

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Fernanda Martin Sbroggio

O papel da proposta temática e das habilidades cognitivas na
construção do percurso argumentativo e na elaboração da proposta
de intervenção em redações do Enem

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO
2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Fernanda Martin Sbroggio

O papel da proposta temática e das habilidades cognitivas na
construção do percurso argumentativo e na elaboração da proposta
de intervenção em redações do Enem

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre
em Língua Portuguesa, sob a orientação
do Professor Doutor Luiz Antonio Ferreira.

SÃO PAULO
2017

BANCA EXAMINADORA

*Dedico este trabalho
a meu esposo, Emerson, que me incentivou a aceitar este desafio e que foi meu parceiro ao
longo da caminhada. Divido com ele a alegria desta conquista.*

Bolsista Capes/Prosup

Agradecimento especial à Capes/Prosup pelo apoio recebido para a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida, sempre muito generosa comigo, por ter me permitido trilhar o caminho do bem e dos estudos.

À minha família, reduto de amor e carinho incondicionais.

Aos amigos com os quais convivo diariamente, em especial à Marcia Benzatti, pelo carinho e incentivos diários e por me lembrar em todas as oportunidades da prioridade dos estudos.

Aos queridos alunos, que tão gentilmente cederam seus textos para esta pesquisa.

À Banca Examinadora, Professoras Doutoras Lilian Maria Ghiuro Passarelli e Maria de Lourdes e Silva Pereira, pelos inestimáveis apontamentos que tanto contribuíram para o crescimento deste trabalho desde a Qualificação.

Em especial, ao meu querido orientador, Professor Doutor Luiz Antonio Ferreira, por dividir comigo seu saber, sua atenção e, sobretudo, por fazer desta pesquisa uma experiência leve e prazerosa.

Fernanda Martin Sbroggio

O papel da proposta temática e das habilidades cognitivas na construção do percurso argumentativo e na elaboração da proposta de intervenção em redações do Enem

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa e focaliza a relação entre a composição temática, a mobilização das habilidades cognitivas de selecionar, relacionar, organizar e interpretar e a construção do percurso argumentativo e da proposta de intervenção em dez textos dissertativo-argumentativos produzidos em atendimento à prova de redação do Enem 2013. Embasada em linhas teóricas vinculadas às ciências cognitivas, interacionistas e retórico-argumentativas, a pesquisa busca verificar, a partir da análise desses textos, o papel da proposta temática e das habilidades cognitivas na construção do percurso argumentativo e na elaboração da proposta de intervenção em redações do Enem. Para tanto, é feita a análise da composição temática da prova de redação, a verificação de como as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões são mobilizadas no desenvolvimento da argumentação, a identificação do percurso argumentativo construído pelo educando e a identificação e a avaliação da proposta de intervenção apresentada. Ao final desse estudo constata-se que ambas, proposta temática e mobilização das habilidades cognitivas, interferem no atendimento às competências III e V, que se referem, respectivamente, à construção do percurso argumentativo e à elaboração da proposta de intervenção. Se, por um lado, a composição da proposta temática interfere mais diretamente no atendimento à competência V, por outro, o desenvolvimento das habilidades cognitivas é decisivo no desenvolvimento de uma argumentação consistente, persuasiva e em diálogo com a proposta de intervenção. Essa constatação conduz à conclusão de que se faz necessário um maior cuidado na elaboração da frase temática, a fim de garantir que ela dialogue completamente com a matriz de referência e não seja, por si só, um dificultador do atendimento às competências aqui estudadas, e de que é preciso uma maior atenção à formação básica desses estudantes, a qual deve intensificar o exercício e o desenvolvimento do pensamento a fim de formar cidadãos capazes de mobilizar as mais diversas habilidades cognitivas para cumprirem um determinado propósito. Em função da importância do Enem no cenário nacional, acreditamos que as conclusões obtidas nesta pesquisa podem ser úteis para ampliar o entendimento da prova de redação do Exame e também para oferecer um diagnóstico de como a compreensão sobre o texto e as habilidades cognitivas necessárias à sua composição se encontram desenvolvidas nos alunos que já concluíram ou estão concluindo o ensino médio. Esta pesquisa ainda pode servir como ponto de partida para novos e mais aprofundados estudos nessa área.

Palavras-chave: Língua portuguesa, Enem, texto, competências, habilidades cognitivas, argumentação, proposta de intervenção.

Fernanda Martin Sbroggio

The Role of Thematic Proposal and Cognitive Abilities in the Construction of
Argumentative Route and in the Elaboration of Proposal of Intervention for Enem
Writing Tests

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Reading, Writing, and Portuguese Language Teaching line of research and focuses on the relation between thematic composition, mobilization of cognitive abilities to select, relate, organize, and interpret, and the construction of argumentative route and of the proposals of intervention in ten argumentative essays elaborated for the writing test of Enem 2013. Based on theoretical lines linked to cognitive, interactionist, and rhetorical argumentative sciences, this research aims at verifying, with the analysis of these essays, the role of the thematic proposal, as well of the cognitive abilities in the construction of argumentative route and in the elaboration of the proposal of intervention in Enem writing test. For this purpose, the analysis of the writing test's thematic composition is performed, as well as the verification of how the abilities to select, relate, organize, and interpret facts and opinions are mobilized in the development of arguments, the identification of the argumentative route built by the student, and the identification and evaluation of the proposals of intervention presented. At the end of this route, it is possible to observe that both the thematic proposal and the mobilization of cognitive abilities interfere with the meeting of competencies III and V, which refer to construction of argumentative route and elaboration of the proposal of intervention, respectively. If, on the one hand, the composition of the thematic proposal interferes more directly with the meeting of competency V, on the other hand, the development of cognitive abilities is crucial to the construction of a consistent, persuasive argument, which dialogs with the proposal of intervention. This finding supports the conclusion that extra caution is necessary in the elaboration of the thematic sentence, in order to ensure that it dialogs completely with the reference matrix, instead of being a complicating factor to the meeting of the competencies analyzed in this study, as well as greater attention to these students' basic education, which must intensify the exercise and development of thinking, in order to create citizens who are capable of mobilizing the most diverse cognitive abilities in order to accomplish a specific purpose. Given the importance of Enem in the national scenario, it is believed that the conclusions obtained by this research may be useful to expand understanding about the written test in the exam, as well as to offer a diagnosis of how understanding about the essay and the cognitive abilities necessary for its composition remain developed in the students who have already completed or are about to complete high school. This research may, as well, serve as basis to new and more detailed studies in this field.

Keywords: Portuguese language, Enem, essay, competencies, cognitive abilities, argumentation, proposal of intervention.

LISTA DE REDAÇÕES

Redação 1 (R1)	78
Redação 2 (R2)	86
Redação 3 (R3)	93
Redação 4 (R4)	100
Redação 5 (R5)	107
Redação 6 (R6)	113
Redação 7 (R7)	120
Redação 8 (R8)	126
Redação 9 (R9)	133
Redação 10 (R10)	140

LISTA DE SIGLAS

A	Argumento
Abramet	Associação Brasileira de Medicina de Tráfego
AD	Análise do Discurso
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
P	Problema
P.I.	Proposta de Intervenção
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Prosup	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
Prouni	Programa Universidade para Todos
R	Redação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
T	Texto

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 1 (R1), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1	84
Gráfico 2: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 2 (R2), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1	91
Gráfico 3: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 3 (R3), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1	98
Gráfico 4: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 4 (R4), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1	105
Gráfico 5: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 5 (R5), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1	111
Gráfico 6: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 6 (R6), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1	118
Gráfico 7: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 7 (R7), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1	124
Gráfico 8: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 8 (R8), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1	131
Gráfico 9: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 9 (R9), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1	138
Gráfico 10: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 10 (R10), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1	144
Gráfico 11: Nível médio de cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e nível médio das propostas de intervenção, referentes às dez redações analisadas	146
Gráfico 12: Distribuição dos níveis de notas na avaliação das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar nos dez textos analisados	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – O TEXTO E OS ESTUDOS DA LINGUAGEM.....	18
1.1 As teorias da linguagem e a construção do conceito de texto	18
1.2 Linguagem, texto e competência textual nos documentos oficiais	30
1.3 Linguagem e texto na escola por diferentes perspectivas	33
1.4 Texto argumentativo e retórica	41
CAPÍTULO II – O ENEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	46
2.1 Políticas públicas para a Educação e Reforma do Ensino Médio	46
2.2 Enem: estrutura e composição	49
2.3 A prova de redação do Enem.....	53
2.4 Competências e habilidades no contexto educacional	55
2.5 As competências III e V na prova de redação do Enem.....	60
CAPÍTULO III – ESTUDO DO <i>CORPUS</i> : PROPOSTA TEMÁTICA, HABILIDADES COGNITIVAS E ATENDIMENTO À COMPETÊNCIA V	64
3.1 Leitura descritiva da proposta temática da prova de redação do Enem 2013.....	66
3.2 A mobilização das habilidades cognitivas na construção do percurso argumentativo e na elaboração da proposta de intervenção	73
3.2.1 Sistematização das habilidades que compõem a competência III e determinação do nível de avaliação para a proposta de intervenção	74
3.2.2 Identificação e descrição das habilidades cognitivas, do percurso argumentativo e da proposta de intervenção.....	77
3.3 Leitura crítica dos dados.....	146
CONCLUSÃO.....	157
REFERÊNCIAS	163

INTRODUÇÃO

Esta dissertação compreende uma investigação vinculada à linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa do programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O presente estudo focaliza a composição da proposta temática da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2013 e as competências e habilidades cognitivas envolvidas na construção da argumentação e na elaboração da proposta de intervenção de textos dissertativos produzidos em atendimento a essa prova. O Enem é um exame individual de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que já concluíram ou estão concluindo o ensino médio.

O estudo do texto não é inédito, mas é relativamente recente se considerarmos que por muito tempo, na área de linguagem, o objeto de estudo primeiro era composição estrutural da língua e, mais adiante, das frases. O texto, inicialmente, era concebido apenas como um conjunto de frases. Essa concepção foi mudando no campo teórico, mas nas escolas o trabalho com texto ainda continua um desafio. Isso em função muitas vezes da lacuna existente entre os avanços teóricos das ciências da linguagem e a prática pedagógica.

O trabalho com redação em salas do ensino médio e a atenção voltada para a angústia dos alunos na preparação para a prova de redação do Enem, em função de sua importância no cenário nacional, não só como avaliação do ensino médio, mas principalmente como forma de acesso ao ensino superior público, despertaram-nos o interesse em investigar os textos produzidos nessa prova.

A prova de redação do Enem solicita a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo e é orientada a partir de uma matriz de competências, que serve também de parâmetro para a correção dessa produção:

- I. Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;
- II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimentos para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
- III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- V. Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (INEP, 2002, p.14.).

Como é possível verificar, a matriz privilegia aspectos linguísticos composicionais/estruturais e outros mais retórico-pragmáticos, os quais englobam as

competências III e V. Inicialmente, pretendíamos investigar apenas a competência V, devido ao caráter inovador desta competência, que é solicitada apenas no Enem e que não compõe, originalmente, a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, e devido à preocupação que ela desperta nos alunos. No entanto, em pesquisa prévia, verificamos que esta competência está intrinsecamente relacionada à competência III. Por isso focalizamos ambas.

Para atender à competência III, o candidato deve apresentar uma ideia a ser defendida e eleger para essa defesa argumentos eficientes, com organização própria e originalidade. Para tanto, ele deve ser capaz de “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (INEP, 2013a, p. 8), ou seja, ele precisa mobilizar essas quatro habilidades transversais em busca da persuasão do leitor, que é característica do texto dissertativo-argumentativo solicitado na prova em questão. Esse tipo de texto pressupõe a mobilização de argumentos em defesa de uma tese, ou ponto de vista, a respeito de um determinado tema. Na esfera escolar, ele tem como estrutura definida: introdução, desenvolvimento e conclusão. No Enem, no entanto, além de atender às expectativas preestabelecidas para o texto dissertativo-argumentativo, foi acrescentada a essa estrutura mais uma tarefa: a elaboração de uma proposta de intervenção, que corresponde à competência V. Há estudos que apontam a estrutura delimitada pelo Enem como um novo gênero textual, mas como são estudos ainda em curso, aqui adotamos o conceito corrente de texto dissertativo-argumentativo.

Segundo o documento de fundamentação teórico-metodológica no Enem (INEP, 2005, p. 94), o objeto da competência V “é a realidade, e trata do desenvolvimento da capacidade de agir sobre essa realidade”. A exigência dessa capacidade do aluno concluinte do ensino médio está em diálogo com as diretrizes dos documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN) nos quais o Enem se baseia, que asseguram que a escola deve preparar o aluno para a vida, para o enfrentamento de situações-problema às quais ele está exposto na vida em sociedade.

Assim sendo, a argumentação na prova de redação do Enem deve ser planejada em função da persuasão do leitor e da proposta de solução que se deseja apresentar, o que estabelece uma relação direta entre as competências III e V. Naturalmente, todas as competências mantêm entre si estreita relação, uma vez que todas estão envolvidas na formação do ser humano e o instrumentalizam para o exercício da cidadania, mas, em função das delimitações necessárias, neste trabalho focalizamos mais diretamente essas duas.

Como a produção do texto toma como por ponto de partida a proposta temática, julgamos fundamental considerá-la também em nossas análises. Assim, o problema desta pesquisa se situa na relação entre a composição temática e a mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar no desenvolvimento do percurso argumentativo (competência III) e na construção da proposta de intervenção (competência V).

O nosso objetivo geral é verificar o papel da proposta temática e das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões na construção do percurso argumentativo e na elaboração da proposta de intervenção para o problema exposto pelo tema. Para alcançá-lo, estabelecemos como objetivos específicos: a) analisar a composição temática da prova de redação do Enem 2013; verificar, a partir de uma amostra de dez redações do Enem 2013, como as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões são mobilizadas no desenvolvimento da argumentação e na elaboração da proposta de intervenção; identificar o percurso argumentativo (exemplos, ilustração, analogia, dentre outros recursos argumentativos que fundamentam a estrutura do real) construído pelo educando; identificar e avaliar as propostas de intervenção apresentadas. Após o cumprimento desses objetivos, pretendemos responder às perguntas: a formulação da proposta temática (textos motivadores e frase temática) oferece todos os elementos necessários ao atendimento às competências III e V?; as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar interferem no desenvolvimento do percurso argumentativo?; em que medida essas habilidades interferem na elaboração da proposta de intervenção?

Compõem o *corpus* desta pesquisa a proposta temática da prova de redação do Enem 2013 e dez redações produzidas pelos participantes em atendimento a essa prova. Optamos pelo ano de 2013 porque, em aulas ministradas para alunos do ensino médio que tinham realizado o exame nesse ano, percebemos que a forma como a proposta temática foi elaborada lhes causou muita angústia, uma vez que, segundo eles, ela não estabelecia um diálogo claro com a competência V. Notamos ainda que, para esses alunos, a proposta de intervenção se apresentava como uma tarefa à parte, difícil de conciliar com a argumentação que desenvolveram. Por isso nosso interesse em verificar como se estabelecem as relações entre a proposta temática e essas duas competências, de caráter argumentativo, que compõem a matriz de referência.

Para o levantamento desse material recorreremos ao site do Inep (www.inep.gov.br), no qual tivemos acesso à proposta temática, e também aos estudantes que estavam concluindo o ensino médio, ou que já o haviam concluído, para obtenção das redações escritas no exame de

2013. Portanto, trabalhamos com textos produzidos em situação de avaliação e, como sabemos, diversos fatores interagem em um contexto como este: desde fatores emocionais, derivados da ansiedade natural nessas ocasiões, uma vez que estamos falando de Enem, uma avaliação que pode ser a porta de entrada de muitos candidatos ao ensino superior público e para muitos a única oportunidade de cursar o ensino superior, até fatores externos, como tempo de prova, temperatura ambiente, barulho, entre outros que podem interferir no desempenho do estudante.

Os estudantes autores desses textos eram, em 2013, alunos do 3º ano do ensino médio, de diferentes escolas particulares, e de um cursinho pré-vestibular. Tanto as escolas como o cursinho estão localizados na região de São José do Rio Preto – SP. Os estudantes obtiveram seus textos, bem como a avaliação deles pela banca corretora do Enem, pelo *site* <http://portal.Inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos/> e me enviaram esse material por *e-mail*. Como trabalhamos com produção intelectual, não há nesse material qualquer dado ou menção aos seus autores, cuja identidade é mantida em absoluto sigilo.

Para a seleção desse *corpus*, estabelecemos como critério que os textos tivessem sido produzidos oficialmente na prova de redação do Enem 2013, que os autores estivessem concluindo naquele ano o ensino médio ou que já o tivessem concluído. Não selecionamos, por exemplo, textos de alunos que ainda estavam no segundo ano do ensino médio, pois mesmo que pudessem fazer a prova do Enem, ainda tinham um ano da escolaridade básica para cumprir. Temos entre esses alunos alguns que cursaram toda a escolaridade básica em escola particular, outros que cursaram parte dela em escola pública e outros que, na ocasião, já faziam cursinho, mas tinham cursado toda a escolaridade básica em escolas públicas. Para os propósitos desta pesquisa não é preciso agrupar esses textos a partir do tipo de instituição onde seus autores concluíram sua formação de escolaridade básica, já que não são feitas análises comparativas que levem em consideração esse tipo de informação. A possível heterogeneidade desse material não interfere no atendimento aos objetivos desta pesquisa.

Esta dissertação está organizada em três capítulos.

O Capítulo I oferece uma base teórica na qual nos apoiamos para proceder às análises e verificações a que nos propusemos. Para conhecermos melhor nosso objeto de estudo, o texto, organizamos este capítulo em quatro tópicos: 1.1 *As teorias da linguagem e a construção do conceito de texto*, com conceituações sobre a categoria texto a partir da linguística textual, da teoria da enunciação, da semiótica, da análise do discurso e do interacionismo sociodiscursivo, apoiadas nos estudos de Orlandi (1995), Indusky (2006),

Bronckart (2012) e de Koch (2015); 1.2 *Linguagem, texto e competência textual nos documentos oficiais*, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 (BRASIL, 1996); 1.3 *Linguagem e texto na escola por diferentes perspectivas*, pelas contribuições de Rathes *et al.* (1977), Kleiman (1989), Pinker (1998), Guimarães (1998), Fiorin (1998) e de Bronckart (2012); e 1.4 *Texto argumentativo e retórica*, a partir das conceituações de Garcia (2007) e de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). Portanto, neste primeiro capítulo, interessa-nos conhecer melhor o texto e para isso consideramos diferentes contextos de estudo, desde as teorias linguísticas, os documentos oficiais, até o contexto escolar.

O Capítulo II tem como objetivo apresentar os conceitos gerais norteadores do Enem e da sua prova de redação. Dividimos esta abordagem em cinco tópicos: os três primeiros, 2.1 *Políticas públicas para a Educação e Reforma do Ensino Médio*, 2.2. *Enem: estrutura e composição*, 2.3 *A prova de Redação do Enem*, focalizam aspectos gerais do Enem e para tanto nos apoiamos nos PCNEM (BRASIL, 2000), na LDB n° 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Documento básico do Enem (INEP, 2002), no Documento de fundamentação teórico-metodológica (INEP, 2005), no Guia do participante do Enem 2013 (INEP, 2013a) e ainda em alguns autores que se dedicam a esses temas, como Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Palma Filho (2005), Castro e Tiezzi (2005). Os dois tópicos seguintes, 2.4 *Competências e habilidades no contexto educacional*, e 2.5 *As competências III e V na prova de redação do Enem*, fazem uma abordagem sobre os conceitos de competência e habilidade nos quais esse exame se sustenta. Buscamos apoio teórico nas contribuições de Rathes *et al.* (1977), de Perrenoud (1999), do Documento básico do Enem (2002), do Documento de fundamentação teórico-metodológica (INEP, 2005) e do Documento de Orientações Complementares dos PCN+EM (Ensino Médio) (BRASIL, [s.d.]).

O Capítulo III é um pouco mais denso, pois concentra análises e considerações críticas que nos propusemos a desenvolver. Ele está subdividido em três tópicos: 3.1 *Leitura descritiva da proposta temática da prova de redação do Enem 2013*, que serve de base para as nossas considerações críticas sobre como essa proposta foi estruturada e de que modo ela pode ter interferido no atendimento às competências III e V; 3.2 *A mobilização das habilidades cognitivas na construção do percurso argumentativo e na elaboração da proposta de intervenção*, que, para fins didáticos, subdividimos em dois subtópicos: 3.2.1 *Sistematização das habilidades que compõem a competência III e determinação do nível de*

avaliação para a proposta de intervenção, e 3.2.2 Identificação e descrição das habilidades cognitivas, do percurso argumentativo e da proposta de intervenção; e 3.3 *Leitura crítica dos dados*, a partir da qual apresentamos uma leitura possível dos dados obtidos na análise dos textos. Para a sistematização dos níveis atribuídos às habilidades que compõem a competência III e às propostas de intervenção recorreremos ao Guia do Participante da Redação 2013 (INEP, 2013a) e para a descrição do percurso argumentativo recorreremos às conceituações da nova retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014).

Esta dissertação apresenta, ainda, uma conclusão e as referências bibliográficas que norteiam a pesquisa.

Diante da importância do Enem no cenário nacional, acreditamos que as conclusões obtidas nesta pesquisa podem ser úteis para ampliar o entendimento da prova de redação do Exame e também para oferecer um diagnóstico de como o entendimento sobre o texto e as habilidades cognitivas necessárias à sua composição se encontram desenvolvidas nos alunos que já concluíram ou que estão concluindo o Ensino Médio. Eventualmente, esta pesquisa ainda pode servir como ponto de partida para novos e mais aprofundados estudos nessa área. Considerando a afirmação de Lopes (2001) de que, no caso do Ensino Médio, o Enem vem atuando significativamente sobre as escolas, oferecendo padrões de conduta a serem cumpridos com base no modelo de competências, este trabalho pode, ainda que indiretamente, suscitar reflexões também sobre o exercício pedagógico e o ensino de produção textual no país.

CAPÍTULO I

O TEXTO E OS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Nosso objeto de estudo é o texto produzido para a prova de redação do Enem 2013. Mas, antes de procedermos às análises deste, especificamente, consideramos pertinente compreendermos melhor a conceituação do texto enquanto manifestação linguística. Por isso, adotamos como ponto de partida neste capítulo o estudo da trajetória evolutiva da conceituação do texto pelas diferentes teorias linguísticas que cuidaram de defini-lo ao longo do último século: linguística textual, teoria da enunciação, semiótica, análise do discurso e interacionismo sociodiscursivo.

Depois, como o Enem é uma avaliação do ensino médio brasileiro e, como tal, grande parte das abordagens teóricas que o fundamentam está pautada nos documentos oficiais e se relaciona, naturalmente, ao contexto escolar, julgamos pertinente investigar brevemente como o texto é focalizado nesses documentos oficiais que servem de base para o Enem e como ele tem sido compreendido no contexto escolar pelos vieses discursivo, interacionista sociodiscursivo e cognitivista.

Por fim, consideramos importante também apresentar uma breve conceituação do texto argumentativo, que é o tipo de texto contemplado pela prova de redação do Enem, e algumas rápidas considerações, a partir da retórica, sobre os recursos argumentativos nos quais nos apoiamos para proceder às análises dos percursos argumentativos dos textos que são nosso objeto de estudo.

Dessa forma, este capítulo está organizado em quatro principais tópicos: 1.1 *As teorias da linguagem e a construção do conceito de texto*; 1.2 *Linguagem, texto e competência textual nos documentos oficiais*; 1.3 *Linguagem e texto na escola por diferentes perspectivas*; e 1.4 *Texto argumentativo e retórica*.

1.1 As teorias da linguagem e a construção do conceito de texto

Pergunta comum aos linguistas de meados do século XX: *O que acontece quando se ultrapassam os limites da frase?* Foi a partir desse tipo de questionamento que novas teorias foram se constituindo e os estudos do texto começaram a caminhar para as definições que encontramos hoje. Neste tópico, nos propomos a traçar brevemente a trajetória evolutiva da concepção de texto no contexto da linguagem pelo viés de cinco eixos teóricos anteriormente

descritos, a partir das abordagens de Orlandi (1995), Indursky (2006), Bronckart (2012) e de Koch (2015).

Indursky (2006), em seus estudos iniciais a respeito do texto, revisita Quintiliano¹, os dicionários de latim-português e a Oratória, documentos que lhe permitem verificar que a questão acerca do conceito de texto retoma o período clássico. Se o texto é objeto de estudo desde então, o que teria motivado o declínio da reflexão sobre a categoria texto e a valorização dos aspectos estruturais da língua?

Uma primeira hipótese é a de que a passagem dos estudos em latim para os estudos nas diferentes línguas neolatinas provocou muitas mudanças na língua e, para os gramáticos da língua moderna, que prejulgavam que o texto não era objeto de estudo, o importante era formular regras que pudessem dar conta do bom uso da língua. Eles se preocupavam sobretudo com o domínio das regras gramaticais e com a composição de frases e períodos bem articulados. Para eles, a produção de textos bem formulados estava diretamente atrelada ao domínio das regras gramaticais e da composição de frases. Interessante como esse pensamento se fez e ainda se faz presente em nossa sociedade. Mesmo depois de tanto tempo ainda percebemos disseminada na sociedade essa ideia de que o bom uso da língua portuguesa se relaciona a falar e a escrever de acordo com a norma padrão.

Outra hipótese está contextualizada na linguística saussuriana e em seus fundamentos. A autora acredita que a teoria de Saussure² (1974, *apud* INDURSKY, 2006), com foco nos níveis fonológico, morfológico e sintático, sem considerar o falante, seja uma das razões para o desprezo do texto, uma vez que este pressupõe a atividade de um sujeito, que é elemento fundamental. Autores como Jakobson³ (1969, *apud* INDURSKY, 2006) e Hjelmslev⁴ (1968, *apud* INDURSKY, 2006), em suas teorias, tomam como ponto de partida a linguística, mas propõem reflexões teóricas nas quais o texto é considerado objeto de análise, fato que confere certa instabilidade à linguística.

Se por um lado muitos linguistas, como Chomsky⁵ (1965, *apud* INDURSKY, 2006), acreditavam que o objeto da linguística era a frase, por outro, havia outros tantos linguistas confusos com as inúmeras perguntas que surgiam em pesquisas como as de Jakobson⁶ e

¹ QUINTILIANO, Marco Fábio [35-95].

² SAUSSURE, Ferdinand de [1857-1913]. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1974.

³ JAKOBSON, Roman [1896-1982]. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

⁴ HJELMSLEV, Louis [1899-1965]. **Prolégomènes à une théorie du langage**. Paris: Minuit, 1968. (Obra publicada originalmente em Copenhague, em 1943).

⁵ CHOMSKY, Noam [1928]. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: M.I.T., 1965.

⁶ JAKOBSON, Roman [1896-1982]. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

Hjelmslev⁷ (1968, *apud* INDURSKY, 2006), que apontavam para a necessidade de transpor as fronteiras impostas pela linguística da frase. Foram esses questionamentos que fizeram nascer dois objetos de análise distintos: o texto e o discurso, a partir dos quais surgiram as diversas teorias para analisá-los, entre as quais se destacam estas que estamos investigando.

Para a linguística textual, hoje, o texto

[...] consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, e intertextualidade. (FÁVERO, 2009, p. 7).

Mas nem sempre foi assim. Para chegar à atual definição, a linguística de texto começou a trilhar seus caminhos a partir de algumas inquietações que as concepções estruturalistas, para as quais o objeto da linguística era a frase, já não conseguiam mais responder. Essa linha teórica começou a se desenvolver entre 1960 e 1970 e seu percurso pode ser dividido em três principais momentos: a fase da análise transfrástica, da gramática de texto e a fase pragmático-comunicativa.

No primeiro momento, a maioria dos estudiosos da linguística textual estava envolvida com a análise transfrástica, que entendia o texto como uma sequência coerente de frases e, portanto, este era concebido como extensão da frase. As pesquisas focalizavam as relações de interdependência entre os elementos do texto e o estudo da coesão, que então englobava também coerência, ambas compreendidas como propriedade do texto. Pouco se falava nos fenômenos remissivos não correferenciais que hoje são alguns dos principais objetos de estudos da linguística textual.

No segundo momento, as lacunas da gramática da frase (ou análise transfrástica) no tratamento de alguns fenômenos, como a pronominalização e a correferência, entre outros, levaram os linguistas a desenvolver as gramáticas textuais, que tomavam o texto como uma unidade linguística mais alta e que tinham “a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado” (FÁVERO e KOCH, 2008, p. 14). Buscou-se então transferir para o texto os conhecimentos já aplicados nos estudos da frase e passou-se da observação das relações internas da frase para a observação das relações internas do texto. As gramáticas de texto promoveram muitos avanços no estudo do texto, mas chegou um momento em que a abordagem sintático-semântica não conseguiu

⁷ HJELMSLEV, Louis [1899-1965]. **Prolégomènes à une théorie du langage**. Paris: Minuit, 1968. (Obra publicada originalmente em Copenhague, em 1943).

mais satisfazer os linguistas que consideravam o texto a unidade básica de interação humana. Assim como aconteceu com a linguística da frase, a de texto também não considerava a noção de sujeito.

A consciência da incompletude da teoria fomentou a busca por explicações mais satisfatórias e conduziu à “virada pragmática”, expressão proposta por Koch (2015, p. 27) para se referir à abordagem que percebe que o texto, além dos fatores de coesão e coerência, é também um objeto de natureza pragmática, pois ele possui relações que extrapolam os limites das suas relações internas. A partir desse novo prisma, o texto passa a ser entendido como uma unidade pragmático-comunicativa, ou seja, o autor coloca no texto as suas intenções comunicativas.

A perspectiva pragmática deu à linguística de texto uma nova dimensão, pois, “já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas, sim, o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta” (KOCH, 2015, p. 27) e, parafraseando Heinemann⁸ (1982, *apud* KOCH, 2015, p. 27), complementa:

[...] os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, e passam a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. (KOCH, 2015, p. 27).

