PROPOSTA 3

A partir da leitura dos textos motivadores a seguir e com base nos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “A perpetuação do racismo no Brasil atual”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa do seu ponto de vista.

Atitudes racistas voltaram a acontecer no futebol brasileiro. Dessa vez, o perseguido foi o goleiro Aranha, que defendia o Santos nesta quinta-feira na vitória por 2 a 0 contra o Grêmio, pelas oitavas de final da Copa do Brasil. O arqueiro, que teve uma grande atuação e garantiu a vitória de sua equipe por 2 a 0, foi insultado no final da partida por torcedores na Arena, em Porto Alegre. Câmeras do canal ESPN Brasil flagaram uma torcedora claramente chamando Aranha de macaco e o resto do grupo fazendo sons que lembravam o animal. O jogador optou por não prestar queixa à polícia após a partida.

"A outra vez que viemos aqui jogar a Copa do Brasil tinha campanha contra racismo, não é à toa. Xingar, pegar no pé é normal. Agora me chamaram de 'preto fedido, seu preto, cambada de preto'. Estava me segurando. Quando começou o corinho com sons de macaco eu até pedi para o câmera filmar, eu fiquei p... .Quem joga aqui sabe, sempre tem racista no meio deles. Está dado o recado, agora é ficar esperto para a próxima", desabafou o goleiro.

"Está o recado para ficarem espertos para a próxima partida. Tem leis, mas no futebol sabemos que o torcedor usa de várias maneiras para desestabilizar. Não vou deixar de jogar o meu futebol por manifestação de torcedor. Dói, mas tenho que jogar", declarou Aranha.

Texto II

O Atlas da Violência 2017, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública nesta segunda-feira 5, revela que homens, jovens, negros e de baixa escolaridade são as principais vítimas de mortes violentas no País. A população negra corresponde a maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios.

Atualmente, de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. De acordo com informações do Atlas, os negros possuem chances 23,5% maiores de serem assassinados em relação a brasileiros de outras raças, já descontado o efeito da idade, escolaridade, do sexo, estado civil e bairro de residência.

“Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra”, compara o estudo.

Texto III

Há 25 anos foi criada a Lei 7.716, que define os crimes resultantes de preconceito racial. A legislação determina a pena de reclusão a quem tenha cometido atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Com a sanção, a lei regulamentou o trecho da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo, após dizer que todos são iguais sem discriminação de qualquer natureza.

A lei ficou conhecida como Caó em homenagem ao seu autor, o deputado Carlos Alberto de Oliveira. Desde 5 de janeiro de 1989, quem impedir o acesso de pessoas devidamente habilitadas para cargos no serviço público ou recusar a contratar trabalhadores em empresas privadas por discriminação deve ficar preso de dois a cinco anos.

É determinada também a pena de quem, de modo discriminatório, recusa o acesso a estabelecimentos comerciais (um a três anos), impede que crianças se matriculem em escolas (três a cinco anos), e que cidadãos negros entrem em restaurantes, bares ou edifícios públicos ou utilizem transporte público (um a três anos). Os funcionários públicos, tratado na lei, que cometerem racismo, podem perder o cargo. Trabalhadores de empresas privadas estão sujeitos a suspensão de até três meses. As pessoas que incitarem a discriminação e o preconceito também podem ser punidas, de acordo com a lei.

Apesar da mudança no papel, os negros ainda sofrem racismo e frequentemente se veem em situação de discriminação. Para o coordenador nacional de Articulação das Comunidades

Negras Rurais e Quilombolas (ContaQ), no campo legislativo pouca coisa mudou desde que a escravidão foi abolida, em 1888. “A realidade continua a duras penas. Desde o começo, muitos foram convidados para entrar no Brasil, o negro foi obrigado a trabalhar como escravo”, disse, citando leis como a da Vadiagem, a proibição da capoeira e o impedimento à posse de terras.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios, divulgada em setembro de do ano passado, 104,2 milhões de brasileiros são pretos e pardos, o que corresponde a mais da metade da população do país (52,9%). A diferença não é apenas numérica: a possibilidade de um adolescente negro ser vítima de homicídio é 3,7 vezes maior do que a de um branco, de acordo com estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

De 1989 para cá, outras legislações importantes na luta contra o preconceito racial foram criadas, como o Estatuto da Igualdade Racial (2010) –, e a Lei de Cotas (2012), que determina que o número de negros e indígenas de instituições de ensino seja proporcional ao do estado onde a universidade está instalada.