Dessa forma, o texto deve satisfazer alguns critérios interdependentes: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Essa nova orientação recebeu contribuições de muitos autores e áreas, como Psicologia da Linguagem e Filosofia da Linguagem, mas ficou a cargo da linguística textual a tarefa de provar que as postulações dessas teorias eram aplicáveis também ao estudo dos textos.

Indursky (2006) faz algumas críticas à linguística de texto. Segundo ela, ainda que os autores dessa teoria afirmem que esses critérios sejam interdependentes, fica clara uma hierarquia entre eles; os critérios pragmáticos lhes parecem secundários e não constitutivos do texto, pois estes procurariam contemplar a exterioridade do texto e são mobilizados em ordem decrescente de importância. A autora acrescenta ainda que isso pode ser confirmado ao se observar que esses critérios foram acrescentados aos dois primeiros (coesão e coerência)

⁸ HEINEMANN, Wolfgang. *Textlinguistik heut.* Entwicklung, probleme, aufgaben, wissenschaftliche zeitschrift der Karl-Marx Universität. Leipzig, 1982.

muito depois, a partir de formulações de outras áreas do conhecimento e não de inquietações da própria linguística de texto.

Ademais, a heterogeneidade teórica dessa construção do conceito de texto proposto pela linguística textual também é alvo de críticas da autora, que assevera que, ainda que a linguística textual tenha desenvolvido muitas noções teóricas próprias, como coesão, coerência, textualidade, entre outras, tomou emprestadas muitas noções de outros campos do conhecimento, como da linguística, da pragmática, da análise do discurso, da teoria dos atos de fala e da teoria da enunciação, que formaram uma “colcha de retalhos” de teorias que não se vinculam umas às outras. A autora aponta como uma consequência não muito positiva disso o fato de os contornos teóricos próprios da linguística textual terem ficado ofuscados pelos saberes que vieram de outros campos. E acrescenta ainda que essa heterogeneidade teórica não permite à linguística textual clareza em aos seus objetivos, bem como em relação aos seus limites e fronteiras.

Entendemos como pertinentes as críticas da autora, especialmente em relação ao apagamento dos contornos teóricos próprios da linguística textual. No entanto, ressaltamos a especial contribuição dessa linha teórica em relacionar todas essas contribuições de outros campos que individualmente não tinham conseguido evoluir ao conceito de texto com comparável completude. Talvez o seu grande mérito tenha sido justamente olhar para as outras áreas e identificar que o que elas diziam apontavam para um ponto comum: o texto. Sobre isso, Koch (2015, p. 28) afirma que coube à linguística textual “a tarefa de provar que os pressupostos e o instrumental metodológico dessas teorias eram transferíveis ao estudo dos textos e de sua produção/recepção”.

A próxima teoria que consideramos nessa trajetória de conceituação do texto é a teoria da enunciação, para a qual a principal preocupação era com a significação, contexto situacional e o sujeito falante. Essa teoria aborda o texto pelo viés da enunciação, por meio do seu produto; o enunciado, que, portanto, equivale a texto.

Nessa perspectiva, o texto só tem sentido dentro da atividade significativa dos enunciantes e nesse caso não pode, como acreditavam os linguistas textuais em sua primeira fase de estudos, ser pensado em seus limites internos e unicamente pelo viés linguístico. De acordo com Indursky (2006), a teoria da comunicação propõe que se levem em conta os contextos situacionais em que locutor e interlocutor estão inscritos e, assim, extrapola os limites internos do texto para a sua exterioridade.

A autora recorre a Guimarães⁹ (2002, *apud* INDURSKY, 2006), pesquisador brasileiro do campo da linguagem, que analisa o texto à luz da enunciação e que propõe tomar o texto em suas relações internas (coesivas), mas sem deixar de considerar o contexto linguístico em suas relações com a exterioridade para que se consiga tornar único o que é disperso e lhe conferir textualidade. Esse autor ainda considera que a coerência deva ser substituída, definitivamente, por consistência, pois acredita que esta coloca o texto em contato mais direto com a exterioridade e o submete à interpretação. Tais colocações apontam para o entendimento de que o texto é portador de informações, mas o sentido não é estabelecido apenas nele, depende também da interpretação, que envolve a exterioridade e o interlocutor.

Reforça-se, assim, a concepção da teoria da enunciação de que decodificar as relações coesivas considerando apenas seu contexto linguístico não é suficiente para se chegar ao sentido do texto; é necessário levar em consideração o contexto linguístico e o contexto situacional. Com isso, fica clara a posição desses autores de que as relações internas e externas têm igual importância, sem hierarquização, na interpretação do texto.

Em comparação, enquanto na linguística de texto há uma hierarquização das relações internas sobre as externas, na teoria da enunciação isso não acontece; ambas as partes têm a mesma importância. Assim, ao ultrapassar os limites da frase, a linguística de texto concebeu o texto como uma extensa rede de relações textuais que pode ser considerada como uma sintaxe textual; já a teoria da comunicação pensou o texto como uma rede de relações semântico-textual que espera por interpretação e, assim, apontou para uma semântica do texto.

A próxima teoria de que nos valem na construção da trajetória conceitual do texto é a teoria semiótica, que pode ser mais bem explicada a partir do campo do conhecimento dos estudos da linguagem. Nesse contexto, Saussure¹⁰ (1974, *apud* INDURSKY, 2006) e sua concepção de língua como sistema de signos podem contribuir para tal esclarecimento.

Para o estudo desse sistema, surgem duas ciências; a semiologia, que se propõe a descrever os sistemas de signos, e a semiótica, que se preocupa com a significação, ou seja, com as condições de apreensão e produção de sentido. Não há necessidade de aprofundar a discussão sobre as diferenças dessas duas ciências, pois nossos objetivos se concentram em verificar como a semiótica concebe o texto.

⁹ GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

¹⁰ SAUSSURE, Ferdinand de [1857-1913]. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1974.

Indursky (2006) apoia-se nos conceitos de Hjelmslev¹¹ (1968, *apud* INDURSKY, 2006), Greimas¹² (1975, *apud* INDURSKY, 2006), e Courtés¹³ (1979, *apud* INDURSKY, 2006)), importantes estudiosos dessa teoria. O primeiro faz uma releitura dos signos saussurianos ao sugerir que uma teoria explique o sentido das formas. O segundo propõe o isolamento das unidades mínimas de significação, os semas, que em conjunto formarão os sememas. E o terceiro reconhece a grande variedade de objetos de análise pelos quais a semiótica se interessa, que podem ser o texto verbal, a imagem, o ritual ou a música, o que leva a crer que a semiótica trabalha indiferentemente com as noções de texto e discurso enquanto como sinônimas, pelo menos inicialmente.

Nessa perspectiva, a partir de uma compreensão bastante abrangente e diversa, o texto ou discurso englobam tanto manifestações linguísticas como não linguísticas, o que conduz a estudiosa a afirmar que se trata de uma concepção bastante abrangente e diversa de texto, principalmente se comparada às teorias que vimos anteriormente:

Para a semiótica, considera-se texto o resultado de um dispositivo estruturado de regras e de relações que darão conta do plano da expressão e do plano do conteúdo e estes, por sua vez, são abordados em dois diferentes níveis, o superficial e o profundo. (INDURSKY, 2006, p. 60).

Nesse sentido, a semiótica, por mais que se inspire na teoria gerativa em função das noções de nível superficial e nível profundo, se diferencia dela no sentido de que à medida que a linguística gerativa se propõe a produzir um modelo que gere frases e se ocupa da forma, a semiótica se propõe a produzir um modelo que gere discursos e se ocupa do percurso gerativo do sentido de diversos textos. O modelo gerativo ainda influencia a teoria semiótica ao conceber que o sentido do texto se produz sobre o texto propriamente dito e suas relações internas.

A teoria semiótica parte da estrutura profunda para alcançar o nível textual, ou seja, interessa-lhe não processar a superfície textual, mas sim atingir, a partir dela, o funcionamento do sentido do texto, uma vez que ela busca conhecer a composição interna do texto. A autora destaca que a semiótica dialoga com a linguística textual em dois sentidos: o primeiro é o interesse que ambas têm pelas relações internas do texto, e o segundo diz respeito à apropriação de algumas noções teóricas produzidas pela linguística. Mas as semelhanças

¹¹ HJELMSLEV, Louis [1899-1965]. **Prolégomènes à une théorie du langage**. Paris: Minuit, 1968. (Obra publicada originalmente em Copenhagen, em 1943).

¹² GREIMAS, Algirdas Julius [1917-1992]. **Sobre o sentido**: ensaios semióticos. Trad. Ana Cristina Cruz Cezar [e outros]. São Paulo: Cultrix, 1975.

¹³ COURTÉS, Joseph. **Introdução à semiótica narrativa e discursiva**. Coimbra: Almedina, 1979.

param por aí, pois as duas teorias têm propósitos bem diferentes, já que a linguística textual se interessa pela sintaxe do texto e a semiótica dedica-se à semântica dele.

Nessa perspectiva, a semiótica pode ainda ser comparada à teoria da enunciação, pois enquanto aquela não previu uma noção teórica que analisasse o contexto externo dos textos, esta deseja para si o contexto situacional. Diante de textos que estabelecem relação com o contexto extralinguístico, a semiótica precisa tomar por empréstimo alguns conhecimentos sobre contexto situacional da teoria da enunciação.

Indursky (2006, p. 66), parafraseando Barros¹⁴ (1990, p. 7-8, *apud* INDURSKY, 2006), diz que

[...] um texto define-se de duas formas complementares: inicialmente pela estruturação que faz dele um ‘todo de sentido’, e que pode ser examinado em suas relações internas para explicar o plano do seu conteúdo. E, em segundo lugar, como um objeto de comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário e, neste sentido, sua análise é externa.

Barros¹⁵ (1990, p. 7-8, *apud* INDURSKY, 2006, p. 66), complementa enfaticamente ao afirmar que “o texto só existe quando concebido na dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação – e, dessa forma, o estudo do texto [...] só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais [...]”.

Assim sendo, a semiótica concentra seus estudos aos contornos internos do texto, do qual se deve examinar o conteúdo para compreender como um texto faz para produzir sentido.

A próxima linha teórica contemplada nessa busca pela concepção de texto é a análise do discurso (AD), que é uma linha de estudos da linguagem cujo objeto de investigação não é propriamente o texto, mas o discurso, ou ainda, os efeitos de sentido materializados nos textos. Segundo essa perspectiva, a atividade de leitura não consiste em depreender sentidos fixos presentes no texto; consiste sim na construção de sentido pela atividade do sujeito leitor, que é sempre histórico e influenciado por uma ideologia.

Orlandi (1995), em busca de explicar como a AD define o texto, admite chamá-lo de uma peça de linguagem e concorda com Halliday¹⁶ (1976, *apud* ORLANDI, 1995) sobre o texto ser a unidade primeira significativa cuja condição essencial é a textualidade, a qual se constrói a partir da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade. Ela destaca, no

¹⁴ BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática.

¹⁵ BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Op. cit.*

¹⁶ HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, Ruqaya. **Cohesion in spoken and written English**. London: Longman, 1976.

entanto, que na AD a questão da exterioridade ganha ainda mais importância e que o texto é concebido como objeto histórico enquanto discurso.

A particularidade da AD está em considerar o seu objeto de estudo não como um objeto linguístico, mas como um objeto sócio-histórico e, nessa perspectiva, o texto, correspondente a discurso, é um processo que se desenvolve de diversas formas em determinados contextos sociais, não sendo, portanto, uma unidade fechada, mesmo porque ele tem relação com outros textos, com suas condições de produção e com a “exterioridade constitutiva” (ORLANDI, 1995, p. 112). Essa concepção aponta para o texto como um produto que não é pronto e acabado, completo e fechado em si próprio; ele sempre comporta outros sentidos, outras significações, “é lugar do jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade” (ORLANDI, 1995, p. 117). Para a AD, o texto não é o fim em si mesmo, mas o meio que permite o acesso ao discurso.

Os estudos de Orlandi (1995) sobre o texto foram também admitidos por Indursky (2006) quando esta se propôs a investigar como a AD concebe o texto. Esta autora, no entanto, inicia suas considerações com uma comparação entre a linguística textual e a AD e salienta que, inicialmente, a concepção de texto que se depreende a partir da AD não se diferencia muito das postulações da linguística de texto na fase transfrástica. Mas, posteriormente, os autores que se dedicam a essa linha teórica vão além e atribuem uma especificidade à categoria de texto que a distingue daquela formulada pela linguística textual. Eles não tratam a língua como sistema, pois consideram o contexto e, assim, trabalham com um objeto de análise que vai além da frase.

A autora ainda traça um paralelo entre essas duas teorias – a teoria da enunciação e a semiótica. Na perspectiva da AD, o ponto que separa a linguística textual e a AD e esta da teoria da enunciação são as condições de produção. Enquanto a linguística textual fala em “co-texto”, que se encontra no próprio texto, abordagem que se assemelha à da semiótica, uma vez que, para esta, “fora do texto não há salvação”, a teoria da enunciação considera o contexto situacional, assim como a AD, que considera a exterioridade. A diferença entre estas últimas diz respeito ao que cada uma considera exterioridade; para a teoria da enunciação, a exterioridade envolve mobilizar os interlocutores e o contexto situacional, para a AD, a exterioridade envolve também ultrapassar os limites do texto e convocar o contexto sócio-histórico, assim como considerou Orlandi (1995). Indursky (2006) destaca ainda nessa diferenciação que os interlocutores na teoria da enunciação são indivíduos, ao passo que na AD os interlocutores são sujeitos determinados pela história e pela ideologia. Assim, ao

passar da teoria da enunciação para a AD, passa-se de um indivíduo dotado de estratégias discursivas, que deixa pistas no enunciado, para um sujeito pertencente a uma ideologia.

Indursky (2006), em diálogo com Orlandi (1995), afirma que para a AD, o texto é um espaço discursivo, pois estabelece relação não só com o contexto, mas ainda com outros textos e outros discursos. Por esse viés, o sentido do texto não pertence “nem ao texto nem ao sujeito que o produziu, mas é resultado da relação entre os sujeitos históricos envolvidos em sua produção/interpretação” (INDURSKY, 2006, p.70). Mas como seu enfoque é o texto e não a leitura, a autora volta a focalizar apenas as relações sujeito-autor e texto, as quais ela denomina: relações textuais, as produzidas no interior do texto e resultado da textualização feita pelo sujeito-autor ao “costurar” os diferentes recortes discursivos; relações intertextuais, as estabelecidas entre os textos, também chamada de intertextualidade, capazes de apresentar uma origem possível para o texto; e relações interdiscursivas, as responsáveis por aproximar os textos de outros discursos, que remetem a redes de formulações discursivas e, nesse caso, já não é possível identificar a origem do texto.

A fim de mostrar bem claramente as características da AD em relação à concepção de texto, a autora ainda faz uma oposição entre a AD e a semiótica e afirma que nesta o texto está limitado às relações estabelecidas em seu interior; naquela o texto é atravessado pelo interdiscurso. No que se refere ao sentido, Indursky (2006) afirma que a semiótica faz uma abordagem formal a partir de modelo definido enquanto a AD não segue nenhum modelo. A autora finaliza destacando a necessidade de ter percorrido as diferentes concepções teóricas de texto para verificar diferenças, semelhanças e progressos, nos limites de cada teoria, sobre o texto e ainda lembra que não pretendeu encontrar a melhor ou pior teoria, mas analisá-las a fim de reconstituir o percurso histórico das concepções de texto e identificar as contribuições de cada uma.

Por fim, acrescentamos ainda neste primeiro tópico do capítulo as perspectivas sobre linguagem e texto delineadas pelo interacionismo sociodiscursivo a partir de Bronckart (2012). O interacionismo compreende uma teoria que dialoga com as diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, que embora sejam possuidoras de especificidades e questionamentos particulares, têm em comum a tese de que as características das condutas humanas são resultado de um processo histórico de socialização. Essa teoria assegura que a interpretação da conduta humana deve levar em conta a historicidade do ser humano e por isso seu interesse, em primeiro plano, pelas condições em que as formas de organizações

sociais se deram, para posteriormente analisar as características estruturais e funcionais dessas organizações.

Segundo essa linha teórica, a extrema diversidade, complexidade e particularidade das formas de organização humanas, comparadas às formas de organização de outros animais, foram possibilitadas pela linguagem. Enquanto o animal não se engaja em uma conversação, os seres humanos realizam verdadeiras interações verbais, chamadas por Habermas¹⁷ (1987, *apud* BRONCKART, 2012, p. 32) de “agir comunicativo”, possivelmente justificado por um processo evolutivo que envolveu a necessidade de sobrevivência, predisposição biológica para o desenvolvimento de instrumentos capazes de reforçar e prolongar suas capacidades comportamentais. Para o autor, foi nas negociações práticas entre os membros dos grupos que surgiu a linguagem, e na cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas, como signos. Dessa forma, fica clara a relação defendida pelo interacionismo de que a emergência do agir comunicativo é constitutiva do psiquismo humano, assim como do social.

O autor destaca que, por serem os signos produtos da interação social, é essa interação que vai determinar constantemente os significados deles, os quais só podem ser considerados estáveis momentânea ou artificialmente. É da significação movente desses textos ou expressões que outros mundos vão sendo construídos e se transformam permanentemente. Cada língua atribui propriedades particulares aos significados, tem a sua própria semântica e essa variedade de significações interfere nas variações entre as culturas humanas. Essa abordagem dialoga com as teorias de “formações discursivas” de Foucault¹⁸ (1969, *apud* BRONCKART, 2012, p. 37) que Bronckart (2012, p. 38) chama de “formações sociodiscursivas” ao considerar que

As produções de linguagem de um indivíduo [...] efetuam-se necessariamente na interação com uma **intertextualidade**, em suas dimensões sociais sincrônicas e em suas dimensões históricas de traços de construções conceituais e discursivas (*langagières*) dos grupos sociais precedentes. [grifos do autor].

De acordo com Bronckart (2012), as línguas naturais têm um estatuto duplo, baseada em um código ou sistema, composto por regras que permitem a intercompreensão no interior de uma comunidade verbal. No entanto, essa língua só pode ser compreendida por meio das produções verbais de seus membros, e essas formas de realização das línguas são os textos. Em função desse caráter duplo das línguas, as ciências que a estudam dividiram-se em dois grupos: as que se dedicam ao estudo do sistema da língua e as que estudam as diversas

¹⁷ HABERMAS, Jürgen [1929]. *Théorie de l’agir communicationnel*. t. I et II. Paris: Fayard, 1987.

¹⁸ FOUCAULT, Michel [1926-1984]. *L’archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.

estruturas e funcionamento das diversas espécies de textos em uso. O autor chama de interno o procedimento metodológico para o estudo do primeiro grupo, e externos os estudos do segundo grupo, que se propõe a estudar as produções verbais em suas dimensões efetivas e se concentram na análise da estrutura e funcionamento do texto, e considera as relações de interdependência entre as características das situações de produção e dos textos, além do efeito que os textos exercem sobre seus receptores.

Existem diferentes níveis de apreensão do texto. Numa acepção mais genérica, o texto é designado como “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2012, p. 71). Nessa acepção, o texto é compreendido como toda produção de linguagem oral ou escrita, eventualmente com tamanhos, formas e propósitos diferentes, mas que têm em comum os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos que lhe asseguram a coerência interna: interdependência com o contexto, organização particular de seu conteúdo referencial, articulação das frases conforme regras de composição. Por isso, o texto nesse nível pode ser considerado uma unidade comunicativa de nível superior.

O autor observa que a noção genérica de texto implica diversidade e, portanto, um conjunto de características diferenciais, dentre as quais ele focaliza aquelas decorrentes da existência de múltiplas “espécies de textos” em um determinado grupo social e aquelas que cada produtor introduz quando reproduz uma espécie de texto e adapta-o à situação em que se encontra. As “espécies de textos” referem-se aos diferentes modos de fazer texto que cada comunidade, ao longo da história, produziu em função dos diversos contextos sociais em que se localizou. Portanto, trata-se de um conjunto de textos com características comuns. Ao longo da nossa história, essas diversas espécies de textos foram nomeadas, delimitadas e classificadas, em grande parte, na noção de gêneros textuais, categorização que ganhou destaque especialmente a partir de Bakhtin (1997).

Para os nossos propósitos não é necessário adentrarmos nessa discussão sobre os gêneros textuais, tipos de texto ou, como afirma o autor, “tipos de discurso”. Mas cabe a nós destacar as considerações do autor sobre o fato de a identificação dos tipos de discurso que compõem os textos não ser suficiente para dar conta das características dos textos, pois cada texto possui também características individuais e isso o faz único. Cada situação de comunicação exige do produtor um comportamento particular. Assim, mesmo que um texto atenda a modelos de gêneros e tipos de discursos e recursos linguísticos, inevitavelmente o

texto sofrerá a influência da situação particular de aplicação desses modelos. Isso mostra que os textos são unidades cuja elaboração e funcionamento dependem de diversos parâmetros, desde as situações de comunicação, gêneros, tipos discursivos, regras do sistema da língua, até decisões particulares do produtor. Por isso, todas as proposições a respeito do texto são, de certa forma, incompletas, até mesmo as de Bronckart (2012), conforme ele próprio declara.

Em resumo, há uma variedade das abordagens teóricas e isso se deve a diversos fatores, como opções epistemológicas, metodologia, dentre outros fatores que influenciam os pesquisadores. Bronckart (2012) ancora a sua abordagem sobre o texto nas condições sociopsicológicas de produção e na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas.

Como vimos, a busca pela compreensão sobre o texto e sua constituição ocupou os linguistas de diversos eixos teóricos. As concepções apresentadas ora se aproximam, ora se distanciam, mas o fato é que todas, com suas diferenças, seus limites e avanços, de alguma forma contribuíram umas com as outras para chegarmos às compreensões que temos hoje acerca do texto.

1.2 Linguagem, texto e competência textual nos documentos oficiais

A investigação sobre como o texto é compreendido pelos documentos oficiais toma como ponto de partida os PCNEM (BRASIL, 2000), que por sua vez tem como norteadora a LDB n° 9.394/96 (BRASIL, 1996). Portanto, é nesse universo que concentramos nossa atenção, não apenas para encontrar o conceito de texto admitido por esses documentos, como também para verificar o que se compreende como competência textual. Optamos por esse caminho porque o Enem é orientado por esses documentos.

A LDB n° 9.394/96, que orientou toda reforma do ensino médio, tem como referência a perspectiva de construir uma escola com identidade a fim de atender às expectativas dos alunos no mundo contemporâneo e vincula a educação escolar ao trabalho e às práticas sociais, uma inovação, especialmente quando comparada à sua antecessora, a LDB n° 5.692/71. Esta, que foi promulgada nos áureos tempos da ditadura militar, tinha como palavra de ordem o normativismo. Nessa perspectiva, a língua era vista como um código, a partir de um conjunto de signos, que deve ser dominado pelo falante para que se efetive a comunicação. Essa foi uma concepção de língua que não considerava os conceitos de variação linguística e o contexto social no qual a comunicação se estabelece. Nesse cenário, não havia

espaço para o texto como o concebemos hoje; ele era apenas um aglomerado de frases estruturalmente organizadas. Esses conceitos dialogam com as primeiras concepções de texto propostas por algumas correntes teóricas em suas fases iniciais de estudo.

Na LDB atual, especialmente nos Inciso XI, do artigo 3º, ficam claras as novas perspectivas dessas diretrizes: “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Essa LDB permitiu ainda, por meio de documentos oficiais, como os PCN, a circulação de muitas ideias cuja origem é do mundo acadêmico, dos estudiosos da linguagem. Nesses documentos, o conceito de texto vai se construindo a partir da forma como a linguagem é concebida.

A linguagem é tomada como elemento fundamental para o desempenho do estudante no mundo do trabalho e na sua vida social, seja ela verbal ou não verbal, pois é uma área fundamental para o desenvolvimento de uma série de disposições e atitudes, como negociar, cooperar, argumentar, analisar, dentre outras, que vão possibilitar ao aluno participar da vida em sociedade e do mundo do trabalho. O caminho apontado por esses documentos é, portanto, um trabalho sistemático e organizado com a linguagem.

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2000, p. 5).

Ao colocar a linguagem no âmbito das práticas sociais, no emaranhado das relações humanas, os PCN+EM adotam uma abordagem que se relaciona ao interacionismo sociodiscursivo, para o qual a linguagem é responsável por colocar o ser humano em uma condição privilegiada de organização. Segundo essa abordagem, toda atividade de cooperação entre os indivíduos é mediada pelas interações de linguagem, independente de qual tipo ela seja; verbal ou não verbal.

Nesse contexto, os PCNEM começam a delinear o conceito de texto, que também se situa neste âmbito:

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores e entre outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 2000, p. 18).

De modo mais geral, o texto é definido nesses documentos como toda manifestação articulada que tem a linguagem como veículo e, portanto, elemento mínimo essencial à situação de interlocução, a qual, para se efetivar, depende de que sejam empregados padrões formais que devem ser de compreensão dos envolvidos. Nesse sentido, o texto é o elemento comum entre todas as disciplinas, capaz de estabelecer relações entre elas.

No âmbito do ensino de língua materna, os documentos consideram necessária a aquisição de três competências básicas, dentre as quais está a competência textual, para que o aluno seja parte integrante e participativa da sociedade e seja capaz de enfrentar situações-problema cotidianas.

O texto entra nesse rol de competências essenciais porque ele representa a concretização dos discursos envolvidos nas mais diversas situações cotidianas. Ele revela o uso da língua e contribui para o desenvolvimento de competências necessárias à vida em sociedade e ao mundo do trabalho, como as que citamos no início deste tópico. Essa importância dos textos entendidos como manifestações discursivas contextualizadas na vida em sociedade reforça a percepção de que eles não se resumem a conjuntos de frases; são, sobretudo, visões de mundo de seu autor e dos diálogos dele com seus interlocutores.

A definição de competência textual proposta pelos PCN+EM toma como ponto de partida a perspectiva de Koch e Travaglia¹⁹ (1997, *apud* BRASIL, [s.d.], p.77):

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

Nessa perspectiva, o texto, mais especificamente aqui o verbal, mobiliza uma série de recursos de seu produtor: os conhecimentos sobre o tema proposto, o lugar social de onde ele fala, quem é o seu receptor, de que mecanismos composicionais lançará mão e o suporte que o tornará público. Além disso, a produção textual mobiliza ainda outras competências, como, por exemplo, a interativa e a gramatical, em que se destacam: estabelecer várias relações a fim de atender ao seu projeto textual, selecionar e relacionar argumentos em defesa do seu ponto de vista no caso de textos argumentativos, identificar o interlocutor e o assunto com a finalidade de se posicionar, utilizar os recursos linguísticos com vistas a atender ao seu

¹⁹ KOCH, Ingedore Villaça Grunfeld; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. 5. ed. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1997.

propósito argumentativo, utilizar mecanismos de coesão, de articulação frasal, de padrão escrito, ortografia oficial, regras de concordância, dentre outros.

Notamos que os documentos oficiais, em função de sua concepção de linguagem, adotam uma definição de texto e de competência textual que dialoga com as contribuições das cinco teorias linguísticas que apresentamos anteriormente, especialmente com o interacionismo sociodiscursivo, que considera o texto produto social, fruto de uma história social e cultural, que marca o diálogo entre os interlocutores e entre os demais textos que o compõem em função da intertextualidade que naturalmente se processa. Para esta linha teórica, a linguagem, que se materializa no texto, se configura como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo o instrumento de interação entre os membros do grupo para o desenvolvimento das atividades.

Este ponto é interessante para o nosso trabalho, pois nas análises procuramos identificar uma série de recursos de que o produtor do texto lança mão para atender à competência V da matriz de referência para a correção da redação do Enem. Naturalmente, em função do perfil deste trabalho, não podemos abarcar todos os elementos e recursos mobilizados na construção do texto, mas nos detemos em alguns específicos, como já delimitamos na introdução. De qualquer forma, analisar o conceito de linguagem, de texto e de competência textual concebido pelos documentos oficiais nos respalda em relação ao que podemos tomar como referência para a análise, uma vez que esses documentos são os norteadores da educação básica no Brasil.

1.3 Linguagem e texto na escola por diferentes perspectivas

O estudo da evolução do conceito de texto a partir de diferentes perspectivas teóricas contribuiu para um esclarecimento sobre como chegamos aos conceitos de texto que temos hoje e até para a compreensão, de certa forma, da origem da heterogeneidade da percepção do texto na escola e, conseqüentemente, do trabalho realizado com ele. Como vimos, não são recentes os estudos e tentativas de atribuir ao texto as justas considerações que não o tomem de modo restritivo e subestimado. Os documentos oficiais incorporaram as contribuições teóricas da área da linguagem e apresentam diretrizes para um processo de ensino-aprendizagem pautado em textos, porém, é inquietante perceber que mesmo após tantos estudos e progressos na área científica e nos documentos oficiais, as escolas ainda privilegiam os conhecimentos gramaticais em detrimento do desenvolvimento do pensamento.

Neste tópico estendemos nossa investigação para o contexto escolar, não com o propósito de constatar problemas no trabalho que a escola faz com a linguagem e com os textos, mas, sim, de verificar como o texto pode ser concebido pelo trabalho pedagógico de forma que se possam explorar todas as suas possibilidades e contribuições no ensino da língua materna, assim como formar competentes usuários da língua. Para isso, escolhemos três linhas teóricas que, segundo nossa percepção, mais se relacionam aos documentos oficiais que estamos estudando: linha discursiva, interacionista sociodiscursiva e cognitivista.

Para a abordagem discursiva nos pautamos nas considerações de Fiorin (1998) e de Guimarães (1998). Para a focalização do interacionismo sociodiscursivo nos pautamos em Bronckart (2012) e para a cognitivista adotamos as concepções de Raths *et al.* (1977), Kleiman (1989), e de Pinker (1998).

Como vimos no tópico dedicado às abordagens teóricas sobre linguagem e texto, a análise do discurso busca encontrar nos textos os discursos ou efeitos de sentido que ali estão materializados. Nessa perspectiva, não há sentidos fixos; eles são sempre construídos a partir de uma atividade do leitor, que é histórico e marcado por uma ideologia. Por ser uma materialização do discurso, os textos nunca serão interpretados de uma mesma forma por diferentes sujeitos, sendo necessário, portanto, considerar a diversidade dos leitores e das marcas ideológicas que estão envolvidas na leitura. Neste ponto nos lembramos de que na escola, em geral, os exercícios de leitura e interpretação tendem a se resumir à busca de uma única interpretação possível para determinado texto, normalmente, a interpretação do professor. Para a AD, o texto não é um produto pronto e acabado, pois sempre pode veicular outros sentidos e significações.

É dessa perspectiva que Fiorin (1998) identifica três perversões no ensino de língua materna no Brasil, as quais têm relação com a forma como o texto é concebido da escola. A primeira dessas perversões diz respeito ao ensino da metalinguagem como um fim em si mesmo em detrimento do ensino da língua para o uso. Ou seja, os alunos são treinados a resolver exercícios gramaticais sem, necessariamente, se tornarem usuários eficientes da língua. A segunda perversão diz respeito ao ensino das categorias da língua sem que se explique aos alunos o papel dessas categorias no funcionamento da linguagem. E a terceira perversão diz respeito ao ensino de leitura e produção de texto. Em geral, as aulas de interpretação se resumem a responder questionários a respeito de um determinado texto, o que, segundo Fiorin (1998, p. 124), “não contribuem para levar o aluno, progressivamente, à compreensão do sentido global do texto e, principalmente, dos mecanismos produtores desse

sentido”. Para o autor, isso se deve à concepção equivocada que a escola tem do texto, que normalmente o enxerga como uma grande frase ou um amontoado delas, quando, na verdade,

O texto é um todo organizado de sentido, o que significa que ele possui uma estrutura. Além de ser um objeto linguístico, é um objeto histórico. Isso quer dizer que o sentido do discurso se constrói por meio de mecanismos intra e interdiscursivos, ou seja, o sentido organiza-se por meio de uma estruturação propriamente discursiva e pelo diálogo que mantém com outros discursos a partir dos quais se constitui. (FIORIN, 1998, p. 124).

Dessa forma, a tarefa do professor não é ensinar o aluno a decifrar expressões e frases, mas torná-lo um leitor autônomo e produtor competente de textos ao submetê-lo ao estudo dos mecanismos intra e interdiscursivos. Não se trata de uma tarefa fácil, naturalmente, mas a escola, por outro lado, não pode se deixar levar pelas inúmeras propostas pedagógicas milagrosas que apresentam soluções fáceis para um processo que é complexo.

Na concepção de Fiorin (1998), o ensino de estratégias argumentativas, por exemplo, levaria em conta contribuições de diversas áreas: da AD os conceitos de heterogeneidade constitutiva e de heterogeneidade mostrada, para apontar aos alunos os mecanismos interdiscursivos de constituição de sentido; da Semiótica tomaria os estudos sobre os mecanismos internos de agenciamento de sentido; da linguística textual, os estudos sobre coerência e coesão; e das teorias da argumentação, as análises dos recursos argumentativos.

Por essa perspectiva, o falante da língua possui um conhecimento internalizado de gramática da frase e do texto; cabe ao professor de língua materna tornar explícitos esses mecanismos. Ao fazer isso, acredita-se, o falante tornar-se-á mais eficiente no uso da língua, e o mesmo acontece com a gramática do texto: mais eficiente será o produtor de texto que tiver conhecimento dos diferentes mecanismos linguísticos de que dispõe e dos efeitos de sentido que estes produzem. É esta, portanto, a maior contribuição da teoria do discurso no trabalho de leitura e redação no contexto escolar.

As considerações de Guimarães (1998) dialogam de certa forma com as de Fiorin (1998), pois ela também aponta caminhos para o trabalho com o texto a partir de uma perspectiva discursiva. A autora concebe o texto como espaço de manifestação de funcionamento da língua e não como mero elemento ilustrativo do funcionamento da língua no nível da frase e também acredita que, depois de tantos estudos e progressos na área da linguagem e de ensino-aprendizagem, conceber o texto no nível da frase é um equívoco. Para ela, deve ser mostrado ao aluno que o texto é uma unidade global que dá sentido a uma determinada intenção comunicativa. Trata-se, nessa perspectiva, de conceber o texto como

detentor de dupla natureza; ao mesmo tempo em que ele é uma atividade comunicativa cognitiva, é um objeto passível de classificação e categorização.

Segundo Guimarães (1998), há um jogo de relações na construção do texto em que a redação e a leitura podem ser vistos como momentos complementares, pois ambos contribuem para o aperfeiçoamento da competência comunicativa, que é mais ampla e só pode ser refletida por completo no texto, pois as gramáticas da frase não dão conta de toda a sua complexidade. Enquanto os fatos linguísticos, como correferência, pronominalização, tempos verbais, dentre outros são estudados pela gramática do texto proposta pela linguística textual, o texto se lança na dimensão linguístico-discursiva.

A partir de uma dimensão pragmática, o texto é concebido a partir da situação comunicativa na qual ele se insere e tanto mais eficiente será esse texto em termos de significação quanto mais ele estiver adequado ao contexto comunicativo. De qualquer forma, a construção linguística do texto não deve ser relegada a segundo plano na aula de língua portuguesa, de forma que o texto se mostre a materialização da junção entre o ideológico/social e o linguístico.

A autora destaca que no ambiente escolar o melhor caminho para o professor é o desenvolvimento de uma competência discursiva, e nesse sentido a busca restrita pela competência linguística daria lugar ao desenvolvimento conjunto dos componentes linguísticos e discursivos. O caminho é conjugar os procedimentos linguísticos e discursivos de modo que em sala de aula, à medida que os alunos percebem o funcionamento desses mecanismos, melhor é a compreensão deles acerca do texto. Guimarães (1998, p. 157) considera que a “leitura madura” acontece quando ocorre a sintonia entre os processos de compreensão de informações referenciais e de leitura crítica e que os processos de leitura e produção de texto terão se efetivado quando os alunos conseguirem reconhecer concomitantemente as linhas fundamentais essenciais do texto. Nessa perspectiva, a ideia é fazer com que o aluno opere com a linguagem e não sobre a linguagem.

Para a autora, o exercício de redação, ou produção textual, é enriquecedor porque além de submeter o estudante a uma rica experiência com a linguagem, o coloca em contato com a língua escrita, situação rara nessa sociedade tecnológica em que nos encontramos. Nesse contexto é tarefa do professor organizar para o aluno uma série de discursos presentes no contexto escolar a fim de conscientizá-lo dessa variedade. E conclui:

Compete ao professor [...] sistematizar para o aluno a variedade de discursos que já lhe marcaram o contexto escolar, levando-o a se inteirar das determinantes dessa variedade. Em todas as perspectivas relacionadas com o texto nas suas múltiplas dimensões, define-se e firma-se a função do professor de Língua Portuguesa. (GUIMARÃES, 1998, p. 158).

Dessa forma, a autora chama a atenção para o papel do professor nesse trabalho, que é o de mediador na relação do aluno com o texto.

Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, Bronckart (2012), assim como Fiorin (1998), critica a importância que se dá ao estudo das estruturas gramaticais no contexto escolar. O autor afirma que ainda hoje não foi comprovada a utilidade de conhecimentos gramaticais para o desenvolvimento da maestria textual. Houve modificações no ensino de línguas; as conceituações gramaticais passaram por reformas, mas estas não foram suficientes para questionar a anterioridade do ensino de gramática em relação ao de texto. Ao mesmo tempo, o ensino do texto foi um pouco mais valorizado, mas apenas no sentido de desenvolver capacidades de produção de texto primeiro e só depois as de leitura e interpretação. Nesse contexto, os estudos teóricos influenciaram os currículos escolares que se propuseram a trabalhar as diversidades de gêneros textuais e a ensinar parâmetros a serem usados no momento da produção.

Bronckart (2012) defende que os elementos constituintes do sistema de uma língua são, na verdade, produtos dos textos, e, nesse sentido, os textos são os primeiros e o sistema da língua é o constructo secundário. A partir dessa abordagem, o ideal seria iniciar o ensino de línguas pelas atividades de leitura e produção de texto e a esse processo seria articulado, posteriormente, atividades de inferência e de observação das regularidades de ocorrências nas línguas. Essas observações levariam em consideração o contexto de produção dos textos, desde os critérios de escolha do gênero, distribuição de vozes e posicionamento do enunciador, entre outros elementos de caráter mais amplo e textual. Mais adiante somente é que as atividades de inferência e observação de regularidades focalizariam as organizações das frases, as categorias de unidades disponíveis, as regras de morfossintaxe, que são importantes para o domínio das regras de ortografia.

Dessa forma, o que esse autor propõe é que a observação e o levantamento das unidades constituintes do texto partam do mais contextual para o mais específico. Mas ele mesmo faz uma ressalva, pois considera que essa abordagem não parece ser aplicável assim diretamente, pois reformas pedagógicas demandam tempo de transposição de uma teoria para o campo prático: “Nenhuma reforma didática pode pretender modificar, logo de início, esse estado de coisas; ao contrário, deve com ela se articular” (Bronckart, 2012, p. 87). É preciso

levar em consideração o contexto de uma determinada matéria, de onde ela vem, as restrições do sistema escolar e que as práticas escolares representam os agentes do sistema.

O autor afirma ainda que diante da impossibilidade de rompimento brusco com as velhas práticas, é preciso que as mudanças no ensino da língua se processem no sentido de um compromisso, que se divide em dois: o desenvolvimento de atividades de inferência e codificação a partir de um *corpus* de frase e enunciados selecionados com o propósito de identificar as principais regras do sistema da língua; de outro lado, e paralelamente, ele propõe a realização de atividades de sensibilização às condições de funcionamento do texto, a partir de um *corpus* de textos empíricos e selecionados.

O autor considera de que essas propostas dependem de alguns fatores, como a aceitação de que os conhecimentos gramaticais serão instrumentos generalizáveis às atividades de produção textual, e de que se trata de um processo longo que só obterá sucesso na medida em que as pesquisas linguísticas propuserem um conjunto de noções válidas tanto para o nível frasal quanto para o nível textual. Para ele, as propostas teóricas, tal como estão, não podem ser diretamente exploradas nos processos didáticos senão como objetos de análise. Os modelos teóricos de textualidade são lacunares e simplificadores e aplicá-los aos textos empíricos implica o risco de suprimir algumas características essenciais desses textos e até de desfigurá-los.

Por fim, na perspectiva cognitivista, o ensino-aprendizagem é concebido como um processo que envolve as estruturas mentais do indivíduo, bem como as experiências do mundo externo a que ele é submetido constantemente. É a organização das informações e a integração dos conteúdos à estrutura mental que os pesquisadores dessa linha consideram aprendizagem, que é, portanto, um processo dinâmico, contínuo, global, pessoal, gradativo e cumulativo.

O entendimento de como a mente funciona é um ponto de partida para a compreensão de como a aprendizagem se processa. Nesse sentido, Pinker (1998) apresenta um estudo interessante no qual, a partir do ponto de vista da psicologia, ele concebe a mente como um sistema muito bem organizado, que pode ser até comparado a um sistema de computação:

A mente é um sistema de órgãos de computação projetados pela seleção natural para resolver tipos de problemas que nossos ancestrais enfrentavam em sua vida de coletores de alimentos [...]. A mente é o que o cérebro faz; especificamente, o cérebro processa informações, e pensar é um tipo de computação. A mente é organizada em módulos ou órgãos mentais, cada qual com um *design* especializado que faz desse módulo um perito em uma área de interação com o mundo. (PINKER, 1998, p. 32).

Esse autor adota pressupostos da “engenharia reversa” da psicologia e das teorias evolucionistas de Darwin²⁰ para compreender o funcionamento da mente e chegar à afirmação de que ela forma categorias, ou compartimentos mentais, aos quais damos nomes e tratamos da mesma maneira os elementos desses compartimentos. A nosso ver, isso que ele chama de compartimentos é também conhecido como modelos cognitivos, *frames* ou esquemas, que Trevisan (1991, p. 3) conceitua como “estruturas do conhecimento pré-existentes armazenadas na memória, que são ativadas mediante os estímulos oferecidos pelo texto e exercem influência no processo de compreensão”.

Para Pinker (1998), nenhuma das explicações dadas pela psicologia para a existência desses compartimentos – redução da carga de informações e necessidade do cérebro de organização das categorias, sem as quais ele seria um caos – fazem sentido. Ele acredita que a inferência é a grande vantagem da compartimentação do cérebro: “Obviamente, não podemos saber tudo sobre cada objeto. Mas podemos observar algumas de suas propriedades e, a partir da categoria, prever propriedades que não observamos” (PINKER, 1998, p. 326).

Alguns cientistas cognitivos acreditam que a mente possui naturalmente teorias intuitivas inatas ou módulos para os principais modos de entender o mundo, mas Pinker (1998) discorda parcialmente disso. Ele acredita que o ser humano possui modos de pensar ou entender o mundo com funções especializadas e que ainda que os modos de conhecer possam ser inatos, o conhecimento não o é; ele precisa ser aprendido e isso requer, para além do registro de experiências, a expressão do registro das experiências de modo a fazer generalizações úteis.

No contexto da educação, esse posicionamento de Pinker (1998) dialoga com Raths *et al.* (1977), que também buscam no campo da psicologia subsídios para o entendimento de como a mente funciona a fim de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Para Raths *et al.* (1977), também são as experiências e as frequentes oportunidades para pensar que interferem diretamente no processo de maturação do indivíduo e contribuem diretamente para a construção do conhecimento e que o grande desafio dos professores é ensinar o aluno a pensar, desenvolver atividades que os submetam ao exercício do pensamento e nesse sentido, enfim, dar oportunidades para os alunos pensarem.

No trabalho com o texto, muitas são as contribuições de Kleiman (1989), que esclarece que a abordagem do texto em sala de aula não pode se restringir à busca de significados que estão criptografados no texto pela linguagem e que deverão ser decodificados

²⁰ DARWIN, Charles [1809-1882].

pelo aluno. Na verdade, a significação se constrói por uma série de trocas entre o texto e o leitor e algumas práticas que podem contribuir para o bom desenvolvimento da leitura e do trabalho com o texto, como estabelecer um objetivo para a leitura do texto, preparar a atividade e oferecer orientações de modo que os alunos possam ativar seus conhecimentos prévios a respeito do tema tratado para a construção de sentido do texto.

Para a autora, duas ações, especialmente, produzem bons resultados no trabalho com o texto em sala de aula: ativação do conhecimento prévio referente ao assunto do texto e o estabelecimento de propósitos claros para a leitura. Na ativação do conhecimento prévio, o professor já pode levantar uma série de conhecimentos linguísticos, os textuais e os de mundo. Por meio do levantamento dos conhecimentos linguísticos, o professor tem a oportunidade de trazer à tona discussões referentes aos elementos linguísticos – classes de palavras, vocabulário, verbos, regras da língua – presentes no texto, que são acessíveis a todos os falantes da língua portuguesa e que desempenham papel central no processamento do texto. O levantamento dos conhecimentos textuais dá a oportunidade de se discutir sobre um conjunto de noções textuais, como marcas de gênero, estruturas, das quais muitas vezes o aluno já tem conhecimento e certamente o ajudarão a compreender o texto. Por fim, o conhecimento de mundo, ou enciclopédico, que envolve conhecimentos que os alunos têm previamente sobre determinado tema. Trata-se, aqui, de exercitar o pensamento e buscar nos blocos de conhecimento informações prévias que podem contribuir para a interpretação do texto em discussão. É a ativação desse conhecimento prévio que vai permitir ao leitor fazer inferências necessárias para relacionar as partes do texto. Para Kleiman (1989, p. 25), “o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente”. Por isso, quando decoramos um texto sem buscar seu sentido global, ou seja, sem fazer inferências, não há compreensão e esquecemos o conteúdo lido muito rapidamente.

Com relação à outra ação apontada por Kleiman (1989) no trabalho com o texto, o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura, trata-se de uma estratégia de ampliação da capacidade de processamento e de memória dos alunos, pois, segundo a autora, a nossa capacidade de processamento e de memória é significativamente ampliada quando é fornecido um objetivo para uma tarefa. Experimentos apontam que somos capazes de lembrar melhor de detalhes de um texto que foi lido com um objetivo específico. Ou seja, lembramos com mais facilidade daquela informação que faz sentido ao nosso propósito. O estabelecimento de objetivos para a leitura atende a outro propósito: a formulação de

hipóteses. O leitor ativo vai formulando e testando hipóteses durante a leitura do texto. Nesse sentido, fica claro que o texto não é um produto acabado que o leitor recebe passivamente. As hipóteses do leitor são essenciais à compreensão, pois tornam certos aspectos do processamento possíveis, como reconhecimento instantâneo de palavras e frases e inferências sobre palavras não percebidas, além de evitarem a sobrecarga dos mecanismos do processamento inicial. Portanto, se o material que os olhos estão percebendo não for processado rapidamente, a leitura deixa de fluir e ter significação e começamos apenas a passar os olhos sobre as letras sem compreendê-las.

Portanto, o que a autora propõe, a partir desse viés cognitivo, é que o texto seja o ponto de partida para uma reflexão a respeito do próprio conhecimento, ou melhor, dos diversos tipos de conhecimento que o aluno já possui e que mediante ativação contribuem não só para a construção do sentido do texto como de outros novos conhecimentos.

1.4 Texto argumentativo e retórica

O texto é o produto da interação entre indivíduos por meio da linguagem. Como já vimos em Bronckart (2012, p. 71), o texto é “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”. Nesse sentido, o processo de construção do texto, mais precisamente do texto escrito, é complexo e, como afirma Garcia (2007), exige a mobilização de habilidades cognitivas e o exercício do pensamento. No caso do texto argumentativo, a produção de linguagem visa ao convencimento ou à persuasão do interlocutor; por isso, o autor procura influenciar o leitor a ponto de fazê-lo mudar a sua maneira de agir ou de pensar e aderir a determinado ponto de vista por meio de técnicas discursivas. Para tanto, o autor desse tipo de texto deve encontrar as informações de que necessita para a sua argumentação e as relacionar de modo a construir o discurso persuasivo. Esse exercício pressupõe mobilização de importantes habilidades, como expor, organizar, analisar, classificar, agrupar, organizar, selecionar, entre outras, que permitem a construção de um raciocínio coerente, consistente e persuasivo. Entre estas habilidades estão as quatro contempladas pela matriz de referência para a redação do Enem: selecionar, relacionar, organizar e interpretar, às quais nos dedicamos mais especificamente neste trabalho.

O texto argumentativo está entre os tipos de texto mais trabalhados nas séries finais da escolaridade básica e os mais cobrados nos exames vestibulares ou ainda em avaliações da

qualidade do ensino, como o Enem. A escola procura reproduzir no contexto pedagógico situações cotidianas a fim de preparar os alunos para a vida em sociedade; é por isso que o texto argumentativo recebe tanto destaque. Como afirma Ferreira (2010, p. 12), “Somos seres retóricos”, vivemos no universo da *doxa*, em que há um constante confronto de opiniões em relação às quais somos convidados a opinar. Nesse sentido, a argumentação é atividade habitual em sociedade, pois é por meio dela que expomos nosso ponto de vista e buscamos a adesão dos espíritos ao nosso posicionamento. Isso porque pertencemos a uma sociedade civilizada na qual o uso do discurso deve prevalecer sobre o da força na resolução de embates. Argumentar é, portanto, convencer mediante a apresentação de razões, por meio de provas conduzidas por um raciocínio consistente.

No contexto escolar, a estrutura mais recorrente do texto argumentativo é o tipo dissertativo-argumentativo, que consiste de proposição, argumentação e conclusão. Na proposição, o autor apresenta a sua tese, em função da qual se desenvolve a argumentação, cuja responsabilidade é conquistar a adesão dos espíritos à tese por meio de suas próprias convicções, sem que seja preciso recorrer à coação ou à força. À conclusão cabe a tarefa confirmar, em outros termos, a essência da proposição, apresentando-se como “fechamento” do raciocínio desenvolvido ao longo da argumentação.

O interesse pela compreensão da argumentação não é recente, remonta a Aristóteles ([s.d.]) e à retórica antiga, cujo foco era a eloquência, a arte de falar em público de modo persuasivo, ou seja, o discurso oral. Depois, em função de limitações da abordagem exclusiva do discurso oral, da eclosão de alguns importantes textos escritos e do especial interesse pela compreensão do mecanismo do pensamento, surgiu a nova retórica, que procurou, sobretudo, focalizar a estrutura da argumentação por meio de recursos discursivos em textos escritos.

Em função desse interesse pelo texto escrito, e por toda contribuição dada aos estudos argumentativos recentes, recorreremos aos pressupostos da nova retórica, em *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), como apoio teórico para as análises dos textos que são nosso objeto de estudo. Os conceitos constantes dessa obra, que se enquadram entre os grandes clássicos do pensamento contemporâneo, dão à retórica uma nova roupagem e reabilitam-na ao proporem novas reflexões sobre o discurso argumentativo e ao introduzirem os conceitos de auditório interno e universal, o que amplia de modo significativo os conhecimentos sobre esse processo de comunicação. Essa obra nos dá uma base teórica bastante completa sobre a análise argumentativa, por meio de caracterizações das diversas estruturas argumentativas.

Os autores dividem a abordagem da argumentação em três partes: os âmbitos da argumentação, o ponto de partida da argumentação e as técnicas argumentativas. Em função da natureza desta pesquisa e dos objetivos delimitados, concentramos as nossas atenções em algumas das técnicas argumentativas. Como os próprios autores afirmam, o estudo de partes do discurso que compõe a argumentação não pode ter a pretensão de esgotar todas as possibilidades da análise e, nesse sentido, o que desejamos é observar apenas alguns dos esquemas argumentativos mais recorrentes nos textos que examinamos.

Como esses autores salientam, qualquer análise que considere parte das articulações observa de modo incompleto um discurso, já que as partes constituem uma única argumentação em conjunto. Assim, também destacamos que, ao contemplarmos alguns dos esquemas de argumentos presentes nesses textos que são objeto deste trabalho, deixamos de refletir sobre muitos outros elementos que compõem o discurso argumentativo deles. Estamos conscientes de que esses mesmos textos podem ser analisados de outra maneira, em atendimentos a outros objetivos e especificações, já que um mesmo enunciado está suscetível a vários outros esquemas que atuam simultaneamente sobre ele.

De acordo com os autores do *Tratado da Argumentação*, um discurso pode ser analisado a partir de diversos planos: como um ato, um indício ou um meio, poder-se-á analisá-lo ainda a partir de seu conteúdo ou simplesmente de sua linguagem, já que a argumentação é uma interação constante entre todos os elementos que a compõem. Porém, como já mencionamos, para os propósitos desta pesquisa, as análises desenvolvidas no capítulo III deste trabalho se propõem a identificar nos textos apenas alguns esquemas de argumentos possíveis. Assim, estabelecemos como referência para esta abordagem apenas alguns dos esquemas argumentativos que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 215) chamam de *processos de ligação*: “Entendemos por processos de ligação esquemas que aproximam elementos distintos e permitem estabelecer entre estes uma solidariedade que visa, seja estruturá-los, seja valorizá-los positiva ou negativamente um pelo outro”.

Esses processos são apresentados juntamente com os processos de dissociação, que são técnicas de ruptura que visam separar elementos que formam um todo. Segundo os autores, essas técnicas são complementares e atuam conjuntamente e por isso é possível identificar em um mesmo argumento ora um, ora outro processo. De qualquer forma, em função da necessidade que temos de delimitar nossa abordagem, concentramos a nossa análise em apenas dois dos argumentos pertencentes aos processos de ligação, que são os argumentos baseados na estrutura do real e os argumentos que visam fundar a estrutura do real. A opção

por esses esquemas se dá em função de serem argumentos que se conectam à realidade de alguma forma e por isso, a partir de uma análise prévia, observamos que tendem a ser os mais recorrentes.

Os argumentos baseados na estrutura do real valem-se da realidade para estabelecer as ligações pretendidas pelo orador com o auditório. Nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 297),

Enquanto os argumentos quase-lógicos têm a pretensão a certa validade em virtude do seu aspecto racional, derivado da relação mais ou menos estreita existente entre eles e certas fórmulas lógicas ou matemáticas, os argumentos fundamentados na estrutura do real valem-se dela para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover.

Há nesse grupo diferentes tipos de argumentos que podem ser encontrados no uso comum. Focalizamos alguns mais recorrentes que são agrupados pelos autores: *argumentos por ligações de sucessão* e *argumentos por ligações de coexistência*.

Os argumentos por ligações de sucessão caracterizam-se por unir um fenômeno a suas consequências ou a suas causas, dentre os quais se destacam: o argumento pragmático (um ato é apreciado conforme suas consequências favoráveis ou desfavoráveis, ou seja, transfere-se para a causa o valor das consequências), o argumento do desperdício (consiste em afirmar que uma vez iniciada uma obra, é preciso seguir na mesma direção, já que muito sacrifício já foi feito e não se deve perdê-los), o argumento de direção (que estabelece uma relação causal entre os fins e os meios e aponta sempre para a direção aonde se quer chegar) e o argumento de superação (aponta para a possibilidade de ir sempre mais longe, num contínuo crescente; o importante não é necessariamente realizar certo objetivo, mas superar os pontos indicados como referência).

Os argumentos por ligações de coexistência unem realidades de nível desigual, em que uma é mais fundamental que a outra. Desse grupo destacamos o argumento de autoridade, em que o *ethos* da pessoa citada é fator determinante na validação das intenções. Trata-se de um argumento de prestígio, pois usa os atos ou juízos que se tem de uma pessoa ou grupo em favor de uma tese.

Quanto aos argumentos que visam fundar a estrutura do real, encontram-se os “argumentos que se estribam no caso particular, os argumentos de analogia que se esforçam em reestruturar certos elementos do pensamento em conformidade com esquemas aceitos em outros campos do real” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 216-217). São

argumentos que buscam generalizar o que é aceito a respeito de um caso particular, ou transferem para outro contexto o que é admitido em um determinado contexto. Destes destacamos quatro tipos que acreditamos ser mais recorrentes nas argumentações dos estudantes, os quais são definidos como argumentações fundamentadas pelo caso particular: argumentação pelo exemplo, a ilustração, o modelo ou antimodelo e a analogia.

A argumentação pelo exemplo indica que houve uma discordância sobre uma regra particular e por isso o exemplo é chamado para fundamentar. A ilustração é diferente do exemplo no sentido de que enquanto aquele visa fundamentar uma regra, esta apenas busca reforçar a adesão a uma regra já conhecida e aceita. A argumentação pelo modelo é conveniente quando se deseja não apenas ilustrar ou fundamentar uma regra geral, mas motivar ação inspirada nele. No caso do antimodelo ocorre o oposto: é um recurso usado quando se deseja mostrar certas condutas que levam a consequências das quais se deseja a distância. Por fim, a argumentação por analogia, que é a aproximação por semelhança entre dois pares de termos pertencentes a áreas diferentes, já que se forem de mesma área podem ser entendidos como exemplo ou ilustração. A metáfora é uma excelente tradução para esse tipo de argumento (analogia).

Eventualmente, podemos ainda considerar em nossas análises os lugares retóricos, que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), são premissas de ordem mais geral que buscam re-hierarquizar os valores do auditório e assim reforçar a sua adesão a determinados valores. Nas palavras de Ferreira (2010, p. 69), "os lugares retóricos são grandes armazéns de argumentos, utilizados para estabelecer acordos com o auditório". Dentre os lugares retóricos mais recorrentes, destacamos: o lugar da quantidade, lugar da qualidade, lugar da essência, entre outros. Os tipos de raciocínios e argumentos, bem como as subdivisões, expostos aqui, podem não contemplar tudo o que os autores nos apresentam, assim como pode ocorrer que esses textos não revelem um ou outro argumento aqui especificado. Reiteramos que não temos a pretensão de fazer uma análise aprofundada da argumentação desses textos, pois, para os nossos propósitos, o estudo da argumentação é o meio pelo qual identificamos os processos e habilidades cognitivas nesse tipo de texto e não o fim.

CAPÍTULO II

O ENEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Esta pesquisa não está diretamente relacionada às políticas públicas de Educação, mas nosso objeto de estudo é o texto produzido por estudantes na prova de redação do Enem, que é uma avaliação institucional e como tal possui relação direta com essas políticas. Por isso, consideramos importante adentrar, ainda que brevemente, nesse contexto educacional no qual a prova está inserida a fim de conhecermos o exame como um todo e, especialmente, a prova de redação.

Organizamos esta abordagem em três tópicos: *2.1 Políticas públicas para a Educação e Reforma do Ensino Médio*; *2.2 Enem: estrutura e composição*; e *2.3 A prova de Redação do Enem*. Para tanto, nos apoiamos nos PCNEM (BRASIL, 2000), na LDB n° 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Documento Básico do Enem (INEP, 2002), no Documento de fundamentação teórico-metodológica (INEP, 2005), no Guia do participante do Enem 2013 (INEP, 2013a) e ainda em alguns autores que se dedicam a esses temas, como Libâneo, Oliveira e Tuschí (2012), Palma Filho (2005), Castro e Tiezzi (2005).

Depois, como a prova de redação é estruturada a partir de uma matriz de competências e habilidades, que é balizadora também da correção dessa prova, consideramos oportuno apresentar, ainda neste capítulo, os conceitos de competência e habilidade norteadores da prova e, mais especificamente, o que são as competências III e V da Matriz de Referência para a Redação, já que essas competências são elementos centrais nesta pesquisa. Dividimos esta abordagem em dois tópicos: *2.4 Competências e habilidades no contexto educacional*; e *2.5 As competências III e V na prova de redação do Enem*. Apoiamo-nos em estudos de Raths *et al.* (1977), Perrenoud (1999), do Documento básico do Enem (2002), do Documento de fundamentação teórico-metodológica (INEP, 2005) e do Documento de Orientações Complementares aos PCN+EM (BRASIL, [s.d.]).