PROPOSTA 4

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

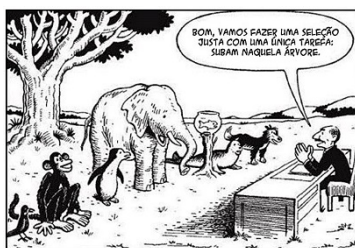
Texto I

Não há dúvidas de que a escola tem como um de seus papéis formar cidadãos para a boa convivência em sociedade, certo? Para isso, os alunos devem aprender a respeitar as diferenças. Muitos professores e gestores partilham dessa opinião, mas ainda consideram a diversidade sexual um tabu dentro da sala de aula. Não é por menos. Há ainda muito preconceito na sociedade - e ele se reflete na escola. Um estudo feito em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) mostra que um terço dos 18,5 mil alunos entrevistados diz evitar chegar perto de

homossexuais.

Ao se calar frente a essa realidade, a instituição de ensino acaba fechando os olhos para o preconceito - que, cedo ou tarde, tende a se materializar nos casos de violência e homofobia que vemos com frequência na mídia. Segundo uma pesquisa de 2004 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), mais de 40% dos homens homossexuais brasileiros foram agredidos fisicamente durante a vida escolar por conta de sua orientação. E esse fato não pode ser ignorado. "Muitos professores têm consciência de que a diversidade deve ser respeitada, mas acabam reproduzindo preconceitos enraizados na sociedade, como pedir para um aluno falar 'com voz de homem', por exemplo. Essa é uma postura que tem de ser superada", afirma Claudia Vianna, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Texto II



Texto III

Durante o século XX a escola básica brasileira passou por profundas transformações e logrou, ainda que apenas no limiar deste milênio, atingir praticamente toda a população em idade de frequentar o ensino compulsório. Contudo, no que se refere à qualidade do ensino e ao sucesso escolar da maioria, o balanço de seu desempenho é seguramente insatisfatório, tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro no decorrer desse longo período. (...)

Nos anos 90, chegaram mais perto da escola brasileira os ecos da crise de paradigmas que emerge das profundas transformações sociais, políticas e tecnológicas das últimas décadas e que se expressa pelo questionamento das visões de mundo, da natureza da ciência e das concepções de conhecimento, da incapacidade demonstrada pelas grandes narrativas de costurar o fio da realidade com direção explícita e amplo consenso. Ao mesmo tempo que o fenômeno da globalização dilui fronteiras e padroniza condutas e modos de vida e de

consumo, dá margem a novos pleitos de cidadania que reivindicam direitos e responsabilidades não apenas em relação à esfera central do poder público, mas aos poderes constituídos no âmbito econômico, na esfera sociocultural, nas relações de gênero, no nível regional e local, nos meios de comunicação (Garreton, 1997). Quando as fontes de informação se multiplicam rapidamente em tempos de mudança acelerada e passa a prevalecer nas sociedades contemporâneas a ideias do conhecimento em rede, a escola deixa de ter papel tão marcado na pura transmissão do conhecimento, devendo transformar-se numa facilitadora do manejo de informações pelos alunos. Ao mesmo tempo, passa a ser entendida como espaço privilegiado de construção de identidades, do cultivo da cidadania e valores de convivência que aspiram a melhoria da qualidade de vida.

(Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003)

PROPOSTA 5

A partir da leitura dos textos motivadores a seguir e com base nos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Caminhos para combater a homofobia no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa do seu ponto de vista.