2.1 Políticas públicas para a Educação e Reforma do Ensino Médio

A década de 1990 foi um divisor de águas na educação brasileira, especialmente no que se refere ao ensino médio. Em décadas anteriores, o ensino secundário não tinha grande importância e destinava-se especialmente à educação das elites. Os índices de repetência e evasão eram altíssimos, o que ajudava a dificultar a expansão desse nível de escolaridade.

As políticas educacionais anteriores a 1990 contribuíam para a manutenção do ensino secundário em uma posição de abandono. Na década de 1960, por exemplo, houve uma tentativa de expansão desse nível de ensino com o estabelecimento de uma equivalência entre o ensino secundário profissionalizante e os estudos acadêmicos. Mas esse modelo não funcionou, pois a efetiva profissionalização não acontecia e tampouco se preparava o aluno para seguir nos estudos acadêmicos, caso ele desejasse. Na década de 1970, segundo Castro e Tiezzi (2005), houve uma pequena reação do sistema educacional brasileiro com a introdução de algumas medidas, como a ampliação do ensino obrigatório para oito anos, o que transformou o ensino médio em curso de segundo ciclo obrigatoriamente profissionalizante. Mas, na prática, o que houve foi a criação de dois tipos de ensino médio: um profissionalizante e outro propedêutico. Essas iniciativas promoveram certo crescimento do ensino médio, mas que não se manteve na década de 1980 devido ao “equivocado modelo implementado e à baixa qualidade da educação obrigatória, resultando em altas taxas de repetência e conseqüente obstrução do fluxo de alunos” (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 118).

As palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 352) confirmam essa dificuldade em acertar o modelo de ensino médio: “[...] tem sido um desafio propor políticas públicas para o ensino médio, que vive o dualismo entre ser profissionalizante e ser propedêutico”.

Em meados da década de 1990, uma melhoria no fluxo do ensino fundamental com a progressiva queda nas taxas de repetência, a rápida evolução tecnológica, própria dos tempos modernos, e a conseqüente desestabilização dos conhecimentos técnicos suficientes até então para atender ao mercado de trabalho levaram os alunos para as carteiras do ensino médio. Esse movimento colocou em debate os sistemas educacionais, que precisavam encontrar saídas para articular a preparação do indivíduo para a continuação dos estudos e para o exercício da cidadania no mundo do trabalho e do desenvolvimento pessoal. Surgiu então como proposta a educação básica de formação geral, cujo princípio era desenvolver no jovem a capacidade de aprimorar o raciocínio, as capacidades de pesquisar e buscar informações, de desenvolver o pensamento crítico e contextualizar os conhecimentos adquiridos para além da simples memorização.

O ponto de partida para a transformação de que necessitava esse nível de ensino foi a aprovação da nova LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996 e decretos posteriores, a partir da qual o ensino médio foi incorporado à educação básica, sem poder ser substituído pela educação profissional. A nova LDB propõe como finalidade para o ensino médio:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
 - II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996, art. 35, p. 39).

Portanto, conforme ressaltam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o ensino médio passa a abranger três diferentes concepções: a propedêutica, destinada a preparar os alunos que pretendem dar continuidade aos estudos e ingressar no ensino superior; a técnica, focada na preparação de mão de obra para o trabalho; e a humanística, que compreende as duas anteriores e atribui ao ensino médio uma maior abrangência, que fica responsável ainda pela formação humanística do estudante. Essa última está “expressa em alguns documentos nacionais oficiais sobre as competências e habilidades específicas esperadas do estudante desse nível de ensino” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 354).

A incorporação do ensino médio à escolaridade básica foi um importante passo da reforma proposta para esse nível de ensino e trouxe resultados significativos, como o aumento do número de alunos matriculados e também de concluintes desse nível de escolaridade. Mesmo que o índice de escolarização líquida no Brasil ainda seja baixo, o maior número de aluno no ensino médio foi interpretado como um dado positivo porque se considerou que grupos sociais até então à margem da escolarização tiveram a oportunidade de continuar os estudos.

Além dessa reestruturação do ensino médio, a LDB 9.394/96 e o Ministério da Educação (MEC) propuseram ainda o desenvolvimento das novas diretrizes curriculares e um sistema de avaliação da educação, que se concretizaram, respectivamente, na criação dos PCN e do Enem, ambos com o propósito de servir de instrumentos de auxílio na implementação de um ensino de maior qualidade e em consonância com as necessidades do jovem na sociedade atual.

Os PCN representam o resultado do trabalho de um conjunto de educadores de todo o país orientado pelos princípios da LDB a fim de oferecer um novo currículo para o ensino médio. Se antes o que se via era um ensino descontextualizado orientado para o acúmulo de informações, a partir dessa reestruturação curricular explicitada nos PCN buscou-se atribuir significado ao conhecimento escolar. Os PCN estabelecem em sua proposta curricular a divisão do conhecimento escolar em áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias,

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias –, pois compreendem que os conhecimentos estão cada vez mais relacionados. Com essa organização, acredita-se que a concepção curricular deva ser transdisciplinar, uma vez que as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias e, ainda, dos conhecimentos históricos, sociológicos e filosóficos, como conhecimentos que permitem uma leitura crítica do mundo, estejam, ou deveriam estar, presentes em todos os momentos da prática escolar.

O Enem, com a mesma perspectiva dos PCN de auxiliar a implementação de um ensino de maior qualidade, foi criado inicialmente como um mecanismo de avaliação dos indivíduos ao final da escolaridade básica com o intuito de traduzir os princípios e diretrizes da reforma do ensino médio e oferecer um importante diagnóstico do perfil dos alunos.

2.2 Enem: estrutura e composição

O Enem foi criado em 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para ser aplicado a alunos concluintes do ensino médio a fim de verificar o perfil desses alunos ao término da escolaridade básica e de obter um diagnóstico do sistema nacional de educação básica e, conseqüentemente, da reforma do ensino médio.

As concepções que norteiam esta avaliação, pautadas nas diretrizes da reforma do ensino médio, privilegiam uma educação com conteúdos voltados para o desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de aprender a aprender, a fim de eliminar gradativamente os currículos conteudistas, que valorizam a memorização. Com isso, o exame acabou por forçar as escolas de ensino médio a focalizar um processo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de estruturas mentais que permitem ao aluno resolver problemas.

Desde que foi aplicado pela primeira vez, o Enem passou por algumas transformações. Por isso, dividimos essa trajetória em duas fases: a primeira, de 1998 a 2008, e a segunda, de 2009 até atualmente. Essa divisão é importante porque de uma fase para outra, ainda que as concepções que norteiam o exame tenham se mantido, houve mudanças significativas na composição estrutural, nos propósitos e na abrangência da avaliação. Como este trabalho focaliza apenas a segunda fase, que dialoga mais diretamente com o contexto atual, faremos sobre a primeira fase uma abordagem mais sucinta, somente com as informações mais relevantes, e nos detemos mais detalhadamente na segunda fase.

Quando foi criado, o Enem tinha como objetivos mais gerais avaliar o aluno concluinte da escolaridade básica e verificar em que medida esse aluno tinha desenvolvidas as competências fundamentais para o exercício da cidadania. Constituíam objetivos específicos desse exame:

- a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médicos e ao ensino superior.

(INEP, 2002, p. 7-8).

O exame era composto de uma prova única, com 63 questões objetivas de múltipla escolha e uma proposta de redação. “As questões objetivas e a redação destinam-se a avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos participantes ao longo da escolaridade básica, a partir de uma matriz de competências especialmente desenvolvida para o exame.” (INEP, 2002, p. 7).

A partir de 2009, o Enem passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior por meio do Programa Universidade para Todos – o Prouni²¹. Conforme Portaria Inep n. 109, de 27 de maio de 2009 (INEP, 2009, p. 56), passam, então, a constituir objetivos do exame:

Art. 2º - Constituem objetivos do Enem:

- I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médicos e à Educação Superior;
- IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.

²¹ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004 pela Lei nº 11.096/2005 e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. (BRASIL, 2005).

Com o acréscimo de novos objetivos, o Enem sofreu transformações também na composição da sua prova, que passou a ser realizada em dois dias, constituída de 180 questões objetivas e de múltipla escolha e de uma redação. As questões foram divididas de acordo com quatro áreas de conhecimento e aplicadas da seguinte forma: 1º dia de prova: 90 questões de múltipla escolha, sendo 45 de Ciências da natureza e suas tecnologias (Química, Física e Biologia) e 45 de Ciências humanas e suas tecnologias (Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Conhecimentos Gerais), em 4h30m de prova; 2º dia de prova: 45 questões de Linguagens, códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês ou Espanhol –, Artes, Educação Física e Tecnologia da Informação), 45 de Matemática e suas tecnologias e ainda a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Neste dia, o participante tem 5h30m para realizar a prova.

Algumas mudanças estruturais foram necessárias para atender aos novos objetivos do exame, que deixou de ser apenas uma avaliação de desempenho dos alunos concluintes do ensino médio para ser também um mecanismo de acesso ao ensino superior público. Mas, ainda que o objetivo do exame tenha se modificado ao longo dos anos, as bases teóricas que norteiam a avaliação permaneceram fundamentadas na LDB, nos PCN, nas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a Educação Básica e nos textos da reforma do ensino médio.

De acordo com o Documento Básico 2002 (INEP, 2002), o modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na verificação de estruturas mentais que são construídas ao longo da formação básica do aluno e não apenas na memória, que é importante, mas que sozinha já não consegue dar conta da demanda de soluções necessárias para a ordem de problemas que se apresenta nessa sociedade cada vez mais tecnológica, com mudanças sociais e econômicas cada vez mais rápidas.

A estrutura do exame atende a uma matriz de referência que indica a associação entre conteúdos, competências e habilidades básicas, próprias ao jovem em fase de desenvolvimento correspondente ao término da escolaridade básica. De acordo com o Documento Básico 2002 (INEP, 2002, p. 11),

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’.

São cinco as competências que estruturam o exame e que funcionam de forma orgânica e integrada:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. 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. Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

(INEP, 2002, p. 11).

Essa matriz por competências pressupõe a integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas e a compreensão do conhecimento como a construção e a reconstrução de significados mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza. Assim, o Enem busca verificar como o participante pode efetivar o conhecimento assim construído por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e ação, de valores e atitudes mediante situações-problema que deverão ser o mais próxima possível daquelas enfrentadas pelos alunos em seu convívio social, profissional individual e coletivo.

Um dos pontos considerados fundamentais por essa matriz de competências, e sobre o qual este trabalho tem especial interesse, diz respeito às competências de ler, compreender, interpretar e produzir textos. Isso não apenas no que diz respeito à aprendizagem de Língua Portuguesa, mas a todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas escolares. Nesse contexto, o participante do Enem deve, sobretudo, demonstrar capacidade de comunicação e expressão adequadas, seja para a resolução de um problema matemático, para a descrição de um processo físico ou ainda para as mudanças pelas quais passam a história, a geografia ou a literatura.

De acordo com o Documento de fundamentação teórico-metodológica do Enem (INEP, 2005), esta é uma prova de linguagens e códigos, o que se pode notar no quadro de referência das competências, que coloca a leitura presente na descrição de todas as competências. Segundo este documento, a leitura foi eleita pelo grupo autor da matriz como a “arquicompetência”, a qual é avaliada ao longo de todo o exame. Consequentemente, ao adotar essa estrutura conceitual, o Enem sinaliza para a necessidade do trabalho sistemático

com competência leitora ao longo da educação básica, ao final da qual o aluno deverá ser capaz de exercer dois papéis: os de leitor e escritor do mundo.

O Enem assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquicompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica. A avaliação da leitura está presente em toda sua plenitude, seja na prova de múltipla escolha, seja na produção do texto escrito. A leitura resume no Enem os pressupostos da área Linguagens e Códigos. (BRASIL, 2005, p. 59).

A competência leitora é exigida do aluno ao longo de toda a prova, que privilegia uma linguagem muito variada, que envolve desde gráficos, dados, figuras, charges até desenhos e referências artísticas; são propostas situações-problema, devidamente contextualizadas com o mundo em que vivemos, a fim de provocar o participante a agir e mobilizar conhecimentos anteriormente adquiridos para resolver tais demandas. Essa proposta de prova não requer memorização de fórmulas ou o simples acúmulo de informações; ela exige leitura, interpretação e ação na tomada de decisões, dentre outras operações mentais.

A competência escritora, entretanto, é auferida, especialmente, e de modo mais sistemático, na prova de redação, a qual constitui o principal ponto de interesse desta pesquisa.

2.3 A prova de redação no Enem

A prova de redação coloca o participante como escritor do mundo, em que ele deve ser capaz de apresentar uma reflexão escrita sobre o tema proposto. Essa reflexão é feita a partir da leitura da proposta temática (textos motivadores e fase temática) e da leitura da realidade que o cerca. Assim, o participante deve mobilizar conhecimentos sistematizados no contexto escolar e ainda outros decorrentes de suas experiências de vida.

Os temas solicitados, normalmente, abordam questões de ordem política, social, cultural, científica, que, segundo o documento de fundamentação teórico-metodológica (INEP, 2005), são “apresentados como uma situação-problema”. Isso porque a prova de redação tem um diferencial: além da estrutura convencional do texto dissertativo-argumentativo, como vimos no tópico 1.4, no Enem há outra exigência: o participante deve apresentar, necessariamente, uma proposta de intervenção para o problema explicitado pela proposta temática.

Assim, como informa o Guia do participante do Enem 2013 (INEP, 2013a), a prova de redação deve atender à seguinte estrutura:

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.



(INEP, 2013a, p. 7) [grifos do autor]

Dessa forma, a prova de redação demanda um processo de leitura e compreensão do tema (textos motivadores e frase temática), uma tomada de decisão a fim de adotar um posicionamento, ou uma tese a ser defendida e contextualizada pela problemática em questão, a elaboração de um projeto de texto que atenda ao tipo de texto dissertativo-argumentativo, o que inclui a seleção e o desenvolvimento de argumentos a fim de defender essa tese e, por fim, a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema exposto pelo tema.

Conforme documento básico (INEP, 2002, p. 14), nesse processo de construção do texto, o participante deve “selecionar o recorte apropriado de seu acervo pessoal, reorganizando os conhecimentos já construídos com o apoio da escola para enfrentar o desafio proposto, transcrevendo-o para o seu projeto de texto”.

A avaliação desses textos está apoiada na matriz de referência para a redação, que considera as mesmas cinco competências norteadoras da parte objetiva da prova, mas adaptadas para uma situação de produção de texto escrito:

- I. Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;
- II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimentos para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
- III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- V. Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

(INEP, 2002, p.14).

Essa matriz ilustra um trabalho com o texto a partir de três aspectos: o linguístico, focalizado pelas competências I e IV; o composicional (estrutural) delimitado pelo tipo de texto dissertativo-argumentativo; e o configuracional (pragmático-retórico), cobrado nas competências III e V. De qualquer forma, esse agrupamento é apenas uma maneira de enxergar a composição dessa matriz, mas o fato é que ela constitui um todo articulado, em que uma competência está relacionada à outra e todas apontam para uma composição que valoriza a linguagem, enquanto instrumento de interação social, e a competência leitora, que permeia toda a matriz.

Neste trabalho, focalizamos principalmente as competências III e V, nas quais estão contextualizados nossos objetivos. Damos especial atenção a elas no tópico 2.5, mas antes, porém, julgamos conveniente, sem nos estendermos muito, compreendermos um pouco mais como as competências como um todo têm sido conceituadas.

2.4 Competências e habilidades no contexto educacional

A conceituação de competência tem um caráter abrangente e pode ganhar diferentes acepções nas diversas áreas em que pode ser empregada. Neste trabalho interessa-nos pesquisar essa conceituação no contexto da educação, mais especificamente, estudar aqueles pressupostos que serviram de base para a estruturação do Enem. Por isso, nosso ponto de partida é Perrenoud (1999), cuja abordagem serve de base para elaboração dos PCNEM e, conseqüentemente, para a formulação do Documento de fundamentação teórico-metodológica do Enem (INEP, 2005).

Perrenoud (1999, p.7) define competência como “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” e chama a atenção para um mal entendido muito comum no trabalho com competências: o de se pensar que o desenvolvimento de competências prescinde do processo de transmissão de

conhecimentos. Segundo o autor, grande parte das ações humanas exige conhecimentos e para enfrentar as situações cotidianas da melhor maneira possível é preciso colocar em cooperação vários recursos cognitivos. Nesse sentido, as competências não são os conhecimentos propriamente ditos, mas elas se utilizam deles para realizar determinadas tarefas. Por outro lado, os conhecimentos isolados, memorizados, não constituem competência.

Uma competência nunca é a implementação ‘racional’ pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação. (PERRENOUD, 1999, p. 8). [grifos do autor].

O reconhecimento da pertinência da noção de competência ainda desafia as ciências cognitivas, uma vez que para alguns estudiosos é preferível ampliar a noção de conhecimentos, sem, para isso, chegar ao conceito de competência. Mas quanto a isso Perrenoud (1999) discorda e argumenta que a competência é essa capacidade que vai além da aplicação de alguma regra ou conhecimento, pois mesmo um especialista, com conhecimentos aprofundados sobre um determinado assunto, deverá ser capaz de julgar qual o contexto e a melhor ocasião de mobilizá-los. E acrescenta:

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de *mobilização* dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum “transplante de esquemas”. O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, *treinamento* esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. (PERRENOUD, 1999, p. 10). [grifos do autor].

O autor destaca nesse ponto que a competência consiste em identificar e mobilizar os conhecimentos relacionados a um determinado assunto e que há uma considerável distância entre os conhecimentos acumulados e a capacidade de mobilizá-los. Nesse sentido, a construção da competência se consolida a partir da exposição às situações de interação, o que demanda tempo para o treino.

Nesse momento o autor toca em um ponto importante das discussões sobre competência; o tempo. Essa questão divide opiniões a respeito do papel da escola, ou melhor, do que a escola, em um número limitado de anos, deve priorizar: o desenvolvimento de competências ou a transmissão de conhecimentos? É esse debate que permeia a trajetória das

reformas curriculares, inclusive esta proposta pela reforma do ensino médio a partir da qual o Enem foi estruturado.

O Documento de fundamentação teórico-metodológica (INEP, 2005), em diálogo com Perrenoud (1999), deixa clara a sua posição frente a esse impasse ao afirmar que hoje vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica e, nesse contexto, o armazenamento de informações tornou-se secundário frente à necessidade de resolvermos problemas e tomarmos decisões. Soma-se a isso o fato de que as inovações ocorrem com uma velocidade muito grande e também rapidamente caem em obsolescência, o que torna inviável o puro e simples armazenamento de informações.

Isso não significa que aprender conceitos tenha perdido a sua importância, pelo contrário, eles são essenciais ao desenvolvimento das competências, mas, cada vez mais, “torna-se necessário também o domínio de um conhecimento chamado de ‘procedimental’, ou seja, da ordem do ‘saber como fazer’” (INEP, 2005, p. 17). É mais produtivo adquirir competências e habilidades que permitam agir diante de uma determinada situação do que ter a excelência na realização de algo que pode ser superado ou atualizado por uma nova versão a qualquer momento.

No documento de Orientações Educacionais Complementares aos PCN, os PCN+EM (BRASIL, [s.d.]), essa questão ganha reforço, pois o documento esclarece que dar prioridade ao desenvolvimento de competências implica limitar o tempo destinado à mera assimilação do saber, no entanto, isso não significa que os saberes (conteúdos) devam ser abandonados, já que as competências se processam por meio desses saberes. O que os documentos oficiais propõem é a adoção de um novo perfil para o professor, que deixa de ser um transmissor de saberes para se tornar um orientador da aprendizagem.

A partir desse entendimento, o Documento de fundamentação teórico-metodológica (INEP, 2005), para apresentar uma primeira conceituação de competência faz referência ao texto das Matrizes Curriculares de Referências do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), de 1998, que considera:

[...] as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do “saber fazer” e decorrem diretamente do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. (INEP, 2005, p. 8).

Essa abordagem atende a um viés cognitivista, em que a competência se desdobra em habilidades necessárias para a resolução de problemas, no plano do “saber-fazer”. Nesse caso, competência está ligada à capacidade de saber agir.

Notamos aqui uma relação entre esses conceitos e as proposições que Raths *et al.* (1977) elaboraram no final da década de 1970, em 1977. Ou seja, cerca de vinte anos antes esses autores já falavam da importância de focalizar o desenvolvimento do pensamento, colocar em ação as faculdades mentais para ser capaz de julgar, chegar às próprias conclusões, decidir, ser autônomo. Para eles, o pensamento está envolvido em muitos aspectos da vida e a acentuação dele tende a oferecer recursos para o aluno resolver problemas cotidianos.

O que Raths *et al.* (1977) propõem é uma ampliação da compreensão de determinados comportamentos a partir da percepção de que algumas ações humanas refletem incoerência ou falta de complementação do pensamento, o qual também é influenciado conforme exposição ou privação a determinados tipos de experiências. Os autores consideram que, no contexto escolar, um currículo que privilegie a acentuação do pensamento, por meio de oportunidades para pensar, tende a modificar o comportamento dos alunos, uma vez que, para eles, existe uma relação direta entre pensamento e alguns tipos de comportamentos: “Existe um acordo geral quanto ao fato de que uma acentuação de atividades do pensamento estimula o pensamento e tem como resultado uma redução do que pode ser denominado comportamento ‘imaturo’” (RATHS *et al.*, 1977, p. 3).

Essa teoria contraria a ideia, muito difundida nesse contexto, de que é do professor a responsabilidade pela mudança de comportamento do aluno. Na verdade, aos professores caberia a tarefa de submeter os alunos a experiências ricas, que promovessem a oportunidade de mudança, ou, como afirmam os PCNEM, ao professor cabe o papel de mediador nesse processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o bom ensino está diretamente relacionado à qualidade das experiências de que os alunos participam, mas cabe a eles a responsabilidade pela mudança.

Ao falar sobre as operações do pensamento, Raths *et al.* (1977) classificam os processos mentais em inferiores e superiores, sendo estes os mais diretamente relacionados às operações do pensamento. Os processos mentais inferiores exigem menor contribuição de nossa parte, compreendem o funcionamento dos órgãos dos sentidos e as experiências dos sentidos, assim, têm como foco a recordação, o significado, a fidelidade ao original e o produto do pensamento; é um processo simples e pouco se relaciona com outros processos.

Por outro lado, os processos mentais superiores, que compreendem a comparação, classificação e interpretação, nos distinguem dos animais, admitem o devaneio, a desordenação do pensamento e conduzem aos meios de modificação do material, apresentam contribuições e tornam possível alcançar respostas; são processos mais complexos que se relacionam com outros processos, tornando-se difícil estabelecer um esquema de classificação entre todos.

Sobre esses processos, Raths *et al.* (1977, p. 163) acrescentam que

O pensamento é um termo amplo que inclui vários processos mentais. Alguns deles, principalmente os processos inferiores de recordação, reconhecimento e associação, são extensamente praticados desde a escola primária até o curso superior; os processos mentais mais elevados só ocasional e acidentalmente são acentuados.

Dentre os motivos para que isso aconteça, o autor destaca o papel dos exames, que em geral revelam preocupação com a resposta certa e, por isso, o ensino focaliza a busca pela resposta certa. Essa observação se apoia no contexto escolar da década de 1970; hoje alguns exames, como o Enem, embora continuem a primar pela busca da resposta correta, propõem questões que buscam mobilizar nos alunos habilidades decorrentes de operações do pensamento. Na prova de redação, por exemplo, o Enem inova ao cobrar que o candidato seja capaz de elaborar propostas de intervenção para solucionar um problema posto em discussão. O cumprimento de tal exigência tende a colocar em ação operações do pensamento, uma vez que as soluções precisam ser criadas, não estão prontas ou são passíveis de serem decoradas.

Os processos mentais mais elevados, responsáveis pela mobilização do pensamento, são desenvolvidos mediante treino, pois quanto mais o indivíduo for submetido a oportunidades de pensar, mais ampliada será sua capacidade de pensamento. Raths *et al.* (1977) propõem algumas operações que podem sugerir caminhos para o exercício do pensamento, mas ressaltam que qualquer lista de operações não é capaz de esgotar as possibilidades disponíveis para esse trabalho. Dentre as inúmeras operações possíveis, os autores destacam: comparação, resumo, classificação, observação, interpretação e análise de suposições, solução de problemas, crítica e avaliação, imaginação e criação.

Não há uma ordem para a aplicação desses processos mentais, mas, como já vimos, eles são divididos em inferiores e superiores. Os processos superiores necessitam da participação dos inferiores, mas o contrário não acontece. Nesse sentido, o mais comum seria partir dos processos menos complexos para os mais complexos, mas o problema é que muitas vezes as escolas se satisfazem com o desenvolvimento dos processos inferiores.

Como vimos no tópico 2.2, a prova do Enem é toda estruturada a partir de uma matriz de competências e habilidades, em diálogo com as concepções teóricas de Perrenoud (1999) e, segundo nossa percepção, também com as de Raths *et al.* (1977), pois essa prova se mostra inovadora ao medir estruturas mentais mobilizadas na construção do conhecimento e resolução de problemas e não na aferição das informações armazenadas na memória.

A partir das afirmações de Raths *et al.* (1977), o desenvolvimento de habilidades, dentre elas estas abordadas pelo Enem, estão diretamente relacionadas à capacidade de solucionar problemas. Trata-se do que Perrenoud (1999) chamou de conhecimento procedimental, ou, “saber fazer”; o desafio que se coloca não é o acúmulo de informações, mas o desenvolvimento de habilidades, como selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações que, mobilizadas, conduzem à solução dos problemas a que somos expostos.

2.5 As competências III e V na prova de redação do Enem

Como vimos no tópico 2.3, a prova do Enem é estruturada a partir de uma matriz de competências que serve de referencial para o candidato com relação à prova como um todo. Estas mesmas competências, com algumas adaptações, servem de referência também para a prova de redação.

Nesta pesquisa focalizamos as competências III e V adaptadas para a prova de redação, mas para não as tomarmos de maneira descontextualizada, achamos oportuno apresentar essas competências tal como foram concebidas para a prova geral, para só então as considerarmos no contexto da prova de redação.

Conforme Documento Básico do Enem (INEP, 2002, p.11), estão entre as competências norteadoras do exame:

- III. Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Assim, conforme Documento de Fundamentação teórico-metodológica (INEP, 2005, p. 79), para a prova como um todo, a competência III diz respeito à característica que o ser humano tem de “assimilar dados e informações em favor de tomadas de decisão diante de situações-problema que as lidas da vida exigem como condição de sua sobrevivência pessoal,

comunitária, física, biológica, econômica, cultural, antropológica”. Esta é considerada nesse documento como uma característica geral, pois a vida nos expõe constantemente a situações em que devemos tomar decisões a fim de resolvermos problemas. Por isso, no âmbito desta competência, o referido documento considera necessário analisar as competências transversais, consideradas fundamentais nas situações cotidianas a que somos expostos. Dentre essas competências estão as de selecionar, escolher, julgar, coordenar perspectivas de um determinado contexto, correr riscos, agir na urgência dentre outras. No contexto da prova como um todo, essa competência diz respeito à avaliação de como o candidato “seleciona, organiza, relaciona e interpreta dados e informações representados de diferentes formas para tomar decisões e enfrentar situações-problema” (INEP, 2005, p. 80).

A competência V diz respeito à capacidade de agir sobre e na realidade em que se vive de maneira solidária. Conforme Documento de Fundamentação teórico-metodológica (INEP, 2005, p. 94), o “objeto da competência V é a realidade, e trata do desenvolvimento da capacidade de agir sobre e nessa realidade (‘para que’), de maneira solidária (‘como’)”. Nesse sentido, o atendimento a essa competência pressupõe que o cidadão seja capaz de, a partir de dados, conceitos, argumentos, instrumentos, intervir sobre a realidade de maneira solidária a partir de valores éticos construídos ao longo de sua vida e trajetória escolar. Cabe ainda destacar que essa competência pressupõe o domínio das demais, as quais, voltadas para a formação do cidadão, o instrumentalizam para o exercício da cidadania e para a intervenção na realidade que o cerca.

Cabe ainda mencionar que essa competência atende a uma perspectiva de que a formação do cidadão deve prepará-lo para ter participação ativa na sociedade, devendo envolvê-lo em situações que demandem tomada de decisão. Isso implica uma formação com vistas a desenvolver no aluno uma noção de cidadania ativa, a qual não se relaciona apenas a questionar, exigir ou pressionar, mas, sobretudo, propor medidas de intervenção. “Ter essa competência é revelar-se um cidadão não apenas contestador, mas um colaborador ativo e responsável. Ou seja, as propostas de intervenção devem ser compartilhadas, tendo como princípio o sentido social. Tais propostas devem manifestar relações de responsabilidade, apreço e colaboração” (INEP, 2005, p. 94).

Para a matriz da prova de redação, essas competências mantiveram seus princípios gerais, mas foram adaptadas à situação da produção escrita:

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

V. Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

(INEP, 2002, p.14).

Para este contexto da prova de redação especificamente tomaremos como referência teórica o Guia do Participante do Enem (INEP, 2013a, p. 3), que traz orientações mais precisas sobre a prova de redação e os critérios de correção, pois ele foi elaborado com o objetivo de “tornar mais transparente a metodologia de correção da redação e informar o que se espera do participante em cada uma das competências da matriz de referência”.

Segundo esse documento, a competência III diz respeito à forma como o candidato

[...] seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista defendido como tese. É preciso que elabore um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você (candidato) em relação à temática exigida pela proposta de redação. Esta Competência trata da inteligibilidade do texto, ou seja, da sua coerência, da plausibilidade entre as ideias apresentadas. A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores: relação de sentido entre as partes do texto; precisão vocabular; progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são pouco a pouco apresentadas, em uma ordem lógica; e adequação entre o conteúdo do texto e o mundo real. (INEP, 2013a, p. 18).

Em resumo, essa competência diz respeito à forma como o candidato organiza o texto dissertativo-argumentativo de modo a atender às exigências de apresentação clara de uma tese, seleção de argumentos que a sustentem, encadeamento das ideias de modo que cada parágrafo apresente informações novas e coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições, com congruência entre as informações do texto e a realidade e com precisão vocabular.

Com relação à competência V, o documento afirma que nessa competência avalia

[...] a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado. Por isso, a sua (candidato) redação, além de apresentar uma tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, deve oferecer uma proposta de intervenção na vida social. Essa proposta deve considerar os pontos abordados na argumentação, deve manter vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida. A proposta de intervenção precisa ser detalhada de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade, portanto, deve conter a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la. A proposta deve, ainda, refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige, e a coerência da argumentação será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. É necessário que ela respeite os direitos humanos, que não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. (INEP, 2013a, p. 22).

Soma-se a essa descrição a orientação para que o candidato evite propostas vagas e priorize as mais concretas, específicas e consistentes com o desenvolvimento das ideias. O documento ainda informa que o texto dos candidatos será avaliado com base nos seguintes critérios: presença versus ausência de proposta e detalhamento ou não dos meios para a realização da solução proposta.

CAPÍTULO III

ESTUDO DO *CORPUS*: PROPOSTA TEMÁTICA, HABILIDADES COGNITIVAS E ATENDIMENTO À COMPETÊNCIA V

Este é o capítulo mais denso desta pesquisa, pois engloba o levantamento dos dados e a leitura crítica deles. Nosso objetivo aqui é encontrar nas redações produzidas pelos participantes do Enem 2013, e selecionadas para este trabalho, elementos que nos ofereçam respostas para os questionamentos que motivam esta pesquisa e, conseqüentemente, nos conduzir ao atendimento do nosso objetivo geral: verificar o papel da proposta temática e das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões na construção do percurso argumentativo e na elaboração da proposta de intervenção para o problema exposto pelo tema.

O percurso argumentativo é compreendido neste trabalho como sinônimo de argumentação e se refere à seleção e desenvolvimento dos argumentos que visam fundamentar o posicionamento do autor e garantir a adesão do leitor a esse posicionamento. Na argumentação, são vários os esquemas argumentativos possíveis de serem apreendidos em um mesmo texto e qualquer tentativa de análise que desconsidere a complexidade das relações que se estabelecem entre eles pode parecer ingênua. Cientes disso e da impossibilidade de abarcar toda sobreposição de argumentos possível, optamos por delimitar a nossa abordagem aos argumentos que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 215) chamam de “processos de ligação”, dos quais se destacam: os argumentos baseados na estrutura do real e os argumentos que visam fundamentar a estrutura do real. Eventualmente, poderemos considerar também os lugares retóricos.

Organizamos este capítulo em três principais tópicos: 3.1 *Leitura descritiva da proposta temática da prova de redação do Enem 2013*, que serve de base para as nossas considerações críticas sobre como essa proposta foi estruturada e de que modo ela pode ter interferido no atendimento às competências III e V; 3.2 *A mobilização das habilidades cognitivas na construção do percurso argumentativo e na elaboração da proposta de intervenção*; e 3.3 *Leitura crítica dos dados*.

No primeiro tópico, que diz respeito à leitura descritiva da proposta temática, apresentamos um levantamento detalhado dos elementos que compõem a proposta: o comando, a frase temática e os textos motivadores oferecidos aos participantes.

O segundo tópico, para fins didáticos, subdividimos em: 3.2.1 *Sistematização das habilidades que compõem a competência III e determinação do nível de avaliação para a proposta de intervenção*; e 3.2.2 *Identificação e descrição das habilidades cognitivas, do percurso argumentativo e da proposta de intervenção*.

Para a sistematização das habilidades cognitivas e determinação do nível de avaliação para a proposta de intervenção recorreremos a informações disponíveis no Guia do participante da redação 2013 (INEP, 2013a). Para identificação e descrição dos argumentos que compõem o percurso argumentativo, recorreremos às conceituações da nova retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), a partir do recorte proposto. Ao final da abordagem de cada texto, apresentamos um gráfico representativo das notas que atribuímos a cada uma das habilidades cognitivas mobilizadas na construção da argumentação e que atribuímos à proposta de intervenção. Acreditamos que esse recurso apresente de modo mais objetivo as nossas avaliações e torne mais clara a comparação entre os níveis de desenvolvimento das habilidades cognitivas e a correspondência entre eles e a proposta de intervenção.

O terceiro tópico, 3.3, é destinado à leitura crítica dos dados, em que apresentamos uma análise dos dados levantados em 3.2.2. Não podemos esgotar aqui as várias possibilidades de leitura que esses dados permitem; objetivamos apenas apresentar a leitura dos dados que embasam a nossa conclusão. Neste tópico disponibilizamos um gráfico (gráfico 11) com o nível médio de cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e nível médio das propostas de intervenção, referentes às dez redações analisadas.

3.1 Leitura descritiva da proposta temática da prova de redação do Enem 2013



PROPOSTA DE REDAÇÃO

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

Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?

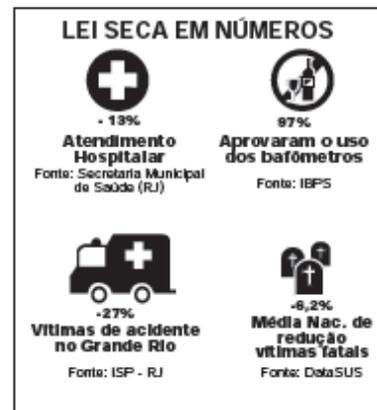
De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008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

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

Disponível em: www.dprt.gov.br. Acesso em: 20 Jun. 2013.



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



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

Repulsão magnética a beber e dirigir

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

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

INSTRUÇÕES:

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

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

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

Nesta leitura, obedecemos à sequência de textos tal como foi proposta pela prova ao candidato, pois acreditamos que a disposição dos textos faz parte do planejamento e da composição da proposta.

O texto-comando para a produção textual constitui-se dos seguintes dizeres:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (INEP, 2013b, 2º dia, p. 2).

Esta parte da proposta destina-se a apresentar orientações técnicas e específicas sobre como o candidato deve elaborar seu texto: fazer uso dos textos motivadores, assim como dos seus conhecimentos prévios sobre o assunto; atender ao tipo textual dissertativo-argumentativo; empregar a modalidade formal da língua portuguesa; tomar como tema **“Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”**; elaborar proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos, para o tema proposto; e, por fim, orientar sobre as habilidades cognitivas que devem ser empregadas na composição geral do texto – selecionar, relacionar, organizar e interpretar – argumentos em defesa de um ponto de vista. Como vimos no capítulo I (tópico 1.4), ainda que a defesa de um ponto de vista esteja pressuposta no tipo de texto exigido, o dissertativo-argumentativo, essa exigência é reforçada nestas orientações iniciais.

Além das orientações técnicas, como tipo de texto, linguagem, e demais solicitações, é importante que o candidato se detenha à frase temática, a qual deve ser abordada integralmente, sob o risco de ele ter sua redação anulada caso não atenda ao tema. Nesta frase, identificamos como elementos essenciais que devem ser abordados pelos candidatos: “efeitos”, “implantação”, “Lei Seca” e “Brasil”. O texto que eventualmente discorrer sobre a lei ou sua implantação, sem considerar os “efeitos”, corre o risco de ter sua nota reduzida ou, na pior das hipóteses, de ter seu texto anulado.

Após a apresentação da frase temática e das orientações gerais são oferecidos os textos motivadores que sinalizam ao candidato o viés temático que a banca elaboradora delimitou para a prova. São quatro textos que, de modo geral, devem ser usados pelo candidato na composição da sua redação.

Texto 1 (T1):

Qual o objetivo da “Lei Seca ao volante”?

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

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos. (INEP, 2013b, 2º dia, p. 2).

Este primeiro texto é predominantemente referencial, traz informações estatísticas dos números de acidentes e mortes no trânsito como consequência de acidentes provocados por motoristas embriagados. Além disso, o texto se dedica a apresentar a implantação da Lei Seca como uma ação necessária do Estado a fim de diminuir o número de mortes no trânsito. Na composição da proposta temática, é um texto apropriado para a apresentação do assunto, assim como para a contextualização sobre índices de violência do trânsito brasileiro em função da combinação de álcool e direção. Trata-se de um texto bastante acessível, pois privilegia a informação, oferece fatos e dados concretos e usa a linguagem objetiva. Caso o candidato não tenha conhecimentos aprofundados sobre o tema proposto, este primeiro texto cumpre o papel de informá-lo a respeito.

Texto 2 (T2):



(INEP, 2013b, 2º dia, p.2).

O segundo texto motivador foi extraído de uma campanha publicitária do governo federal para a conscientização de que a mistura de álcool e direção provoca graves acidentes. Como é próprio desse gênero textual, a linguagem é mais expressiva, exploram-se as figurativizações, os elementos verbais e não-verbais e as frases de efeito. Predomina a função conativa da linguagem, que visa influenciar e persuadir o destinatário ao fazer uso de verbos no imperativo e pronomes na segunda pessoa. Trata-se de um texto que aparentemente mobiliza habilidades de leitura de outras linguagens, mas na verdade a principal mensagem está explicitada em linguagem verbal e acessível aos candidatos.

Texto 3 (T3):



(INEP, 2013b, 2º dia, p.2).

Este terceiro texto coloca à disposição do participante uma série de dados estatísticos relacionados à implantação da Lei Seca. Talvez este seja o que mais diretamente se relacione à principal expressão da frase temática: “efeitos”. A linguagem verbal, a não-verbal e alguns cálculos simples oferecem informações precisas que podem ser usadas como provas para argumentos que busquem mostrar os efeitos benéficos da implantação da Lei. Aliás, esses dados podem ser relacionados aos dados do primeiro texto, que apresenta informações estatísticas sobre os acidentes de trânsito antes da implantação da Lei. Melhor aproveitamento deste texto é feito pelo candidato que tem habilidades com linguagem matemática e com interpretação de dados.

Texto 4 (T4):

Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulipas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: *dirigir* ou *chamar um táxi* depois de beber. Ao mesmo tempo, tulipas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção *dirigir* virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo. (INEP, 2013b, 2º dia, p.2).

Este último texto, assim como o primeiro, prioriza a informação, lança mão de linguagem referencial e oferece um exemplo de ações que podem figurar como proposta de intervenção para o problema apresentado pelo tema.

Na última parte da proposta são apresentadas ainda algumas instruções de caráter mais técnico, destinadas à orientação de elaboração do texto e não como apoio à construção da argumentação como os anteriores:

INSTRUÇÕES:

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

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

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

(INEP, 2013b, 2º dia, p.2).

A proposta temática da prova de redação é composta pelas orientações técnicas de como o texto deve ser desenvolvido, por quatro textos motivadores e uma frase temática. Os textos motivadores oferecem o contexto mais amplo para ancoragem da frase temática, têm o papel de apresentar o assunto, de pôr em discussão um problema recorrente na sociedade brasileira – a combinação de bebida e direção – e de oferecer informações a partir das quais os participantes podem fundamentar a sua argumentação. A frase temática, que em geral

determina o recorte temático a ser atendido, focaliza os efeitos promovidos pela implantação da Lei Seca. Ou seja, os efeitos advindos da implantação da Lei configuram-se como núcleo da frase temática e devem, necessariamente, ser abordados nos textos dos estudantes.

A estruturação da proposta a partir de textos curtos, informativos, de tipos e linguagens variados que veiculam informações distintas sobre um mesmo assunto sinaliza para uma proposta que privilegia a competência leitora, preferência esta explicitada no Documento de Fundamentação Teórico-metodológica, no qual se afirma que a prova do Enem elegeu a competência leitora como uma “arquicompetência”.

A Matriz de Competências pressupõe, ainda, que, a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. (INEP, 2002, p. 13).

A seleção de textos variados para compor esta proposta oferece informações que dialogam com outras áreas do conhecimento, nas quais os participantes podem buscar dados e informações para compor as suas redações. No entanto, esse movimento de relacionar informações com outras áreas do conhecimento envolve a capacidade de mobilizar conhecimentos prévios e de fazer inferências, características estas próprias de um leitor competente.

Pelo viés cognitivista, ser competente em leitura implica compreender que o sentido do texto não está nas informações veiculadas por ele explicitamente, mas é construído a partir da relação entre essas informações e o leitor, que, ao entrar em contato com essas informações, deixa aflorar seu conhecimento de mundo, suas vivências, seu conhecimento linguístico e textual a fim de realizar as inferências a partir das quais ocorre o preenchimento das lacunas e a construção do sentido. Por isso, afirmamos que o participante cuja competência leitora estiver desenvolvida pode aproveitar melhor essa coletânea, já que os textos motivadores cumprem o papel de veicular informações acessíveis aos jovens concluintes do ensino médio, mas cujo aproveitamento depende do grau de aproximação existente entre esses jovens e essas informações, em função dos conhecimentos prévios armazenados sobre esse assunto. Quanto mais estreita essa relação, mais produtiva é a leitura.

Além da compreensão dos textos como fonte de informação para a fundamentação da argumentação, o leitor mais proficiente percebe, por exemplo, que esses textos ainda sugerem um possível projeto de texto: o texto 1 oferece informações contextuais que podem servir de introdução – o que é a Lei Seca, como e por que ela surgiu, qual problema ela tenta resolver; o

texto 2 aborda, por uma outra linguagem – a publicitária – a questão da conscientização e, portanto, pode compor a argumentação; o texto 3 oferece dados que podem ser tranquilamente usados como confirmação ou prova dos argumentos relacionados aos efeitos da Lei; e, por fim, o texto 4 sinaliza os caminhos que podem ser tomados como proposta de solução do problema.

Observa-se, portanto, que os textos motivadores colocam a discussão em um contexto mais amplo, no qual chama a atenção o problema da combinação de álcool e direção, e assim eles cumprem o seu papel de oferecer subsídios para a discussão que deve ser delimitada pela frase temática. O problema é que os textos motivadores compõem apenas uma parte da proposta; a outra parte é compreendida pela frase temática, que nesse ano de 2013 foi: “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”. Como mencionamos, o recorte feito pela frase orienta a abordagem para a focalização dos “efeitos”, que se configura como o núcleo temático, e dificulta um pouco o desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo, já que a tese a ser defendida pelo candidato precisa de alguma forma dialogar com esse núcleo. A intensidade dessa dificuldade pode ser um dado significativo se observarmos que o Enem é um exame de alcance nacional e, dependendo da região do Brasil, os candidatos, mesmo tendo condições de desenvolver um bom texto dissertativo-argumentativo sobre o problema apresentado pelos textos motivadores, podem não ter percebido essa especificação da frase temática, o que, em tese, pode acarretar perda de nota ou até fuga ao tema, caso “os efeitos” não sejam abordados.

Além dessa dificuldade que diz respeito à focalização, questionamo-nos ainda sobre o quanto esse recorte pode interferir no atendimento à competência V, em que o candidato deve “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (INEP, 2013a, p. 22). Mas qual seria o problema abordado? Os textos motivadores contextualizam sobre um problema – dirigir sob efeito de álcool –, e a proposta temática focaliza uma solução – implantação da Lei Seca. Nesse caso, para solucionar o problema na sua proposta de intervenção o candidato deve focalizar o assunto (bebida e direção); no entanto, segundo a descrição de notas para a competência V, receberá nota de nível 1 o candidato que “Apresenta proposta de intervenção vaga, precária **ou** relacionada apenas ao assunto” (INEP, 2013a, p. 23). [grifo nosso].

Por isso, consideramos que pedir os “efeitos” da implantação da Lei na frase temática e oferecer dados positivos decorrentes da legislação mais severa significou oferecer um nível

extra de dificuldade para o atendimento à competência V, já que participante não tem mais um problema a ser resolvido.

Conforme Documento Básico do Enem (INEP, 2002), na prova de redação o candidato é um “escritor do mundo” colocado diante de uma situação-problema mediante a qual ele deve se posicionar, argumentar e propor uma solução, assim como ocorre em tantas outras situações a que somos submetidos diariamente ao longo da vida. O ponto de partida desse candidato é a frase temática, que a nosso ver teria sido mais abrangente e adequada à matriz de referência para a redação se tivesse apresentado mais diretamente para os candidatos um problema, como aconteceu em outros anos: “Movimento imigratório para o Brasil no século XXI”, em 2012, “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, em 2015. Note-se que em ambos não se aponta para a solução e sim para a problemática.

Dessa forma, constatamos que, na proposta temática de 2013, os textos motivadores cumprem o seu papel de apresentar aos candidatos um contexto mais amplo no qual se ancora a discussão principal (combinação de bebida e direção) e oferecem subsídios para o atendimento à competência III. Por outro lado, a frase temática cumpre o seu papel de delimitar a discussão (“Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”) e dialoga com os textos motivadores, mas contém elementos que não se articulam com a necessidade de uma proposta de intervenção (competência V), já que a própria implantação da Lei é uma medida de intervenção para o problema colocado pelos textos motivadores (bebida e direção).

3.2 A mobilização das habilidades cognitivas na construção do percurso argumentativo e na elaboração da proposta de intervenção

Neste tópico, nosso propósito é analisar cada uma das dez redações do Enem 2013 que são objeto de estudo deste trabalho. Nessa abordagem, identificamos os argumentos que compõem o percurso argumentativo desses textos e ainda verificamos como se encontram desenvolvidas, nesses candidatos, as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar a fim de encontrarmos elementos que indiquem em que medida essas habilidades interferem na construção da argumentação e na elaboração da proposta de intervenção.

Dividimos esta abordagem em: 3.2.1 *Sistematização das habilidades que compõem a competência III e determinação do nível de avaliação para a proposta de intervenção*, e 3.2.2 *Identificação e descrição das habilidades cognitivas, do percurso argumentativo e da proposta de intervenção*.

3.2.1 Sistematização das habilidades que compõem a competência III e determinação do nível de avaliação para a proposta de intervenção

Para tornar a avaliação das habilidades que compõem a competência III e a classificação das propostas de intervenção o mais objetiva possível e fornecer os dados necessários à composição de gráficos representativos dessas avaliações, propomos uma sistematização para cada uma das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar, por nível de 0 a 5, a partir de informações oferecidas pelo Guia do participante do Enem 2013 (INEP, 2013a). A determinação dos níveis de notas que podem ser atribuídos às propostas de intervenção, também de 0 a 5, foi extraída, integralmente, desse mesmo documento e corresponde à que é utilizada na correção oficial do Enem.

Sistematização das habilidades que compõem a competência III

Habilidade de Selecionar

Nível 0 ou habilidade não identificada – nível atribuído a textos cujas informações não têm qualquer relação com o tema ou assunto proposto.

Nível 1 ou habilidade precária – nível atribuído a textos cujas informações são tangenciais ao tema; abordam o assunto mais geral.

Nível 2 ou habilidade insuficiente – nível atribuído a textos cujas informações abordam o tema, mas restringem-se a traduzir informações explícitas dos textos motivadores.

Nível 3 ou habilidade suficiente – nível atribuído a textos cujas informações abordam o tema; são selecionadas dos textos de apoio e/ou do senso comum.

Nível 4 ou habilidade adequada – nível atribuído a textos cujas informações abordam o tema, extrapolam os textos de apoio, buscando informações em outras áreas do conhecimento, e apresentam indícios de autoria.

Nível 5 ou habilidade excelente – nível atribuído a textos cujas informações abordam o tema, extrapolam os textos de apoio, buscando informações em outras áreas do conhecimento, e apresentam uma seleção autoral (nesse caso, a habilidade de interpretar interfere decisivamente).

Habilidade de Relacionar

Nível 0 ou habilidade não identificada – nível atribuído a textos cujas informações não têm qualquer relação com o tema, nem com o assunto proposto.

Nível 1 ou habilidade precária – nível atribuído a textos cujas informações são tangenciais ao tema e a relação entre elas é estabelecida pelo assunto.

Nível 2 ou habilidade insuficiente – nível atribuído a textos cujas informações se relacionam apenas por tratarem do mesmo tema ou assunto, sem diálogo explícito entre si.

Nível 3 ou habilidade suficiente – nível atribuído a textos cujas informações estão relacionadas ora pelo tema, ora pelo assunto, e pelo menos duas delas mantêm entre si alguma relação semântica.

Nível 4 ou habilidade adequada – nível atribuído a textos cujas informações estão bem relacionadas ao tema e entre si, ainda que haja uma ou outra informação desconectada.

Nível 5 ou habilidade excelente – nível atribuído a textos cujas informações estão totalmente relacionadas ao tema e entre si, conferindo tessitura e fluidez ao texto.

Habilidade de Organizar

Nível 0 ou habilidade não identificada – nível atribuído a textos cujas informações não têm relação com a discussão proposta.

Nível 1 ou habilidade precária – nível atribuído a textos cujas informações são dispostas aleatoriamente, sem qualquer organização.

Nível 2 ou habilidade insuficiente – nível atribuído a textos cujas informações apresentam princípios de organização, mas esta não contribui com a progressão argumentativa. Não há ainda hierarquização.

Nível 3 ou habilidade suficiente – nível atribuído a textos cujas informações apresentam princípios de hierarquização, mas que contribuem pouco para a progressão da discussão.

Nível 4 ou habilidade adequada – nível atribuído a textos cujas informações apresentam hierarquia entre a maioria das informações, as quais contribuem para a progressividade da discussão.

Nível 5 ou habilidade excelente – nível atribuído a textos cujas informações estão totalmente hierarquizadas, se desenvolvem em um crescente argumentativo.

Habilidade de Interpretar

Nível 0 ou habilidade não identificada – nível atribuído a textos cujas informações não estão contextualizadas pelo tema ou assunto proposto.

Nível 1 ou habilidade precária – nível atribuído a textos cujas informações estão contextualizadas apenas pelo assunto.

Nível 2 ou habilidade insuficiente – nível atribuído a textos cujas informações estão contextualizadas pelo tema, mas contraditórias ou se apresentam como simples tradução.

Nível 3 ou habilidade suficiente – nível atribuído a textos cujas informações estão contextualizadas pelo tema, sem contradição e com acréscimos e inferências que acrescentam pouco à argumentação.

Nível 4 ou habilidade adequada – nível atribuído a textos cujas informações estão contextualizadas pelo tema, acrescentam informações adequadas à discussão e contribuem para a consistência do ponto de vista desenvolvido.

Nível 5 ou habilidade excelente – nível atribuído a textos cujas informações estão contextualizadas pelo tema, acrescentam informações relevantes à discussão de modo a garantir consistência ao ponto de vista defendido.

Portanto, o atendimento à competência III pressupõe que o autor seja capaz de selecionar informações em diversas fontes, pertencentes a várias áreas do conhecimento, mas que só se tornam argumentos se estiverem devidamente relacionadas à discussão, hierarquizadas e interpretadas em busca da defesa de uma tese, que, como vimos no tópico 1.4, é elemento central do tipo de texto dissertativo-argumentativo.

Descrição dos níveis de atendimento à competência V

Níveis de Atendimento à Competência V

Nível 0 - Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Nível 1 - Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.

Nível 2 - Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.

Nível 3 - Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e

articulada à discussão desenvolvida no texto.

Nível 4 - Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Nível 5 - Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

É importante esclarecer que optamos por trabalhar com níveis de notas 0, 1, 2, 3, 4 e 5. O Enem, ao divulgar a sua avaliação da redação aos participantes, adota as pontuações 0, 40, 80, 120, 160 ou 200 e os percentuais 0%, 20%, 40%, 60%, 90% e 100%, que correspondem integralmente aos níveis que adotamos. Por isso, na comparação que fazemos entre a nossa avaliação e a da banca corretora do Enem para as competências III e V de cada texto (subtópico 3.2.2), é preciso considerar que os valores apresentados pelo Enem no texto de justificativa da sua nota correspondem aos níveis 0, 1, 2, 3, 4 e 5.

3.2.2 Identificação e descrição das habilidades cognitivas, do percurso argumentativo e da proposta de intervenção

Este subtópico é dedicado ao levantamento de dados e de informações a partir da análise dos textos que são objeto de estudo desta pesquisa. Para tanto, nos propomos a: descrever o percurso argumentativo construído pelos autores dos textos e identificar, conforme delimitação explicitada no tópico 1.4, alguns dos esquemas argumentativos presentes na construção desse percurso; identificar as habilidades cognitivas mobilizadas na construção dessa argumentação, bem como avaliar, segundo os critérios delimitados no subtópico 3.2.1, em que nível se encontram desenvolvidas essas habilidades; e identificar e avaliar as propostas de intervenção apresentadas.

Ao final desse levantamento em cada texto, apresentamos um gráfico representativo das notas que atribuímos às habilidades que compõem a competência III e à competência V a partir do qual é possível verificar a correspondência entre os níveis de mobilização dessas habilidades e o nível da proposta de intervenção. Esse gráfico é apenas um recurso a que recorreremos para apresentar, de forma resumida, a avaliação quantitativa do comportamento das habilidades que compõem a competência III e sua relação com a avaliação da proposta de intervenção construída pelo candidato.

Apenas a título de comparação, após o gráfico, ainda fazemos uma breve comparação entre a nossa avaliação para as competências III e V e aquelas apresentadas pelo Enem, oficialmente.

Redação 1 (R1)

1	Acidentes no trânsito não comuns. Carros batidos devido ao
2	intenso engarrafamento, motos caídas pela falta de sinaliza-
3	ção entre outras situações evidenciam essa normalidade no
4	cotidiano do brasileiro. Porém, o índice de acidentes pelo uso indi-
5	vido de álcool associado à direção é alto e preocupante.
6	Devido a este alto índice, foi implantado no Brasil a Lei Se-
7	ca a fim de conter o número de vítimas e conscientizar o
8	motorista de que a vida de outras pessoas também corre ris-
9	co quando dirige-se alcoolizado.
10	Quando foi implantada, esta lei provocou muita discussão,
11	porém após alguns meses a diminuição nos acidentes causados
12	por embriaguez foi notória, além da diminuição nas taxas de atn-
13	dimento hospitalar voltado a este tipo de acidente. Pode parecer pouco,
14	mas essa diminuição representa mais investimento em outros seto-
15	res na rede hospitalar.
16	Além de todos estes benefícios, não se deve deixar de citar que
17	a implantação da lei facilita a verificação de casos de acidentes
18	em que o infrator apenas exordia a veracidade dos fatos, ou
19	seja, apenas dizia que não tinha bebido quando na verdade
20	estava alcoolizado.
21	Por fim, para que a lei seja um instrumento de benefi-
22	cio comum devem aumentar o número de propagandas de
23	conscientização para que o motorista se dê conta de que uma
24	vida pode ser tirada por garrafas de cerveja em duas ins-
25	tâncias: na cadeia ou no cárcere.
26	
27	
28	
29	
30	

O percurso argumentativo deste texto tem início com uma contextualização sobre o trânsito brasileiro, descrito como habitualmente caótico, seguida da apresentação do tema: “Devido ao alto índice de acidentes, foi implantado no Brasil a Lei Seca a fim de conter o número de vítimas e conscientizar o motorista”. A tese desse autor é de que a implantação da Lei trouxe benefícios, mas esse posicionamento não é explicitado diretamente; ele é percebido

a partir da seleção dos argumentos apresentados e desenvolvidos ao longo do texto. Portanto, a questão retórica apresentada são os Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil, o que é muito positivo, já que, como dissemos na análise da proposta temática (tópico 3.1), abordar os “efeitos” seria um desafio extra.

Para comprovar essa tese, o autor lança mão de três argumentos principais: Argumento 1 (A1) – “após alguns meses (da implantação) a diminuição nos acidentes causados por embriaguez foi notória”; Argumento 2 (A2) - “diminuição nas taxas de atendimento hospitalar voltado a esse tipo de acidente”; e Argumento 3 (A3) – “a implantação da Lei facilita a resolução de casos de acidentes em que o infrator apenas escondia a veracidade dos fatos”. Por fim, já na conclusão, o autor apresenta a Proposta de Intervenção (P.I.): P.I.1 - “devem aumentar o número de propagandas de conscientização”.

Considerando a delimitação de abordagem que estabelecemos no tópico 1.4, verificamos que este percurso argumentativo se estrutura, predominantemente, a partir dos argumentos que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) classificam como argumentos baseados na estrutura do real, mais precisamente, dos argumentos pragmáticos, por meio dos quais o autor analisa uma determinada situação a partir de suas consequências favoráveis ou desfavoráveis. Observamos que o autor busca comprovar que a implantação da Lei Seca produziu consequências benéficas para a sociedade recorrendo a dados estatísticos favoráveis que evidenciam a diminuição do número de mortes e de atendimentos hospitalares (A1 e A2). Esses dados apresentados são importantes no processo de persuasão, já que os números funcionam como uma prova de que a implantação da Lei resultou em melhorias para a sociedade. Além disso, há nesses dois argumentos um raciocínio implícito a partir da premissa: as menores taxas de acidentes e de atendimentos significam maior número de vidas poupadas, portanto, a implantação da Lei foi uma ação benéfica para a sociedade. O terceiro argumento (A3) não recorre a números, mas toca em outra importante questão para a sociedade: a punição dos infratores. Ele se vale do raciocínio de que antes da Lei Seca e do bafômetro as pessoas podiam esconder a verdade dos fatos e, não havendo como comprovar o contrário, os casos de acidentes de trânsito eram mais difíceis de serem resolvidos. Agora, no entanto, com o uso do aparelho que acusa o teor alcoólico no sangue, esses casos serão mais facilmente resolvidos, o que se configura como mais um efeito benéfico da Lei Seca.

Chama-nos a atenção nesse texto a relação de causa e consequência no raciocínio que permeia a argumentação: o trânsito caótico motivou a implantação da Lei Seca e esta foi a causa da diminuição dos índices relacionados a acidentes e mortes no trânsito. Como

consequência, a implantação da Lei apresenta saldo positivo. Esta conclusão que o leitor é levado a admitir está diretamente relacionada à proposta temática “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil” e à tese do autor de que a implantação da lei trouxe benefícios.