Texto I

Foram mortas, em 2016, 343 pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transsexuais (LGBT) no Brasil — um recorde levantado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) nos 37 anos em que compila anualmente o número de vítimas fatais da homofobia. Isto que significa que, aproximadamente a cada 25 horas, pelo menos uma pessoa com estas orientações sexuais é assassinada no país, conforme [adiantou a coluna de Ancelmo Gois](#). E o GGB alerta: a falta de registros ainda é um grave problema no Brasil, que ainda carece de registros centralizados e oficiais do tipo, portanto a realidade possivelmente é muito mais dramática.

Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/homofobia-mata-uma-pessoa-cada-25-horas-norte-tem-maior-indice-20819002>

Texto II

No ano passado, Disque 100 recebeu 1.876 denúncias relacionadas à homofobia. Para combater o preconceito contra a comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) no País, o Ministério dos Direitos Humanos lançou a campanha "Respeite as diferenças". A ministra da pasta, Luislinda Valois, afirmou que a ação pretende assegurar direitos aos LGBTs.

A ideia é deixar o preconceito de lado por meio da informação. A ação da pasta esclarece que orientação sexual está relacionada à afetividade; ou seja, refere-se a com quem cada um prefere se relacionar. Nesse sentido, as peças da campanha reforçam que essa característica não interfere nas capacidades e habilidades dessas pessoas.

"Eu ainda quero muito mais para eles. Eles precisam usar o nome social que lhes agrada. Nós não temos nada a ver com a sexualidade das pessoas. Nós não pagamos as contas delas. Já que temos essas políticas públicas para todos os cidadãos brasileiros, por que não levamos a eles também?", ponderou a ministra, em entrevista ao Portal Brasil.

Pelas peças, a campanha esclarece, por exemplo, o que é identidade de gênero – a forma como a pessoa se reconhece dentro dos feminino e masculino. Também explica o que é orientação sexual e mostra a definição de LGBTfobia, o preconceito em virtude pela forma que a pessoa se vê e com quem ela se relaciona.

"Eu entendo há muito que temos que acolher este povo. Para mim, tudo que existe no mundo, inclusive as pessoas, tem que ter o nosso respeito", destacou a ministra. Ela defendeu que a diversidade sexual deve ser naturalizada.

Fonte: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/07/campanha-promove-combate-a-homofobia-no-pais>

PROPOSTA 6

A partir da leitura dos textos motivadores a seguir e com base nos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Arte como ferramenta de transformação e crítica

social”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa do seu ponto de vista.

Texto I

Criado em 1993, no Rio de Janeiro, o Grupo Cultural Afro Reggae é uma organização não governamental empenhada em dar oportunidades a jovens que estejam na ociosidade, já envolvidos com o tráfico de drogas ou muito próximos dele. Atuando sempre em comunidades pobres, o GCAR procura atrair esses adolescentes oferecendo atividades como circo, teatro, dança, esporte e, principalmente, música. Foi de dentro de seus quadros que surgiu a banda que acabou ganhando o nome da instituição, o Afro Reggae. JUNIOR, José. Da favela para o mundo: a história do grupo social Afro Reggae. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2003. p.11

Texto II



Texto III

No início da década de 1980, desenhos enormes de frangos assados, telefones e botas de salto fino começaram a aparecer em muros de São Paulo. Eram alguns dos primeiros grafites em espaço público da capital paulista, feitos pelo artista etíope radicado no Brasil Alex Vallauri.

Naquela época, com a liberdade de expressão caçada pela ditadura militar, o grafite era considerado crime pela legislação brasileira. "A própria ocupação da rua já era vista como um ato político", diz o sociólogo e curador de arte urbana Sérgio Miguel Franco.

E nas obras de Alex Vallauri era possível entender o lado político do grafite paulistano: um dos seus primeiros desenhos foi o "Boca com Alfinete" (1973), uma referência à censura. Nos anos seguintes, ele encheu os muros da capital de araras e frangos que pediam Diretas Já, o slogan do movimento por eleições diretas no final da ditadura. Vallauri influenciou outros artistas a ocuparem as ruas da capital paulista e a data de sua morte - 27 de março de 1987 - é lembrada como o Dia do Grafite no Brasil.