A construção desse percurso argumentativo é possibilitada pela mobilização de importantes habilidades cognitivas, as quais permitem: **selecionar** informações, nos textos motivadores ou em conhecimentos prévios, que possam servir de argumentos; **relacionar** essas informações entre si e ao tema; **organizar** as informações de modo a estabelecer entre elas uma hierarquia, um crescente argumentativo; e, por fim, **interpretar** fatos e opiniões que contribuam para o acréscimo de informações e para a contextualização da discussão dentro do tema proposto. Vejamos como ocorre, neste texto, parágrafo a parágrafo, a mobilização dessas habilidades:

No primeiro parágrafo, o autor seleciona a partir de conhecimentos do senso comum informações sobre a situação caótica em que o trânsito brasileiro normalmente se encontra e relaciona esse cenário ao assunto geral da proposta temática: a associação entre álcool e direção. As informações selecionadas são condizentes com o local onde são empregadas e recebem alguns acréscimos de sentido do autor, o que demonstra a mobilização também da habilidade de interpretar.

No segundo parágrafo, o autor apresenta a implantação da Lei Seca como tentativa de solucionar os problemas apresentados no primeiro parágrafo. Essas informações são parafraseadas do primeiro texto motivador (T1) e estão relacionadas à discussão, mas ainda são contextuais e contribuem somente para informar o leitor sobre a argumentação que está se iniciando. Neste ponto, ainda não está claro o posicionamento do autor sobre os efeitos da implantação da Lei, mas verifica-se uma progressividade temática. Há, portanto, a mobilização das habilidades de relacionar e de organizar. Quanto à habilidade de interpretar, neste momento, ainda apresenta-se no nível de tradução e paráfrase do texto motivador, sem acréscimos do autor.

O terceiro parágrafo é destinado à apresentação de dois argumentos a partir dos quais fica implícito o ponto de vista do autor. Além deles, há uma breve análise sobre o que representam os números citados. Os argumentos A1 e A2 são selecionados a partir de dados numéricos explícitos do terceiro texto motivador (T3), traduzidos em linguagem verbal. A análise que compõe o último período desse parágrafo evidencia a mobilização da habilidade de interpretar, pois acrescenta sentido aos dados apresentados nos argumentos ao explicar o que eles representam: “Pode parecer pouco, mas essa diminuição nas taxas de atendimento

representa mais investimento em outros setores da rede hospitalar”. Tanto os argumentos quanto a análise mantêm entre si uma relação semântica em função do tema de que tratam, sendo que A1 e A2 se relacionam, especialmente, por serem, ambos, consequências da associação álcool/direção e acidentes/atendimentos, em que o primeiro é causa do segundo e ambas as diminuições refletem no aumento de investimentos em outras áreas da saúde. As informações estão relacionadas e organizadas de modo a apresentarem progressividade argumentativa.

No quarto parágrafo, o autor expõe o terceiro argumento (A3) em defesa da sua tese, o qual apresenta um olhar analítico particularizado, com informações que são selecionadas a partir de seus conhecimentos prévios e vivências, elaborado sob uma ótica particular que foge às observações de senso comum. Esse argumento não representa uma consequência direta da relação álcool/direção, mas pertence ao campo semântico de acidentes, álcool, punição. Nesse sentido, os três argumentos estão relacionados tematicamente e se conectam também por serem três os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil.

Para finalizar o texto, o autor mostra, no quinto parágrafo, a conclusão e a proposta de intervenção P.I.1. A partir dos efeitos que dizem respeito à diminuição de acidentes, de atendimentos hospitalares e à facilitação da resolução de casos de acidentes provocados por motoristas embriagados e a consequente punição deles, a proposta de intervenção apresentada é a conscientização dos motoristas por meio de propagandas. Ainda que seja consistente e esteja relacionada à necessidade de conscientização explicitada no segundo parágrafo, essa proposta é bastante genérica e de senso comum, pois poderia ser sugerida para qualquer outro contexto, como violência urbana, corrupção, consumismo, entre outras. Além disso, o autor não extrapola a mera citação nem oferece detalhamento necessário sobre ela, condições importantes para obtenção da nota máxima. Portanto, a proposta de intervenção deste texto se enquadra em um nível mediano.

Dessa forma, quanto à mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões na construção desta argumentação, verificamos que:

A **habilidade de selecionar** desse autor encontra-se em **nível suficiente** de desenvolvimento, pois grande parte das informações são selecionadas e traduzidas do primeiro texto de apoio (T1). Em A3, o autor apresenta informações de senso comum ampliadas pela interpretação, que até configuraria princípios de autoria e elevaria a classificação dessa habilidade para adequada, uma vez que a habilidade de interpretar pode interferir no desempenho de outras. Entretanto, como as informações selecionadas não estão

articuladas a outras áreas do conhecimento, e tampouco apresentam diversidade, acreditamos ser mais adequado manter a classificação como “suficiente”.

A habilidade de **relacionar** apresenta **nível suficiente** de desenvolvimento. Verificamos que os três argumentos selecionados mantêm com o assunto, com o tema e entre si uma relação semântica. Os dois primeiros argumentos (A1 e A2) se relacionam por serem, ambos, consequências da associação álcool/direção e acidentes/atendimentos, em que o primeiro é causa do segundo. O terceiro argumento (A3) não é uma consequência direta da relação álcool/direção, mas pertence ao campo semântico de acidentes, álcool, punição. Nesse sentido, os três argumentos estão relacionados tematicamente por serem três os efeitos da implantação da Lei Seca, no entanto, para a classificação como nível “adequado” seria necessária uma interpretação desses dados capaz de relacioná-los de modo a contribuir para a tessitura do texto.

A **habilidade de organizar** apresenta **nível adequado**. É possível perceber a existência de um agrupamento e um ordenamento dos argumentos, especialmente A1 e A2, que estão dispostos em uma ordem que ressalta a relação de causa e consequência que existe entre eles. No entanto, isso se deve mais à forma como esses argumentos aparecem no texto de apoio do qual eles são extraídos do que a um planejamento do autor. Destacamos que A3 parece ter sido colocado por último aleatoriamente, uma vez que não há uma sequencialidade explícita entre este argumento e os anteriores. Essa escolha pode ter sido motivada por uma hierarquia entre os dados relacionados à vida, mais importantes e, portanto, que vêm em primeiro lugar, seguidos das considerações acerca de medidas de punição dos infratores, estas secundárias em uma discussão que faz apreciações sobre medidas que visam preservar a vida. Dessa forma, entendemos que a troca na ordem de apresentação de A3 em relação a A1 e A2 não interferiria substancialmente, mas quebraria esse crescente argumentativo que parte da valorização da vida (A1 e A2) até a questão da punição que nesse contexto é secundária.

Por último, e talvez a mais importante, a **habilidade de interpretar** é a que mais causa impacto na análise do texto, pois permite identificar em que medida o autor contribui, por meio de inferências e acréscimos, para o desenvolvimento dos argumentos apresentados. De acordo com a nossa sistematização (subtópico 3.2.1), essa habilidade apresenta **nível suficiente** de desenvolvimento, pois os acréscimos feitos pelo autor são pouco significativos para a construção da argumentação. Verificamos que A1 e A2 são elaborados, especialmente, por meio da paráfrase de T3, assim como outras partes do texto são parafraseadas dos demais textos motivadores, como o segundo parágrafo foi de T1. O primeiro argumento (A1) é

elaborado a partir da leitura e interpretação de T3, e os dados desse texto são traduzidos pelo autor sem se aprofundar no que representam. A partir desses dados o autor infere que as consequências e as causas diminuíram e acrescenta a informação de que a Lei Seca teve como um de seus efeitos a diminuição de acidentes. O A2 é elaborado a partir da tradução, em linguagem verbal, de um dos índices expostos em T3 e da interpretação desse índice com o acréscimo de informação e análise de que essa diminuição é benéfica não só pelas vidas poupadas diretamente, mas também por aquelas poupadas pelo aumento do investimento em outros setores da rede hospitalar. Por fim, o A3 é constituído a partir da interpretação de que o bafômetro é uma prova material contra infratores que tentavam negar sua embriaguez ao volante e ficarem impunes. Portanto, não se pode dizer que não tenha havido a mobilização da habilidade de interpretar ou que esta seja insuficiente nesse candidato, mesmo porque não há contradições em suas colocações, mas o autor não as desenvolve bem de modo a acrescentar aos dados dos textos motivadores afirmações que ampliem a sua argumentação.

A partir dessa análise geral da Redação 1 (R1), constatamos que as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar são suficientemente mobilizadas na construção da argumentação e esse nível reflete diretamente na elaboração da proposta de intervenção, que, segundo a nossa classificação, obtém o nível 3. Há entre os argumentos e a proposta de intervenção uma relação semântica, pois, por ser muito ampla, a proposta pode ser adaptada a esse contexto, mas não identificamos, por exemplo, na seleção dos argumentos, informações ou fatos que estejam relacionados à ideia de conscientização por meio de campanhas publicitárias ou a falta delas como um motivador para tantos casos de embriaguez ao volante, o que evidencia uma proposta de intervenção pouco específica, adaptável a qualquer outro contexto, relacionada à discussão apenas pelo assunto (bebida e direção), e que não se apresenta como resultado da discussão que se desenvolveu ao longo do texto.

R1 - 2013

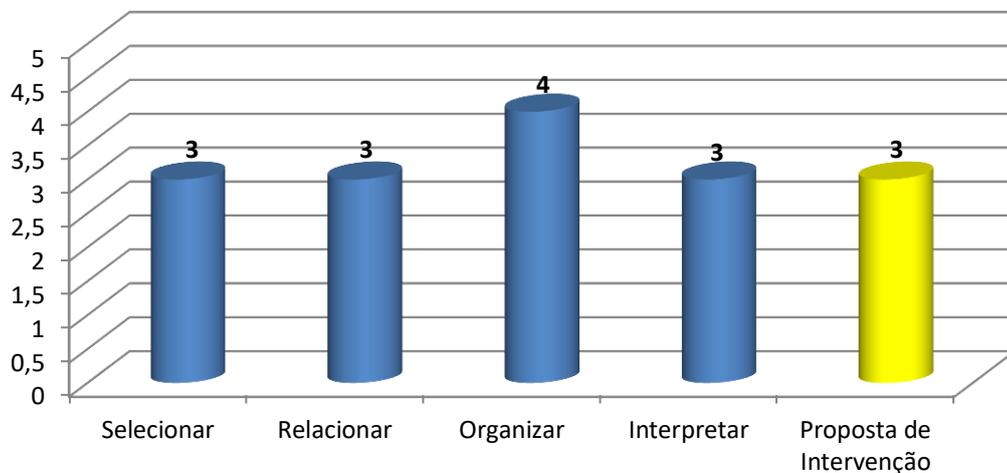


Gráfico 1: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 1 (R1), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1.

Apenas a título de comparação, apresentamos a avaliação que a banca corretora do Enem 2013 fez das competências III e V desse texto:

COMPETÊNCIA III

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Sua nota nessa competência foi: 160.0. Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, ou seja, os argumentos, embora ainda possam ser previsíveis, estão organizados e relacionados de forma consistente ao ponto de vista defendido e ao tema proposto, e há indícios de autoria.

COMPETÊNCIA V

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Sua nota nessa competência foi: 120.0. Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma mediana, pouco consistente, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

(INEP, 2014).

No que diz respeito à competência III, a nossa avaliação concorda parcialmente com a do Enem. Admitimos que os argumentos estão organizados e relacionados de forma consistente ao ponto de vista defendido. Mas discordamos de que haja indícios de autoria, pois mesmo que tenha havido uma seleção de informações e que a disposição destas atenda ao projeto de texto desse autor, não identificamos um tratamento às informações do texto de apoio que justifique o reconhecimento de uma argumentação com marcas de um ponto de

vista particular. Por isso, consideramos que esse texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco desenvolvidos. Como se vê, essa discordância se dá em relação a uma parte da avaliação dessa competência III, o que não necessariamente interferiria no valor final da nota, já que o Enem trabalha com faixas de notas. Interessa-nos, aqui, mais a discussão do que a nota atribuída, pois esta pode sofrer alguma variação entre um avaliador e outro.

Com relação à competência V, compreendemos a nota atribuída pelo Enem, pois esta se encontra respaldada pela descrição dessa pontuação. No entanto, devemos salientar que se trata de uma proposta muito ampla, apoiada apenas na leitura de T3, relacionada ao assunto (associação entre álcool e direção) e não propriamente ao tema (“Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”), cujo foco são os efeitos.

Redação 2 (R2)

1 Não é novidade para ninguém que o Brasil possui muitos
2 acidentes de trânsito, todos os dias milhares de pessoas morrem e o
3 principal motivo dessas tragédias é uma combinação muito perigosa de álcool
4 e direção feita pelas motoristas irresponsáveis. Para tentar diminuir o número
5 de mortes ocasionadas por essa combinação foi aprovada a algum tempo uma lei
6 conhecida como Lei Seca. Entretanto, é necessário que o governo trabalhe em
7 conjunto com toda a sociedade para que essa lei não seja como outras qualquer, que
8 ninguém respeita e muitas vezes é esquecida pelas pessoas e abandonada por nossos
9 representantes.

10 Pode-se dizer que a implantação da Lei Seca em nosso país teve muitos fatores
11 que fez com que o número de acidentes e de mortes diminuíssem bastante se compararmos com
12 os anos anteriores a ela. Isso mostra que parte das pessoas se absteram de beber
13 porções que o álcool junto com a direção proporcionam, o que é ótimo. Todavia, a
14 maior parcela da sociedade ainda não assimilou os riscos e insistem em burlar
15 a lei, com isso acidentes e mortes continuam a acontecer todos os dias.

16 A Lei Seca é boa, mas isso não quer dizer que ela não precisa de ajustes,
17 pelo contrário, ela precisa ser melhorada constantemente e ter uma atenção es-
18pecial por nossos governantes. Já que as pessoas que não concordam e as que
19não concordam por ela, sempre tentam encontrar meios para driblar a lei.
20Mas isso tem que acabar a sociedade em geral juntamente com o governo precisam
21entender que ambas as partes devem andar lado a lado, pois se houver esforços de
22apenas um deles a lei não proporcionará todos os benefícios que tem, o que
23seria uma desperdício e ruim para todos.

24 Enfim, para que a Lei Seca não seja como muitas outras o governo deve tomar medidas
25que envolvam muitas áreas da sociedade. Tal como a educação, melhorando as escolas e implantando
26regras de trânsito para que os cidadãos possam aprender desde cedo que consumir álcool e dirigir
27é perigoso. Além disso a fiscalização das rodovias e de trânsito internos das cidades, preparando mais
28polícia para essa função. Também é necessário criar regras de responsabilidade para
29que não apenas o álcool possa ser consumido de que toda embriaguez tenha passado. Para que a Lei
30Seca realmente tenha sentido preciso a sociedade deve trabalhar como governo, pois assim conseguirá atingir o fim comum.

O percurso argumentativo deste texto tem início com a contextualização da discussão por meio da apresentação do assunto geral: “Não é novidade para ninguém que o Brasil possui muitos acidentes de trânsito, todos os dias milhares de pessoas morrem e o principal motivo dessas tragédias é uma combinação muito perigosa de álcool e direção”, seguida da apresentação da Lei Seca como uma tentativa de mudar o cenário de muitos acidentes: “Para tentar diminuir o número de mortes ocasionadas por essa combinação foi aprovada a algum tempo uma lei, conhecida como Lei Seca”, e da exposição de um problema: não permitir que esta lei se torne como outra qualquer, “que ninguém respeita [...] e abandonada por nossos

governantes”. O ponto de vista defendido é o de que “a implantação da Lei Seca em nosso país teve muitos efeitos bons”.

Para a defesa dessa tese, o autor apresenta o argumento (A1): “o número de acidentes e de mortes diminuíram bastante se compararmos com os anos anteriores a ela”. Depois, o autor apresenta uma relação de possíveis problemas (P) que podem prejudicar a eficiência da Lei Seca: (P1): “a maior parcela da sociedade ainda não assimilou os riscos e insistem em burlar a lei, com isso acidentes e mortes continuaram a acontecer todos os dias”; (P2): “ela [a Lei] precisa ser melhorada constantemente e ter uma atenção especial por nossos governantes”; (P3): “as pessoas que não concordam e as que são condenadas por ela, sempre tentarão encontrar meios para driblá-la”; e (P4): “a sociedade em geral juntamente com o governo precisam entender que ambas as partes devem andar lado a lado”. Por fim, o autor apresenta propostas de intervenção para solucionar esses possíveis problemas: (P.I.1) “o governo deve tomar certas medidas que envolvem muitas áreas da sociedade tal como educação, melhorando as escolas e implantando aulas de trânsito, para que as crianças possam aprender desde cedo que consumir álcool e dirigir é perigoso”; (P.I.2): “Aumentar a fiscalização das rodovias e do trânsito das cidades, preparando mais policiais para essa função”; (P.I.3): “E o comércio também deve ajudar com inovações, criando salas de repouso para que seus clientes alcoolizados possam descansar até que toda embriaguez tenha passado”, e (P.I.4): “a sociedade deve trabalhar com o governo, só assim será possível atingir o bem comum”.

Nesta argumentação, o autor apresenta duas questões retóricas principais: comprovar que a implantação da Lei Seca foi benéfica e que há necessidade de alguns ajustes para que a Lei produza todos os bons resultados que potencialmente pode produzir. Para comprovar que a implantação da Lei foi positiva, o autor recorre aos dados estatísticos de T3 para provar que, em comparação a anos anteriores, os números de acidentes são menores. Podemos associar essa estratégia aos argumentos pragmáticos, que estabelecem um vínculo causal entre os fatos. Neste caso, a redução do número de acidentes é a causa da implantação da Lei. Em relação à ideia de que são necessários ajustes na Lei, podemos dizer que o autor recorre aos argumentos de superação ao mostrar os problemas que ainda precisam ser superados pela Lei para que ela obtenha sucesso total. No último parágrafo, o autor se vale do antimodelo para mostrar que a Lei Seca não pode ter o mesmo fim de outras leis que não deram certo e que, portanto, não devem ser copiadas.

Permeia o texto a ideia da necessidade de união entre sociedade e governo, que têm em comum o interesse pela preservação das vidas humanas. O autor se vale do raciocínio de que “a união faz a força” [grifo nosso] e acrescenta que sociedade e governo são mais fortes na luta contra as pessoas que tentam burlar a lei e, conseqüentemente, contra os altos índices de acidentes. Ao longo de toda essa parte da argumentação, o autor busca ressaltar a necessidade do trabalho conjunto entre governo e sociedade.

Após a identificação de como se constrói a argumentação deste texto, verificamos como a mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar interfere na construção dessa argumentação.

No primeiro parágrafo, o autor seleciona informações dos textos motivadores e de conhecimentos do senso comum. É possível observar que ele busca informações contextuais: no Brasil há muitos acidentes de trânsito; e diariamente morrem muitas pessoas devido a acidentes causados por motoristas embriagados: é necessária a ação conjunta de governo e sociedade em T1. Ou seja, o autor identifica nesse texto informações que podem contribuir para a construção da sua argumentação e as utiliza. Ainda neste parágrafo identificamos a seleção de informações do conhecimento de mundo desse autor e a mobilização da habilidade de relacionar e interpretar quando este afirma que há leis no Brasil que ninguém respeita e que será necessária a união do governo e da sociedade. As informações selecionadas são condizentes com o local em que foram empregadas.

No segundo parágrafo, selecionado a partir do texto motivador (T3) da proposta temática, o autor apresenta o único argumento diretamente relacionado aos efeitos positivos da implantação da Lei. A informação da diminuição de acidentes e mortes é obtida pela tradução dos dados de T3, mas seguida da interpretação desses dados, uma vez que o autor acrescenta que a queda nos índices evidencia que as pessoas se alertaram para os perigos da combinação álcool e direção. Ainda neste parágrafo identificamos a citação de um problema relacionado à não assimilação dos riscos, que é o descumprimento da Lei, e o resultado imediato desse comportamento “acidentes e mortes continuaram a acontecer” (relação de causa e consequência). Esse problema foi construído com informações selecionadas do conhecimento prévio do autor sobre comportamento das pessoas, que não assimilaram a potencialidade dos riscos. Todas as informações deste parágrafo são adequadamente selecionadas, estão relacionadas ao assunto e ao tema. Estão também organizadas, em relação ao parágrafo anterior, de modo a conferir progressividade ao texto, e apresentam acréscimos e inferências do autor aos dados.

O terceiro parágrafo é dedicado ao levantamento de lacunas que ainda precisam ser preenchidas para que a Lei Seca seja de fato positiva e promova bons resultados no contexto do trânsito brasileiro. Ao dizer que a lei é boa, mas precisa de ajustes, o autor propõe uma nova discussão; coloca em segundo plano a tese inicial de que a “Lei teve efeitos bons” e dedica-se a argumentar sobre quais seriam ainda as necessidades para tornar a Lei completamente boa. Essa iniciativa demonstra sua capacidade de planejamento e organização, pois considerando que a proposta temática, tal como foi construída, não dá espaço para propostas de intervenção, o autor já seleciona alguns problemas e começa a argumentar sobre eles de modo que possam oferecer subsídios para a proposta de intervenção mais adiante. Esse levantamento foi adequadamente empregado no parágrafo anterior às propostas de intervenção. As informações utilizadas nesse levantamento – necessidade da atenção especial dos governantes, a tentativa das pessoas de burlar a lei e a necessidade da união entre governo e sociedade – são selecionados do texto motivador T1 e dos conhecimentos prévios do autor sobre o comportamento da sociedade frente a regras e determinações legais. Acreditamos que as informações selecionadas para a elaboração dos problemas poderiam ser mais variadas, já que duas delas repetem a necessidade da participação do governo.

No quarto parágrafo são apresentadas as propostas de intervenção. O início da primeira proposta de intervenção (P.I.1) é mais amplo, mas, na sequência, o autor focaliza quais seriam as medidas e como poderiam ser efetivadas. O autor identifica a conscientização, por meio da educação das crianças, como a mais eficiente para promover mudanças. Esta proposta está diretamente relacionada ao papel do governo no combate aos índices de violência e morte no trânsito e ao problema da falta de assimilação dos riscos de beber e dirigir pelas pessoas, problemas levantados em P1 e P2. Educar as crianças é a solução para que essa assimilação ocorra. A solução, que versa sobre o aumento da fiscalização e o melhor preparo dos policiais, vai ao encontro do problema de as pessoas tentarem driblar a lei (P3). A terceira solução apontada diz respeito ao papel dos comerciantes e donos de bar, representantes da sociedade, que podem contribuir para maior efetivação da lei, solução relacionada a P3. Acreditamos que T4 possa ter inspirado essa proposta de intervenção, mas cabe ressaltar a autonomia do autor em, a partir de um modelo de ação por parte dos comerciantes, criar outro modelo, autoral e factível. Além da habilidade de selecionar, estão envolvidas nessa leitura as de interpretar e relacionar. Por fim, a última solução apontada dialoga com a necessidade descrita no terceiro parágrafo, de a sociedade e governo unirem forças para garantir o sucesso da implantação da Lei Seca.

Avaliamos as propostas de solução como bem articuladas aos problemas levantados ao longo do texto, e, especialmente, muito bem relacionadas ao texto como um todo organizado. Quanto ao conteúdo, classificamos essas propostas como sendo de senso comum; a necessidade de intervenção do governo, a união entre este e sociedade e a necessidade de investimentos e fiscalização não se mostram inovadoras, o que nos faz considerar que este autor consegue fazer uma boa seleção de informações, as relaciona e organiza muito bem, mas, com relação à interpretação, faz poucos acréscimos que confirmam a essas ideias uma roupagem mais particular e individualizada. De qualquer forma, tal constatação não desabona a proposta desse candidato que é um aluno concluinte do ensino médio, jovem e que, portanto, não tem ainda um repertório próprio informações.

Dessa forma, quanto à mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões na construção da argumentação, verificamos que:

A **habilidade de selecionar** mobilizada por esse autor mostra-se com **nível adequado**. O autor seleciona informações explícitas e implícitas nos textos motivadores e de senso comum, mas as interpreta de forma a conferir-lhes indícios de autoria. Há um certo prejuízo quanto à diversidade de informações, que ficam mais restritas ao contexto dos textos motivadores e à discussão do não cumprimento das leis pelas pessoas.

A **habilidade de relacionar** encontra-se em **nível excelente** de desenvolvimento, pois as informações mantêm com o tema e entre si uma relação de sentido. Destacamos que em todos os parágrafos há uma amarração semântica das informações. A ideia sobre desrespeitar a lei, citada em P1, é retomada em todos os demais parágrafos. Destacamos ainda a capacidade que esse autor demonstra de compreender a relação e o papel de cada argumento na construção do texto, o que confere fluidez e tessitura ao texto.

A **habilidade de organizar** está com **nível excelente**, pois as informações apresentam progressividade e hierarquização. As informações do parágrafo 2, por exemplo, apresentam progressividade em relação às do parágrafo 1, que são mais contextuais. Nos demais parágrafos, consideramos que a progressividade diminui um pouco, pois algumas informações são repetitivas. No entanto, o que nos chama a atenção nesse texto e nos faz, especialmente, atribuir tal classificação a esta habilidade é a capacidade de planejamento e organização das ideias com vistas ao desenvolvimento da proposta de intervenção. O autor vai gradativamente construindo sua argumentação e apontando as necessidades que demandarão solução no final do texto. Em geral, essas necessidades estão atreladas à colocação sobre necessidade de união entre governo e sociedade, explicitada no início do texto.

A **habilidade de interpretar** apresenta **nível adequado**, pois as informações estão contextualizadas pelo tema, sem contradição e com acréscimos e inferências que contribuem para a discussão. Em todos os parágrafos, o autor se vale de informações selecionadas dos textos motivadores e de seus conhecimentos prévios, mas sempre contribui com análises próprias.

A partir dessa análise geral da Redação 2 (R2), constatamos que as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar se apresentam bem desenvolvidas nesse candidato e contribuem para a elaboração de um texto com argumentação consistente e, conseqüentemente, uma excelente proposta de intervenção que classificamos como sendo de nível 5, segundo critérios sistematizados em no subtópico 3.2.1. Verificamos que há a mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar desse autor em defesa de seu ponto de vista. Chamam-nos a atenção, especialmente, as habilidades de organizar e relacionar, fundamentais para o desenvolvimento da proposta de intervenção, pois, em função delas, o autor pode prever possíveis problemas a serem solucionados, uma vez que o tema não apresenta um problema, propriamente dito, que justifique uma proposta de intervenção, mas focaliza os efeitos da implantação da Lei, em sua maioria reflexos positivos e não problemáticos. As três propostas apresentadas têm marcas de uma visão particular do autor, estão organizadas em relação ao texto, finalizam o raciocínio do autor e, sobretudo, relacionam-se aos problemas levantados no texto.

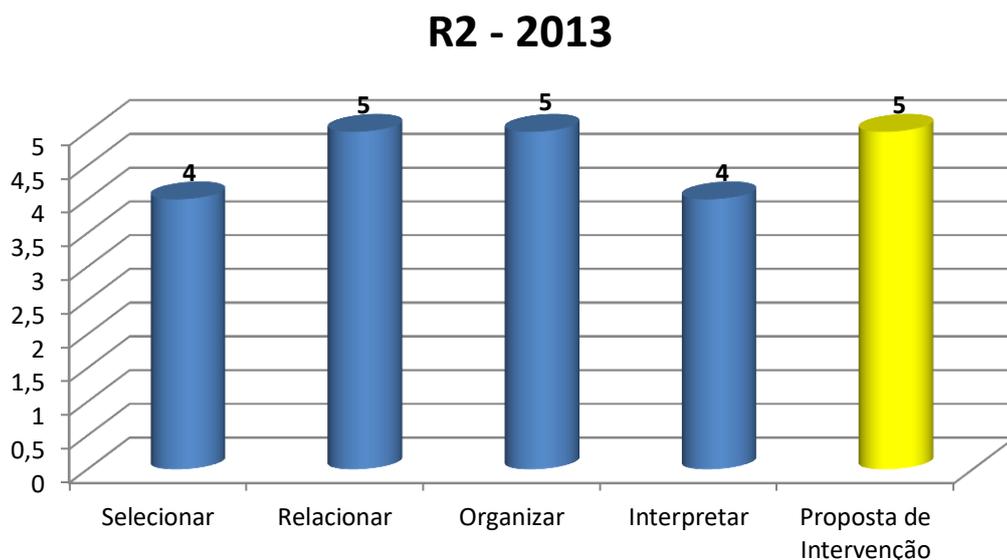


Gráfico 2: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 2 (R2), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1.

Apenas a título de comparação, apresentamos a avaliação que a banca avaliadora do Enem fez para esse texto nas competências III e V:

COMPETÊNCIA III

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Sua nota nessa competência foi: 180.0. Você atingiu 90% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, ou seja, os argumentos selecionados estão organizados e relacionados de forma consistente com o ponto de vista defendido e com o tema proposto, configurando-se independência.

COMPETÊNCIA V

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Sua nota nessa competência foi: 180.0. Você atingiu 90% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante elabora excelente proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. Trata-se de redação cuja proposta de intervenção seja muito bem elaborada, relacionada ao tema, decorrente da discussão desenvolvida no texto, abrangente e bem detalhada.

(INEP, 2014).

Observamos que nossa avaliação, ainda que percorra caminhos diferentes e suscitem observações por perspectivas distintas, concorda com as avaliações do Enem no que diz respeito à competência III. Este autor apresenta informações, fatos e opiniões consistentes, relacionados ao tema e organizados em defesa de seus pontos de vista e ainda que apenas um argumento esteja diretamente relacionado ao tema principal (“Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”), isso não desqualifica o texto e a capacidade de mobilização das habilidades anteriormente citadas, pois todos os demais argumentos trabalham coerentemente para atender ao projeto de texto proposto pelo autor. Além do mais, há que se considerar que a formulação desta proposta temática, conforme já mencionamos, tem obrigado o autor a encontrar caminhos para resolver uma incompatibilidade entre a frase temática e a exigência de solução para um problema.

Quanto à competência V, concordamos que o autor elabora uma ótima proposta de intervenção detalhada e, principalmente, articulada à discussão desenvolvida no texto. As propostas têm marca de autoria e são elaboradas para solucionar os problemas previamente levantados por ele, não se trata de uma proposta genérica que serviria para qualquer tema. Enquanto o Enem atribui 90% de aproveitamento, nós atribuímos 100%; no entanto, essa diferença é pouco significativa e não representa distinção de notas quando trabalhamos com faixas de notas. Provavelmente, esse percentual do Enem se deve ao fato de um corretor ter considerado a proposta de intervenção com nota 200 e outro com nota 160, uma faixa abaixo.

Redação 3 (R3)

1	A vida: nosso bem maior, por isso devemos zelar
2	
3	Segundo a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), trinta por cento dos acidentes de trânsito
4	não causados pela imprudência de motoristas que dirigem automóveis após terem consumido bebidas alcoólicas.
5	Tal imprudência põe em risco não só a vida do motorista, mas de todos que cruzam seu caminho, já que o
6	efeito do álcool no sangue prejudica suas habilidades motoras e seu tempo de reação.
7	Devido ao álcool no corpo humano, é concebível um fator relevante para a instituição da lei seca, sob
8	risco de prisão aos motoristas que forem flagrados dirigindo alcoolizados. Uma medida válida, visto que
9	a repressão aos infratores tem diminuído o índice de vítimas por acidentes de trânsito, proporcionando
10	um maior comprometimento com a valorização da vida.
11	É indubitável que a população de forma geral apoia a lei seca e compreende a necessidade de
12	uma ação mais enérgica rigorosa adotada pelo Governo Federal, visto que medidas mais brandas po-
13	deriam não surtir com o mesmo efeito, pois, ainda que as campanhas publicitárias tenham um pa-
14	pel fundamental no poder de convencimento, por meio de mensagens apelativas, somente uma
15	ação mais severa pode de fato reduzir a tendência de crescimento de mortes no trânsito.
16	Conforme dados apresentados pelo "DataSUS", houve uma diminuição de 6,2% na média nacio-
17	nal de redução de vítimas fatais em nosso país. Por mais que seja um índice baixo de redução de
18	vítimas, já é um bom começo, sinal de que uma parcela da população vem tomando consci-
19	ência. Contudo, enquanto essa consciência não for geral e firme, continuará cobrindo
20	as manchas causadas pela junção entre direção e bebida alcoólica.
21	A lei seca foi um importante avanço para a redução de acidentes causados por embriaguez
22	ao volante, no entanto a frequência com que se vê furtos a direção nas ruas deve aumentar,
23	de modo que um maior controle causará proporcionalmente uma maior conservação da vida.
24	É necessário que as milícias continuem a proteger a integridade da vida por meio da lei seca,
25	entretanto, cabe a sociedade fazer a sua parte e cobrar uns dos outros a consciência, sem
26	que seja necessária a intervenção da justiça pública, pois a vida é o nosso bem maior, por
27	isso devemos zelar.
28	
29	
30	

O percurso argumentativo deste texto tem início com a contextualização sobre os números representativos dos acidentes de trânsito causados pela associação álcool e direção e algumas consequências dessa associação, seguida da apresentação do ponto de vista a ser defendido: “Uma medida válida”.

Para comprovar esta tese, ou seja, mostrar que a implantação da Lei Seca é uma medida acertada, o autor recorre a três argumentos: A1: “a repressão aos infratores tem diminuído o índice de vítimas por acidentes de trânsito, proporcionando um maior comprometimento com a valorização da vida”; A2: “é indubitável que a população de forma geral apoia a lei seca e compreende a necessidade de uma ação mais rigorosa adotada pelo

Governo Federal, visto que medidas mais brandas poderiam não surtir com o mesmo efeito”; e A3: “houve uma diminuição de 6,2% na média nacional de redução de vítimas fatais em nosso país”. Depois, o autor expõe uma problematização, que deve dialogar com as propostas de intervenção: P1: “enquanto essa consciência não for geral o Brasil continuará sofrendo as mazelas causadas pela junção entre direção e bebida alcoólica”.

Por fim são apresentadas as propostas de intervenção: P.I.1 – “a frequência com que se é feita a abordagem nas ruas deve aumentar”; P.I.2 – “É necessário que as milícias continuem a proteger a integridade da vida por meio da lei seca” e P.I.3 – “cabe à sociedade fazer a sua parte e cobrar uns dos outros a consciência, sem que seja necessária a intervenção da justiça pública”.

Este autor busca mostrar a gravidade da situação na qual a Lei busca interferir ao citar os dados percentuais de trânsito oferecidos pela Abramet, uma associação confiável, que divulga, portanto, dados oficiais. Assim, o autor deixa implícito o raciocínio de que a situação é grave, assim como as consequências da combinação de álcool e direção. Recorrer a fontes confiáveis, e até autoridades no assunto é interessante porque dá credibilidade aos números e mostra o tamanho do desafio que a Lei Seca enfrentou. O autor ainda acrescenta, em sua análise, que todos estão expostos aos motoristas imprudentes e que quaisquer outras pessoas que cruzem o caminho deles correm risco. Com isso, o autor envolve o auditório incluindo-o como uma possível vítima desse tipo de motorista e chama a sua atenção para ouvir a argumentação que se inicia.

Para fundamentar A1, o autor procura desenvolver o raciocínio de que a repressão tem diminuído o número de vítimas de trânsito, o que comprova que a implantação de uma lei mais severa é positiva. O problema é que ele não apresenta os números e assim o leitor pode ou não acreditar naquilo que se afirma. Aqui também verificamos os argumentos que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 302) chamam de “argumentos pragmáticos”, pois a implantação da Lei é analisada a partir de suas consequências, no caso, a redução dos números de acidentes. Em A2, ao afirmar ser “indubitável” o apoio da população à lei, o autor recorre à linguagem para garantir o valor de verdade do que se afirma. Depois, ao dizer que a população em geral apoia a implantação da Lei, o autor recorre ao lugar da quantidade – muitas pessoas – e a um argumento patético, pois sabe que as pessoas, por sua necessidade de pertencimento a um grupo, tendem a concordar mais facilmente com uma premissa que já tem a concordância de vários indivíduos. Em A3, novamente o autor explora o argumento de

autoridade e o lugar da quantidade para fortalecer o raciocínio de que a implantação da Lei Seca no Brasil foi uma medida válida e que seus efeitos são positivos.

Observamos que este autor procura o tempo todo defender a ideia de que a implantação da lei trouxe grandes benefícios à população, não só aos pedestres como a outros motoristas também, e justificar que o fato de ser uma lei severa não a torna ruim. Ao contrário, é preciso ser assim. Campanhas publicitárias, como a sugerida pelo terceiro texto de apoio, tão comuns em situações em que a conscientização se faz imprescindível, não têm resolvido nesse contexto, por isso, somente uma medida mais severa tende a surtir efeitos mais positivos, o que já vem acontecendo, como provam as estatísticas. As campanhas, nesse caso, funcionam como um antimodelo, pois se trata de uma iniciativa que, segundo o texto, não produz resultados efetivos e, portanto, não deve ser seguido.

Após a identificação de como se constrói a argumentação deste texto, verificamos como a mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar interfere na construção dessa argumentação.

No primeiro parágrafo, o autor seleciona, a partir de dados explícitos em T1, as informações sobre os índices de violência no trânsito provocados pela associação álcool e direção e, posteriormente, apresenta a sua interpretação sobre o que representa essa perigosa associação e os prejuízos que ela causa. Destacamos, no entanto, que neste momento o autor aborda apenas a referência e não o tema; não há ainda menção à implantação da Lei Seca ou aos seus efeitos.

No segundo parágrafo, o autor aborda o tema proposto e justifica a implantação da Lei Seca a partir de informações sobre os efeitos do álcool no corpo. Além disso, posiciona-se criticamente sobre os efeitos dessa implantação e apresenta o primeiro argumento (A1) que pretende comprovar esse posicionamento. As informações deste parágrafo são selecionadas dos conhecimentos prévios do autor e do texto de apoio T3, que oferecem percentuais de redução nos números de vítimas fatais e de acidentes no Estado do Rio de Janeiro. As informações estão relacionadas ao tema e há acréscimos do autor em relação aos benefícios que a implantação da Lei vai proporcionar.

No terceiro parágrafo, o autor seleciona informações dos seus conhecimentos prévios sobre a opinião pública e, a partir da leitura de T1, de que foi necessária uma medida mais enérgica, constrói A2. Isso mostra que, embora grande parte das informações selecionadas estejam apoiadas nos textos motivadores, o autor consegue ler nas entrelinhas, fazer interpretações e acréscimos. Portanto, destacamos neste parágrafo a mobilização das

habilidades de selecionar informações explícitas e implícitas dos textos de apoio, relacioná-las ao tema e articulá-las à discussão.

No quarto parágrafo, o autor coloca o terceiro argumento, elaborado a partir da seleção de informações explícitas de T3 e da interpretação desses dados, e apresenta uma inferência sobre o que esses dados representam e um problema que ainda pode ser resolvido. As informações estão relacionadas ao tema e contextualizadas com a discussão.

O quinto parágrafo é destinado à conclusão e às propostas de intervenção: P.I.1, que aponta para a necessidade de aumentar a frequência das abordagens policiais, é selecionada a partir dos conhecimentos prévios do autor sobre o perfil da sociedade brasileira de que somente com muitas fiscalizações as leis são cumpridas; P.I.2 não acrescenta muitas informações, pois aponta também para o papel das milícias em proteger a sociedade, dialogando diretamente com a proposta anterior, mas sem acrescentar informações a ela; P.I.3, que aponta a necessidade de conscientização da sociedade, dialoga diretamente com o problema levantado no parágrafo anterior. As propostas de intervenção foram selecionadas a partir de informações de senso comum – aumento da fiscalização e a conscientização –, estão relacionadas ao tema e articuladas à discussão.

Dessa forma, quanto à mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões na construção desta argumentação, verificamos que:

A **habilidade de selecionar** encontra-se com **nível adequado** de desenvolvimento, pois o autor seleciona informações explícitas nos textos e dos conhecimentos de senso comum. Consideramos que ainda há o que progredir em termos de diversidade e articulação com outras áreas do conhecimento, no entanto, por causa das interpretações, identificamos marcas de identidade desse autor, condição que eleva a classificação dessa habilidade de “suficiente” para “adequada”.

A **habilidade de relacionar** está bem desenvolvida, e pode ser classificada com **nível adequado**, pois as informações estão bem relacionadas ao tema e entre si e ainda que haja uma ou outra informação desconectada ela não interfere negativamente na discussão. Todos os argumentos buscam a defesa da ideia de que a Lei foi uma medida válida e que uma lei mais branda não surtiria efeitos. Em A3, por exemplo, o autor busca na comparação entre o papel da publicidade e a necessidade de conscientização dos motoristas elementos que o ajudam a provar a necessidade do rigor da Lei Seca. Destacamos, em especial, a relação que este autor consegue estabelecer entre as propostas de intervenção e os argumentos desenvolvidos no corpo do texto.

A **habilidade de organizar** também apresenta **nível adequado**, pois as informações estão hierarquizadas de forma a contribuir para a progressividade da argumentação. Observamos que na maioria das vezes o autor sabe o momento adequado de empregar as informações de acordo com o propósito de cada uma. No início do texto, o elevado percentual de acidentes de trânsito contextualiza o leitor sobre a importância da implantação da lei a respeito da qual se inicia a discussão. A disposição dos argumentos A1, A2 e A3, no entanto, parece-nos aleatória. Embora no todo do texto os argumentos tenham sido empregados adequadamente no espaço próprio – desenvolvimento do texto –, entre si não há uma hierarquia. Ao contrário, parece-nos que A1 e A3, por tratarem da mesma questão da queda nos índices de acidentes, poderiam ter sido trabalhados em sequência. No entanto, identificamos uma organização bastante diferenciada entre os argumentos e as propostas de intervenção; em A2, o autor ressalta a necessidade de ações severas para reduzir a tendência de morte no trânsito, ao que o autor sugere como solução aumentar a frequência com que são feitas as abordagens policiais; em A3, o autor aponta como problema a falta de consciência geral, e para este problema aponta como solução o empenho da sociedade em fazer a sua parte e cobrar consciência uns dos outros. A hierarquização entre a maior parte das informações é que justifica a classificação atribuída.

A **habilidade de interpretar** está bem desenvolvida neste candidato, por isso a consideramos com **nível adequado**. As informações estão contextualizadas pelo tema e acrescentam informações adequadas à discussão. Em todos os parágrafos o autor faz acréscimos de informações, inferências e interpretações dos dados fornecidos, o que confere indícios de autoria ao texto. Percebemos que a argumentação não se restringe à exposição de informações; estas são usadas como ponto de partida para as reflexões do autor: “Tal imprudência põe em risco não só a vida do motorista, mas de todos”, “proporcionando um maior comprometimento com a valorização da vida”, “somente uma ação mais severa pode de fato reduzir a tendência de crescimento de mortes no trânsito”, “enquanto essa consciência não for geral o Brasil continuará sofrendo as mazelas”, entre outras. Neste texto, as informações são transformadas em argumentos, por isso, consideramos que este autor apresenta a habilidade de interpretar com um nível muito bom para este grau de ensino. Não a classificamos como excelente por que para isso o autor deveria ter se apoiado menos nos dados e mais nas próprias interpretações.

A partir dessa análise geral da Redação 3 (R3), constatamos que as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões estão muito bem desenvolvidas

neste candidato, de forma que todas são mobilizadas para a construção da argumentação e da proposta de intervenção que, segundo nossa avaliação, atende aos critérios que compõem o nível 4. Destacamos que a construção da proposta de intervenção está articulada à argumentação desenvolvida e as habilidades desse autor são fundamentais para o desenvolvimento de propostas de intervenção coerentes e adequadas ao problema proposto pela temática.

R3 - 2013

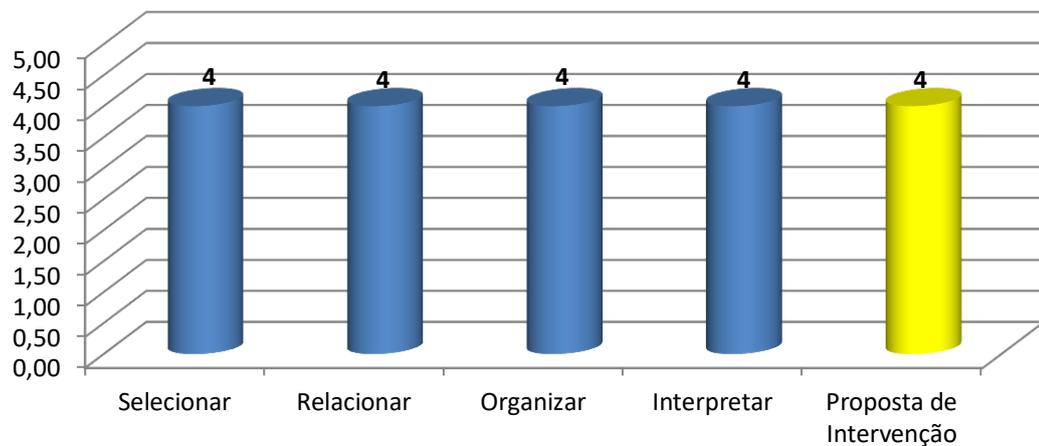


Gráfico 3: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 3 (R3), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1.

Apenas a título de comparação, apresentamos a avaliação que a banca avaliadora do Enem fez para esse texto nas competências III e V:

COMPETÊNCIA III

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Sua nota nessa competência foi: 160.0. Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, ou seja, os argumentos, embora ainda possam ser previsíveis, estão organizados e relacionados de forma consistente ao ponto de vista defendido e ao tema proposto, e há indícios de autoria.

COMPETÊNCIA V

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Sua nota nessa competência foi: 120.0. Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma mediana, pouco consistente, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

(INEP, 2014).

Observamos que nossa avaliação, no que diz respeito à competência III, se aproxima da avaliação realizada pelo Enem, pois concordamos que este participante apresenta fatos e opiniões relacionados ao tema e em defesa de um ponto de vista, e que, mesmo os argumentos sendo previsíveis e muito apoiados nos textos motivadores, há marcas de uma abordagem particular deste autor. Devemos destacar que este autor apresenta um ótimo nível de análise e interpretação, o que eventualmente poderia fazê-lo conquistar nota máxima na competência III. No entanto, como nesta competência são avaliadas todas as habilidades em conjunto, concordamos em mantê-lo com uma nota anterior à máxima.

Concordamos parcialmente com a nota atribuída pelo Enem à competência V, pois avaliamos que as propostas de intervenção apresentadas por este autor até se apresentam vagas e pouco desenvolvidas, de modo que poderia ter havido maior detalhamento e apontamento de maneiras possíveis de executá-las, mas destacamos que essas propostas estão relacionadas ao tema e articuladas à discussão em curso. Não as consideramos pouco consistentes, uma vez que o autor aponta situações concretas de como ajudar a reduzir os acidentes causados por embriaguez ao volante, como aumentar a frequência das abordagens policiais, e aponta a necessidade de conscientização da sociedade. Portanto, reafirmamos que para nós esta proposta poderia ter obtido nível 4.

Redação 4 (R4)

1	O primeiro passo foi de dar origem a discussão?
2	Em consequência de um golpe militar, Mussolini foi eleito e implantou um governo de
3	ideias nazistas na Itália, e atualmente, a lei seca no Brasil advém de uma decisão
4	permeio governamental, para a valorização da vida no país. Foi iniciativa. Já trouxe bons resultados,
5	que podem ser mais importantes se o governo continuar a tratar o caso com importância, e
6	não esquecer sempre porque obtive resultados positivos com a implantação da lei.
7	Em relação ao grau de importância, é preciso que cada vez mais se tenha cuidado
8	a respeito da vida no sociedade, pois, o capitalismo compromete o ser humano que não
9	dá valor a si e tão pouco, ao próximo, uma vez que se refere em cinco dinheiros
10	bebidas. De acordo com o site www.epiacaolizadq.g.gov.br , houve um decréscimo de
11	6,7% no número de casos fatais, ou seja, simples bebidas servidas ajudam as
12	indivíduos a saber de que é preciso se abster, e respeitar os outros.
13	Além disso, o governo juntamente aos estabelecimentos poderiam realizar um controle,
14	impondo um limite de bebidas servidas por noite, ou dia. Várias atrações como
15	shows, por exemplo, poderiam divertir as pessoas próximas naquele local, apresentando
16	à elas outras coisas de se sentir feliz que não mudem bebidas alcoólicas.
17	Ainda falando a respeito de questões que poderiam melhorar o cumprimento
18	da lei no país, não se pode deixar de considerar a participação da
19	sociedade, que, por várias vezes realizou manifestos neste ano, destinados à
20	melhorias públicas. Com isso, a diminuição dos casos de motoristas alcoolizados,
21	também é uma busca a ser conquistada pelos cidadãos, para que se
22	veja melhor.
23	Visto que os argumentos transcorrem pontos constitutivos para a lei seca, conclui-
24	se que o passo mais importante já foi realizado; que a conscientização de que vidas
25	no trânsito precisam ser levadas à sério. Com isso, o governo poderia criar
26	postos para que os estabelecimentos codarum o número de unidades de bebidas, para
27	o controle, disques de denúncia especial para casos de alerta aos policiais, e para
28	que promovam com mais rapidez. Ou seja, a sociedade de uma forma ou de
29	outra, não membra dos leis que melhoram o país.
30	

O percurso argumentativo deste texto tem início com a contextualização da discussão a partir da comparação entre a implantação da Lei Seca no Brasil e o golpe militar na Itália. Na sequência, o autor apresenta o ponto de vista sobre os efeitos da implantação da Lei (“trouxe bons resultados”) e uma condição para a continuidade do sucesso da implantação da Lei “se o governo continuar a tratar o caso com importância”.

Para a comprovação desse ponto de vista de que a implantação da Lei surtiu bons resultados, o autor apresenta um argumento: A1: “houve um decréscimo de 6,7% no número de casos fatais”. Depois, são apresentadas as propostas de intervenção: P.I.1: “o governo juntamente aos estabelecimentos poderiam realizar um controle, impondo um limite de bebidas servidas por noite, ou dia”; P.I.2: “Várias atrações, como shows, por exemplo,

poderiam divertir as pessoas presentes naquele local, apresentando a elas outros meios de se sentir feliz que não envolva bebidas alcoólicas”; P.I.3: “a participação da sociedade, que por várias vezes realizaram manifestos este ano, destinados à melhorias públicas”; e P.I.4: “o governo poderia criar sites para que os estabelecimentos cadastrem o número de vendas de bebidas, para o controle, disque denúncia especial para casos de alerta aos policiais”.

Constatamos que o autor deste texto dá menor atenção à discussão sobre os efeitos da implantação da Lei, que é o núcleo da proposta temática, os quais ele considera terem sido bons. Ele focaliza como questão retórica, especialmente, as formas de minimizar os problemas decorridos da combinação de álcool e direção. Como foi bastante comum nesse tema, a discussão desloca-se do tema para o assunto, fato que atribuímos à composição temática da prova e, principalmente, à frase temática. Nesse sentido, toda argumentação busca mostrar quais seriam as melhores medidas a serem adotadas para se continuar obtendo a diminuição do número de acidentes e de mortes decorrentes da associação de álcool e direção.

Este autor estrutura seu discurso para um público de certa forma conservador, pois sugere algumas soluções que valorizam a repressão e a imposição em detrimento do diálogo e da conscientização. A alusão a Mussolini, no início do texto, não tem função muito claramente determinada nessa argumentação, mas, ao que nos parece, o autor pretende comparar o rigor de um regime militar à Lei Seca. Não acreditamos ser uma escolha adequada, pois regimes totalitaristas tendem a não ser bem vistos. Identificamos a tentativa de estabelecer um raciocínio cujas premissas são o golpe militar e a implantação da Lei Seca, mas consideramos que há uma incompatibilidade entre elas, já que o golpe militar não é comparável à implantação de uma lei que prevê o salvamento de vítimas.

O argumento mais diretamente relacionado à tese é A1, que apresenta os dados estatísticos para ilustrar que a Lei surtiu efeitos positivos. Trata-se de um argumento pragmático, já que avalia o sucesso da Lei pelos resultados que ela produziu. Ainda nesse contexto, o autor fala de valorização da vida, respeito da vida em sociedade, enfim, recorre ao lugar da essência para mostrar a importância da valorização da vida, o que contribui para a defesa da implantação da Lei, já que esta busca evitar mortes no trânsito.

Para fundamentar as propostas de intervenção, este autor apresenta argumentos de senso comum, como participação da sociedade, conscientização, disque denúncias. O autor recorre, portanto, aos argumentos que fundamentam a estrutura do real, já que estas ações sugeridas são modelos de iniciativas que já foram aplicadas e tendem a dar certo, são modelos. Por outro lado, algumas sugestões de ação para o combate ao problema da

associação de álcool e direção são inconsistentes, como atribuir a shows e demais atrações de lazer a responsabilidade por mudar a cultura de que a bebida está diretamente relacionada à diversão.

Após a identificação de como se constrói a argumentação deste texto, verificamos como a mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar interfere na construção dessa argumentação.

No primeiro parágrafo, a discussão tem início com uma comparação que o autor estabelece entre a implantação da Lei Seca no Brasil e a instituição do Fascismo na Itália. Tal relação não fica bem explicada ao leitor, o que não contribui para o efeito pretendido de buscar em outras áreas do conhecimento informações que possam contribuir para a persuasão. Ainda no primeiro parágrafo, o autor consegue apresentar o tema da discussão, posicionar-se sobre ela de acordo com o que foi solicitado na proposta temática “A iniciativa já trouxe bons resultados” e destacar do primeiro texto de apoio a informação sobre a necessidade de o governo continuar dando importância ao assunto para a continuidade dos bons resultados. Essas informações estão relacionadas ao assunto, ao tema e entre si.

O segundo parágrafo apresenta o único argumento do autor em relação aos Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil (A1), e uma comparação entre o capitalismo e a desvalorização da vida. As informações para a construção deste parágrafo são selecionadas de afirmações explícitas de T3 e há uma tentativa de buscá-las em outras áreas do conhecimento, como as relacionadas ao capitalismo. As informações de A1 estão relacionadas ao tema, mas a comparação está articulada apenas ao assunto, é mais ampla e pouco contribui para a progressividade da argumentação. As informações deste parágrafo, em geral, estão relacionadas ao assunto e ao tema, com exceção da comparação com o capitalismo, que não ficou muito clara.

No terceiro parágrafo, são apresentadas as propostas de intervenção P.I.1 e P.I.2; a primeira dialoga com informações dos textos de apoio T1 e T4 e se trata de uma solução pouco factível, uma vez que o controle nesse contexto não seria possível, e também não se percebe relação entre esta solução e a argumentação desenvolvida até o momento; a segunda proposta apresenta marcas de autoria, mas é pouco eficiente, uma vez que nesta solução não se menciona quem faria isso, tampouco como. Além de estar relacionada apenas ao assunto e não ao tema, trata-se de solução pouco plausível e de certa forma desconectada da realidade.

No quarto parágrafo, o autor apresenta propostas para melhorar o cumprimento da lei, mas problemas de descumprimento não são mencionados anteriormente. A ideia da

participação da sociedade está presente em T1 e a de manifestações é selecionada do senso comum. Além de a proposta não estar relacionada ao tema, mas ao assunto, não aborda a problemática colocada neste parágrafo e não dialoga com o restante do texto. Não fica claro, ainda, nessa proposta, em que sentido as manifestações contribuiriam: para conscientização? Intimidação? Solicitar o quê a quem?

No quinto parágrafo, o autor conclui que “o passo mais importante já foi realizado: a conscientização de que vidas no trânsito precisam ser levadas a sério”. Porém, destacamos que não há informações suficientes no texto que permitam essa conclusão, observando-se que, no parágrafo anterior, quando o autor aponta a necessidade de participação da sociedade, está falando em necessidade de conscientização. Tal fato demonstra que este autor não consegue estabelecer uma linha de raciocínio progressiva, em que os argumentos ofereçam embasamento para a conclusão. Identificamos um raciocínio bastante fragmentado. Por fim, neste último parágrafo, encontramos ainda uma complementação à proposta de intervenção anteriormente citada no parágrafo 3, relacionada à proposta de maior controle de venda de bebidas e maior envolvimento das polícias por meio da criação de *sites* (P.I.4), que, embora seja mais autoral, dialoga em certa medida com T4 no sentido de atribuir aos comerciantes parte da responsabilidade pela medida.

Dessa forma, quanto à mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões na construção desta argumentação, verificamos que:

A **habilidade de selecionar** deste autor apresenta **nível suficiente**, pois seleciona informações pertinentes ao seu projeto argumentativo. A maior parte delas está apoiada nos textos motivadores ou no senso comum. Ainda que a forma como essas informações são articuladas confira a elas indícios de autoria e algumas informações sejam buscadas em outras áreas do conhecimento, elas pouco acrescentam à discussão e à defesa do ponto de vista, pois focalizam mais o assunto do que o tema propriamente dito.

A **habilidade de relacionar** encontra-se em **nível suficiente** e talvez seja uma das habilidades menos satisfatórias nesse texto. Tal classificação se justifica porque consideramos que apenas algumas informações estão relacionadas pelo tema; a maioria delas estão relacionadas pelo assunto – combinação de bebida e direção. Além disso, em vários momentos não se consegue estabelecer a relação pretendida pelo autor, haja vista as informações sobre Mussolini. Ainda que haja um problema de ordem linguística, motivado pela ausência de coesão, a dificuldade de entendimento não se restringe a tal recurso, pois o fato é que a conexão semântica não dá conta de garantir um todo coerente. Há algumas

suposições possíveis, mas nenhuma claramente mais adequada que a outra. Além disso, a relação entre as informações e as comparações estabelecidas pelo autor precisam excessivamente da contribuição do leitor para ganhar sentido, pois elas não se estabelecem por si sós. Apesar disso, não se trata de um autor com insuficiência nessa habilidade, pois há alguma compreensão sobre as relações subjacentes às ideias apresentadas.

A **habilidade de organizar** encontra-se em **nível suficiente**. O autor apresenta princípios de organização e de hierarquização, mas que pouco contribuem para a progressividade da principal discussão, que são os Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil. Considerando o texto como um todo, encontramos uma ordenação macrotextual, pois o autor consegue empregar os argumentos iniciais de contextualização no local adequado a esse fim, assim como o faz na conclusão. No entanto, quando olhamos para dentro do texto, não encontramos um planejamento capaz de justificar o emprego dos argumentos nos lugares em que estão a ponto de evidenciar uma progressividade argumentativa em defesa da tese de que a implantação da Lei produziu bons resultados. Aliás, o autor abandona a sua tese para discutir possíveis desafios a serem enfrentados pela Lei Seca.

A **habilidade de interpretar** está com **nível suficiente**. Esse autor não amplia de modo aprofundado as suas afirmações, mas em grande parte delas encontramos pelo menos algum acréscimo. Não se trata, portanto, de um texto que apenas expõe informações, fatos ou opiniões sem traçar alguma consideração, ainda que estas sejam limitadas.

A partir dessa análise geral da Redação 4 (R4), constatamos que as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões estão suficientemente desenvolvidas nesse candidato, que as mobiliza na construção argumentativa do seu texto, em busca da defesa de um ponto de vista. Consequência disso é um texto que traz um número significativo de informações, destacadas de fontes diversas, que têm acréscimos de sentido, mas que não se relacionam em busca do atendimento a um projeto de texto previamente definido, o que implica pouca progressividade argumentativa. Destacamos que a argumentação acaba por privilegiar os desafios ainda a serem superados e a proposta de intervenção. Não se pode dizer, portanto, que há uma proposta de intervenção articulada ao texto, mas que quase todo o texto é uma proposta de intervenção. Tal fato nos leva a concluir que as deficiências nesse conjunto de habilidades interferem diretamente na construção da proposta de intervenção e no texto como um todo e por isso consideramos que, a exemplo dos elementos avaliados, a proposta de intervenção atende ao nível 3.

R4 - 2013

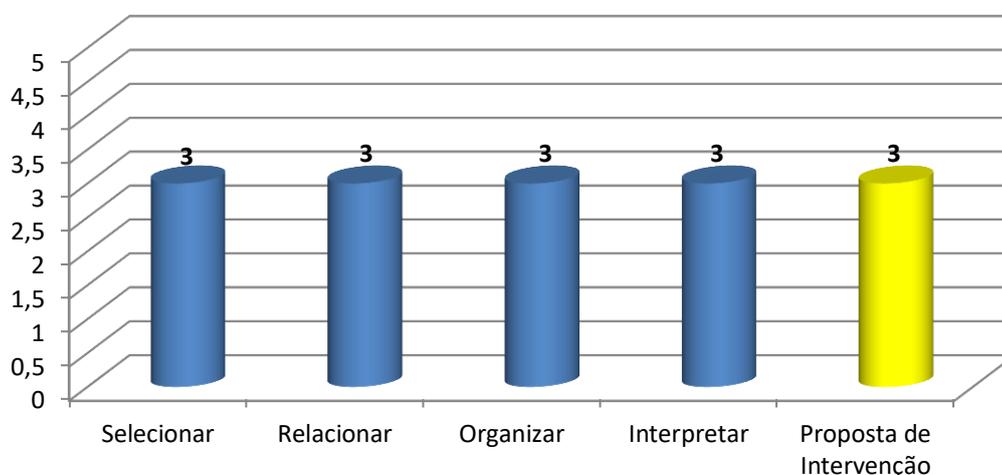


Gráfico 4: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 4 (R4), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1.

Apenas a título de comparação, apresentamos a avaliação que a banca avaliadora do Enem fez para esse texto nas competências III e V:

COMPETÊNCIA III

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Sua nota nessa competência foi: 160.0. Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, ou seja, os argumentos, embora ainda possam ser previsíveis, estão organizados e relacionados de forma consistente ao ponto de vista defendido e ao tema proposto, e há indícios de autoria.

COMPETÊNCIA V

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Sua nota nessa competência foi: 120.0. Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma mediana, pouco consistente, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

(INEP, 2014).

Observamos que nossa avaliação, no que diz respeito à competência III, não concorda totalmente com a avaliação realizada pelo Enem. O autor aborda a proposta temática, mas as informações, fatos e opiniões estão mais diretamente relacionados ao assunto – combinação de bebida e direção – e menos ao tema. Além disso, essas informações focalizam, especialmente, a necessidade de propor solução para o problema apresentado e não propriamente a defesa de um ponto de vista. Não se percebe esse autor tentando apresentar provas de que a implantação da lei foi benéfica, uma vez que é este o seu ponto de vista, mas sim tentando convencer o leitor sobre as melhores maneiras de se acabar com o problema de

se dirigir embriagado. Nesse sentido, consideramos que este autor apresenta sim informações, fatos e opiniões relacionados ao assunto e não ao tema, pouco relacionados entre si e pouco organizados.

Com relação à proposta de intervenção, concordamos com a avaliação do Enem de que se trata de uma proposta de redação mediana, pouco consistente, que em muitos momentos não se mostra factível.

Redação 5 (R5)

1	Segundo a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego, 30%
2	dos acidentes de carro e metade das mortes têm como responsável
3	a combinação de álcool e direção. Com o intuito de alertar a
4	população e minimizar os riscos no trânsito, o Governo Federal
5	aprovou a Lei Seca. Desde a aplicação da Lei, os números
6	têm se mostrado positivos.
7	No estado do Rio de Janeiro, grande parte das pessoas concorda
8	de com o uso de bafômetros nas cidades. Além da aceitação popu-
9	lacional, acidentes e atendimentos hospitalares diminuíram em
10	27 e 13%, respectivamente. Os mortos decorrentes dos acidentes
11	de trânsito caíram, aproximadamente, 6%.
12	Uma agência publicitária, brasileira, mineira, utiliza
13	o princípio da física de atração e repulsão. Eles renderam
14	lâmpas nos copos e nas bolachas utilizadas como descanso. Quando
15	o cliente do bar coloca o copo no descanso com a opção
16	"dirigir para cima, eles são repelidos, fazendo a pessoa
17	vivar a bolacha, para a opção "chamar um táxi", que atrai
18	o bar do copo.
19	Apesar de todas as estatísticas favoráveis à Lei Seca,
20	há muitos que a desrespeitam. Recentemente a polícia do
21	Rio de Janeiro desmascarou um caso de corrupção do Detran
22	Funcionários do próprio Detran, em troca de propina, retira-
23	vam as multas aplicadas pela Lei.
24	Para que os resultados sejam positivos e não haja esque-
25	mas fraudulentas é preciso uma fiscalização rigorosa por
26	parte do Governo. Cabe à mídia divulgar campanhas
27	como "o motorista da rodovia" e incentivar as pessoas
28	a chamarem um táxi quando beberem.
29	
30	

O percurso argumentativo deste texto tem início com a contextualização do leitor por meio da apresentação do assunto – associação entre álcool e direção –, da apresentação do tema – Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil – e da tese “os números têm se mostrado positivos”.

Para comprovar que a Lei promoveu benefícios à sociedade, já que os números são positivos, o autor recorre a três argumentos: A1: “No estado do Rio de Janeiro, grande parte das pessoas concorda com o uso de bafômetros nas cidades”, ou seja, a aceitação da lei pela população mostra que sua implantação foi uma medida acertada; A2: “acidentes e

atendimentos hospitalares diminuíram em 27 e 13%, respectivamente”; e A3 “As mortes decorrentes dos acidentes de trânsito caíram, aproximadamente, 6%”. Depois o autor apresenta um problema (P1) que ainda precisa ser solucionado: “Apesar de todas as estatísticas favoráveis à Lei Seca, há muitos que a desrespeitam” e, por fim, apresenta as propostas de intervenção: P.I.1: “é preciso uma fiscalização rigorosa por parte do governo”; e P.I.2: “Cabe à mídia divulgar campanhas como ‘o motorista da rodada’ e incentivar as pessoas a chamarem um táxi quando beberem”.

Na construção desse percurso, verificamos que o autor, para defender seu ponto de vista, lança mão de argumentos extraídos dos textos motivadores, em grande parte, apoiados no lugar da quantidade: “grande parte das pessoas concorda”, “acidentes e atendimentos hospitalares diminuíram em 27 e 13%” e a queda de mortes em 6% após a implantação da Lei. Os números são ótimos recursos de persuasão, funcionam como premissa subentendida para validar a conclusão. Os três argumentos principais se apoiam na ideia de consequências positivas da implantação da Lei, as quais levam à aceitação da ideia de que essa medida produziu efeitos positivos. Essa estratégia argumentativa se enquadra no grupo de argumentos que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 299) chamam de “ligações de sucessão”, do grupo dos argumentos baseados na estrutura do real, já que pressupõem um vínculo causal entre a implantação da Lei e suas consequências favoráveis.

Nos parágrafos finais, identificamos argumentos de superação, pois o autor ressalta os problemas que ainda persistem, mesmo após a implantação da Lei, os quais, no entanto, não invalidam os progressos já obtidos. Pelo contrário, esses obstáculos são passos necessários para atingir a finalidade maior, que é a obtenção de um trânsito mais tranquilo e livre de acidentes e mortes. Esse levantamento de problemas persistentes vai ao encontro da necessidade de apresentar propostas de intervenção. Como mencionados, já que a proposta em si não sugere um problema a ser resolvido, cabe ao autor do texto levantá-los e solucioná-los.

Após a identificação de como se constrói a argumentação deste texto, verificamos como a mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões interfere na construção dessa argumentação.

No primeiro parágrafo, o autor seleciona informações explícitas de T1 para contextualizar o assunto e apresentar o tema e o seu ponto de vista. Essas informações são parafraseadas dos textos de apoio, sem acréscimos de sentidos. Por outro lado, o autor as empregou em local apropriado, pois são informações contextuais. Além disso, a organização

também se mostra bastante pertinente, pois há um crescente do assunto para o tema e a tese, ou seja, do mais geral para o mais específico.

No segundo parágrafo, o autor concentra os argumentos que visam defender seu ponto de vista A1, A2 e A3. Os três argumentos são compostos por informações selecionadas de dados explícitos de T3. Não há acréscimos de sentido, apenas paráfrases. As informações estão empregadas adequadamente com vistas a comprovar o ponto de vista e apresentam entre si uma sutil relação hierárquica, do mais geral para o mais importante: fiscalização, atendimentos hospitalares e queda no número de mortes.

O terceiro parágrafo é composto por informação parafraseada na íntegra do último texto de apoio (T4), o qual apresenta uma ação de comerciantes para tentar conscientizar os clientes sobre a perigosa atitude de misturar bebida e direção. Esta informação está relacionada à discussão apenas pelo assunto e foi empregada inadequadamente neste momento do texto, uma vez que ela não contribui para a progressão da argumentação que se iniciou no 2º parágrafo. Assim como no parágrafo anterior, não identificamos neste a mobilização da habilidade da interpretação; em geral, as informações são apenas destacadas dos textos motivadores e transcritas para o texto do candidato.

No quarto parágrafo, o autor seleciona do senso comum a informação de que muitas pessoas ainda desrespeitam a lei, mesmo ela sendo boa, e usa um fato cotidiano para mostrar que isso acontece. Esta informação levanta um problema relacionado ao assunto para ser solucionado no parágrafo seguinte. Isso mostra capacidade de planejamento do autor e mobilização da habilidade de relacionar e organizar.

Por fim, o quinto parágrafo traz as propostas de intervenção P.I.1 e P.I.2; a primeira está relacionada à discussão principal e ao problema de corrupção e descumprimento da Lei exposto no parágrafo anterior; e P.I.2 está relacionada à discussão e às informações do terceiro parágrafo, atribuindo à mídia parte da responsabilidade em evitar a associação de álcool e direção e, conseqüentemente, acidentes.

Dessa forma, quanto à mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões na construção desta argumentação, verificamos que:

A **habilidade de selecionar** apresenta-se com **nível insuficiente**, pois as informações que compõem os argumentos abordam o tema, mas restringem-se a traduzir dados explícitos dos textos de apoio. Somente no parágrafo 4 o autor seleciona uma informação do senso comum, mas esta não está propriamente relacionada ao tema, mas sim ao problema levantado

pelo autor neste parágrafo. Consideramos que este autor se limita à transcrição dos dados dos textos de apoio para o seu texto, nem, necessariamente, contextualizar esses dados.

A **habilidade de relacionar** apresenta **nível suficiente**, pois ora as informações se relacionam pelo tema, ora pelo assunto e apenas algumas delas mantêm relação entre si e relação semântica. Somente as informações do segundo parágrafo trabalham para a comprovação da tese explicitada no primeiro parágrafo; as demais se relacionam apenas pelo assunto. A informação do quarto parágrafo, por exemplo, relaciona-se à discussão pelo assunto e não se articula às demais informações e até mesmo à problematização, portanto, encontra-se desconectada da argumentação. Apesar disso, é um texto com certa fluidez, pois embora falte relação na construção da argumentação e defesa do ponto de vista, as informações estão bem articuladas do ponto de vista linguístico.

A **habilidade de organizar** apresenta **nível suficiente** de desenvolvimento, pois as informações encontram-se organizadas com princípios de hierarquia. Há organização, por exemplo, entre as informações dos parágrafos um e dois, entre os quais se percebe a progressividade das ideias. O mesmo acontece entre os parágrafos quatro e cinco. No entanto, quando observamos a organização da argumentação como um todo, percebemos que o segundo parágrafo concentra os argumentos que defendem a tese do autor e os demais parágrafos a abandonam, não havendo progressividade em relação ao ponto de vista que está sendo defendido.

A **habilidade de interpretar** apresenta nível **insuficiente** de desenvolvimento, uma vez que se apresentam como simples traduções e paráfrases, mesmo estando contextualizadas pelo tema. Os argumentos em defesa do ponto de vista de que a Lei Seca trouxe dados positivos restringem-se ao segundo parágrafo.

A partir dessa análise geral da Redação 5 (R5), constatamos que as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões encontram-se medianamente desenvolvidas. Este texto chama-nos a atenção por apresentar, em seu conjunto, informações, fatos e opiniões em defesa de um ponto de vista, mas, ao avaliarmos cada habilidade separadamente percebemos que elas se encontram com níveis baixos de desenvolvimento. Isso nos faz crer que este autor consegue atender às expectativas da banca corretora por apresentar um bom domínio do gênero textual dissertativo-argumentativo, mas olhando de perto se percebe o esvaziamento de conteúdo, derivado da pouca habilidade em selecionar, relacionar, organizar e, principalmente, interpretar fatos e opiniões em defesa do seu ponto de vista, o que, conseqüentemente, interfere na construção da proposta de intervenção, que acaba

por atribuir responsabilidades e não propriamente a apontar soluções. Mesmo assim, acabamos por atribuir nível 3 à competência V, por considerar que as propostas em si (P.I.1 e P.I.2) são plausíveis e se relacionam ao tema.

R5 - 2013

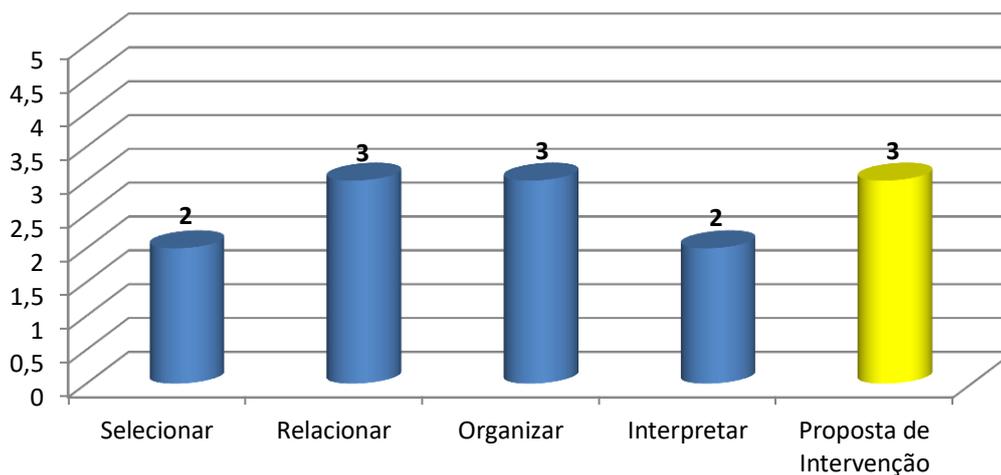


Gráfico 5: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 5 (R5), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1.

Apenas a título de comparação, apresentamos a avaliação que a banca avaliadora do Enem fez para esse texto nas competências III e V:

COMPETÊNCIA III

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Sua nota nessa competência foi: 120.0. Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, ou seja, os argumentos estão pouco articulados, além de relacionados de forma pouco consistente ao ponto de vista defendido.

COMPETÊNCIA V

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Sua nota nessa competência foi: 120.0. Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma mediana, pouco consistente, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

(INEP, 2014).

Concordamos com a avaliação do Enem para a competência III. No entanto, enquanto a banca oficial destaca como problemáticas especialmente as habilidades de relacionar e organizar, nós creditamos o baixo desenvolvimento do candidato, especialmente, às habilidades de selecionar e interpretar, que, a nosso ver, interferem diretamente nas outras duas.

Concordamos com a banca avaliadora do Enem no que diz respeito à competência V. De fato, trata-se de uma proposta elaborada de forma mediana, pouco consistente, uma vez que apenas cita duas medidas a serem adotadas, sem detalhá-las ou apresentar formas de executá-las. Apesar de serem propostas exequíveis e apropriadas ao problema proposto, são pouco desenvolvidas e muito próximas do senso comum, muito amplas, não havendo particularização da proposta. Além disso, das duas propostas apresentadas, apenas uma focaliza a discussão principal, relacionada ao ponto de vista do autor; a outra proposta se restringe ao problema da corrupção, que é uma discussão secundária.

Redação 6 (R6)

1	Em tempos em que onde o "futuro" já chegou debate-se
2	muito acerca de problemas sociais como a bebida e o vo-
3	lante. A lei seca veio para diminuir os acidentes decorren-
4	tes deste ato, já colhendo frutos enaltecidos em várias
5	pesquisas. Ela mudou o hábito de muitos brasileiros, tor-
6	naoando-os mais responsáveis perante a direção.
7	Entretanto, ainda há muitos acidentes graves e até
8	fatalis. Estes são protagonizados pelo ego de pessoas que após
9	beber bebida, se acham aptos a dirigir.
10	A conscientização do povo foi evoluindo desde a im-
11	plementação do decreto; altas reclamações iniciais, alega-
12	ções de abuso de poder em favor do Estado, diminuição da li-
13	berdade de ir e vir e exceções na cota máxima de álcool
14	no sangue. Gradualmente, o governo controlou a situação com
15	dados favoráveis à lei seca: menos mortes e acidentes de trânsito.
16	É preciso pensar no futuro de cada criança, dando exem-
17	plos do Bem em favor do conjunto. As escolas devem incenti-
18	var a educação no trânsito, com projetos didáticos e ao mesmo
19	tempo interessantes.
20	O projeto de acabar com a bebida no trânsito no
21	Brasil foi extremamente importante, e deve andar em con-
22	junção com campanhas em todos os meios de comunicação,
23	inclusive no internet. É importante não só colocar letrei-
24	nos nas rodovias, lembrando deste perigo, o povo deve
25	lutar pela vida.
26	
27	
28	
29	
30	

O percurso argumentativo deste texto tem início com a contextualização sobre o assunto – associação de álcool e direção –, a apresentação do tema e da tese “A lei seca veio para diminuir os acidentes decorrentes deste ato [beber e dirigir], já colhendo frutos enaltecidos em várias pesquisas. Ela mudou o hábito de muitos brasileiros, tornando-os mais responsáveis perante a direção”.

Para comprovar esse ponto de vista positivo sobre os efeitos da Lei, o autor utiliza dois argumentos principais: o primeiro (A1) focaliza a conscientização das pessoas como um

efeito da Lei: “A conscientização do povo foi evoluindo desde a implementação do decreto”; A2 focaliza os dados favoráveis à implantação da Lei: “menos mortes e acidentes de trânsito”.

Encontramos ao longo do texto dois problemas que ainda precisam ser resolvidos, mas estes se relacionam ao assunto bebida e direção: P1: “ainda há muitos acidentes graves e até fatais”, e P2: “É preciso pensar no futuro de cada criança, dando exemplo do bem em favor do conjunto”. Por fim, o autor apresenta as propostas de intervenção: P.I.1: “As escolas devem incentivar a educação no trânsito, com projetos didáticos e ao mesmo tempo interessantes”, e P.I.2: “O projeto de acabar com a bebida no trânsito no Brasil foi extremamente importante, e deve andar em conjuntos [sic] com campanhas em todos os meios de comunicação, inclusive na internet, [...] colocar letreiros nas rodovias lembrando deste perigo”.

Como podemos observar, os dois argumentos que sustentam a tese buscam validar a implantação da Lei pelos efeitos favoráveis que ela produziu. São, portanto, argumentos baseados na estrutura do real, que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 299) chamam de “ligações de sucessão”. Ao afirmar, no terceiro parágrafo, que no início houve muitas reclamações e alegação de abuso de poder, o autor destaca, dentre os argumentos classificados pelos autores do *Tratado da Argumentação* como “argumentos de superação”²², que pertencem ao grupo dos argumentos baseados na estrutura do real, buscam enaltecer o papel dos obstáculos como passos necessários na busca da conquista de um objetivo maior. Esse tipo de argumento tende a enaltecer a importância da ideia que se pretende defender, já que é capaz de superar as dificuldades em prol de uma conquista maior.

Nos dois últimos parágrafos notamos que o autor busca tocar em valores importantes da sociedade, como a preocupação com o futuro das crianças e a união dos vários setores da sociedade em busca do bem comum, que é a diminuição da violência no trânsito provocada pela combinação de álcool e direção e a preservação da vida. Ou seja, para conquistar a adesão à sua tese, o autor recorre ao lugar da essência.

Após a identificação de como se constrói a argumentação deste texto, verificamos como a mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar interfere na construção dessa argumentação.

No primeiro parágrafo, o autor seleciona informações de conhecimentos do senso comum, como “o futuro já chegou”, e apresenta o contexto no qual a discussão está inserida: a combinação de “bebida e o volante”; portanto, focaliza o assunto. Ainda neste parágrafo, o autor apresenta o tema da discussão e o seu ponto de vista sobre os efeitos da Lei: “A Lei

²² Perelman e Olbrechts-Tyteca, *Op. cit.*, p. 327.

Seca veio para diminuir acidentes”. Para ele, a Lei promoveu efeitos positivos, diminuiu o número de acidentes e mudou os hábitos de muitos brasileiros, tornando-os mais responsáveis. Notamos que o autor seleciona informações de T1 e as emprega em momento oportuno, na contextualização e apresentação do tema. Ele ainda interpreta os dados estatísticos de T3 sobre a diminuição nos números de acidentes, sem, para isso, recorrer à cópia dos textos; trata-se de leitura e interpretação dos dados oferecidos pelo texto.

No segundo parágrafo, o autor faz uma ressalva sobre o fato de ainda haver muitos acidentes, o que significa que a Lei ainda não eliminou o problema. Trata-se de um parágrafo meio solto, que pouco acrescenta à sua argumentação, pois não contribui para o raciocínio cujo desenvolvimento se iniciou no primeiro parágrafo e continuou no terceiro. Consideramos que esta ressalva apenas retoma a discussão dos problemas relacionados à combinação de bebida e direção, mas não contribui para a progressividade argumentativa. Pode ser considerado até mesmo um desabono à habilidade de organizar deste candidato.

O terceiro parágrafo traz os dois argumentos A1 e A2 que se relacionam diretamente à comprovação dos efeitos positivos da implantação da Lei. Enquanto A1 se apoia mais diretamente em observações do senso comum sobre conscientização gradativa da população, A2 está diretamente relacionado aos índices de diminuição de acidentes e mortes veiculados por T3. Observamos que o autor estabelece entre eles uma relação em que o segundo serve de confirmação para o primeiro e ambos estão articulados à abordagem do tema e à tese de que a implantação da Lei trouxe efeitos positivos. Ressaltamos ainda que o candidato mobiliza sua habilidade de interpretar ao transformar os dados explícitos de T3 em argumentos em defesa da sua tese. Ambos estão articulados às primeiras afirmações apresentadas no parágrafo introdutório, o que demonstra a mobilização das habilidades de relacionar e organizar.

No quarto parágrafo, o autor levanta um problema que precisa ser solucionado (P1), mas este está relacionado ao assunto – combinação de bebida e direção – e não propriamente ao tema – Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil. Trata-se de um questionamento de senso comum, pois se recorre ao clichê de pensar nas crianças, fato que pode ser levantado em qualquer tema. Ainda neste momento é apresentada a primeira proposta de intervenção (P.I.1), que focaliza este problema de conscientização das crianças, o que demonstra a mobilização da habilidade de relacionar, uma vez que a preocupação com o futuro é mencionada já no início do texto. Embora P1 seja uma preocupação de senso comum, no texto ela está articulada à discussão, o que demonstra a mobilização da habilidade de relacionar.

O quinto e último parágrafo é dedicado à proposta de intervenção P.I.2 e sua exequibilidade, ambas relacionadas ao assunto combinação de bebida e direção. Ainda que recorra ao senso comum, pois fala em campanhas e conscientização, essa proposta não está presa aos textos motivadores. Este autor demonstra habilidade em interpretação de dados da realidade, embora não as relacione a outras áreas do conhecimento.

Dessa forma, quanto à mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões na construção desta argumentação, verificamos que:

A **habilidade de selecionar** deste candidato encontra-se em um **nível suficiente**, pois a maioria das informações foi selecionada dos textos motivadores ou do senso comum. Não identificamos relações com outras áreas do conhecimento ou uma abordagem mais particular na seleção dessas informações. A1, que diz respeito à conscientização, dialoga com o primeiro texto de apoio e com observações do senso comum, e A2 dialoga mais diretamente com as informações de T3, portanto, o candidato consegue relacionar as informações.

A **habilidade de relacionar** apresenta **nível suficiente**, as informações estão bem relacionadas entre si e ao tema; verificamos que o candidato demonstra compreender a conexão existente entre as informações, e todos os argumentos e afirmações pertencem ao mesmo campo semântico. Sinalizamos que o parágrafo 2 está desconectado da discussão, pois ele não contribui para a progressividade argumentativa, mas isso não desabona a habilidade desse candidato de relacionar, pois mesmo nesse parágrafo as informações dialogam com a discussão. Não se trata de um nível adequado porque sentimos falta de um pouco mais de interferência da habilidade de interpretar, que seria responsável, a partir dos acréscimos, de fazer a ligação, o estabelecimento das relações entre essas informações e argumentos.

A **habilidade de organizar** apresenta **nível suficiente**. Trata-se de um texto organizado, com projeto de texto definido e executado; o candidato sabe o papel de cada parte do texto e emprega adequadamente cada argumento na posição que lhe cabe. Observamos que a preocupação com o futuro sinalizada no início do texto é retomada no parágrafo 4, assim como os efeitos positivos da implantação da Lei são retomados no parágrafo 3, e a questão da conscientização dos brasileiros e da mudança de hábitos reaparece nos argumentos do parágrafo 3 e nas propostas de solução. Notamos ainda que estes foram empregados de modo a cumprir seu papel de persuadir o leitor em relação à tese, da mesma forma que as propostas de intervenção estão diretamente relacionadas à tese e aos argumentos. Destacamos como pontos negativos nessa organização o segundo parágrafo, que a nosso ver não está bem articulado; parece não ter um propósito argumentativo definido e, assim, quebra o crescente

argumentativo que vinha se estabelecendo. Não atribuímos nível adequado a esta habilidade por acreditarmos que também a hierarquização e a progressividade – acréscimos de informações num crescente argumentativo – deixam a desejar.

Quanto à **habilidade de interpretar**, consideramos que se encontra em **nível suficiente**, pois este candidato lê e interpreta tanto os dados e informações dos textos de apoio como os da realidade que o cerca. O problema é que sua interpretação se restringe à tradução, sem que haja acréscimos significativos de sua parte. Isso se comprova ao observarmos que ao longo do texto há certa repetição de ideias, num movimento quase que circular. O acréscimo de sentido bem como a leitura nas entrelinhas de modo a ultrapassar os dados, o que daria aos argumentos maior credibilidade e consistência e elevaria a classificação desta habilidade, são capacidades que não estão plenamente desenvolvidas nesse candidato.

A partir dessa análise geral da Redação 6 (R6) verificamos que as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões encontram-se medianamente desenvolvidas, nível que corresponde ao do atendimento à competência V, para a qual atribuímos nível 3, pois o candidato elabora proposta relacionada ao tema e articulada à discussão, mas restrita ao senso comum. As duas propostas estão relacionadas entre si e versam sobre a questão da conscientização; não podem ser consideradas genéricas porque focalizam alguns tipos específicos de conscientização e estes estão bem articulados à discussão, no entanto, não atingem um nível superior porque estão pouco desenvolvidas. De qualquer forma, acreditamos que esta seja uma proposta que se encontra no limite entre mediana e boa, pois embora esteja pouco desenvolvida, apresenta formas de como pode ser executada.

R6 - 2013

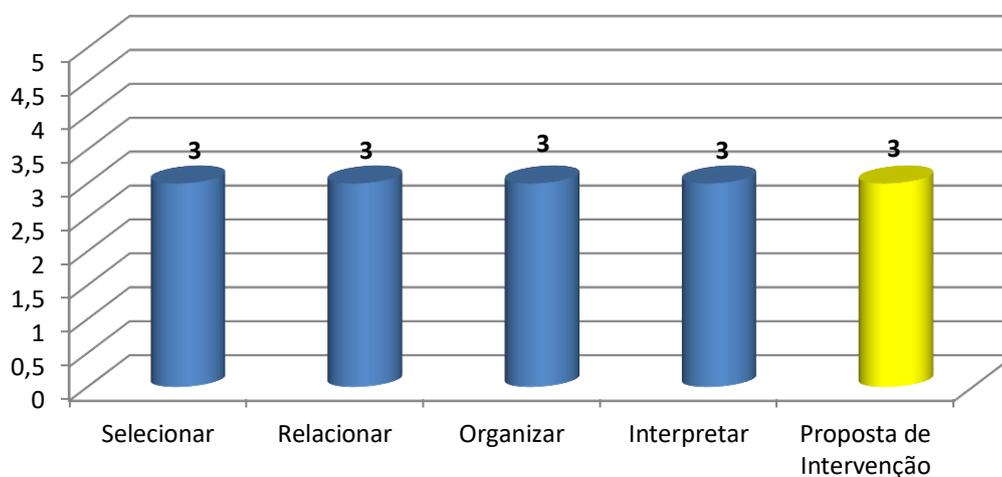


Gráfico 6: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 6 (R6), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1.

Apenas a título de comparação, apresentamos a avaliação que a banca avaliadora do Enem fez para este texto nas competências III e V:

COMPETÊNCIA III

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Sua nota nessa competência foi: 120,0. Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, ou seja, os argumentos estão pouco articulados, além de relacionados de forma pouco consistente ao ponto de vista defendido.

COMPETÊNCIA V

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Sua nota nessa competência foi: 120,0. Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma mediana, pouco consistente, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

(INEP, 2014).

No que diz respeito à competência III, a nossa avaliação dialoga com a do Enem na maioria das considerações; concordamos que este texto encontra-se em nível 3 quanto ao desenvolvimento das habilidades avaliadas nesta competência e que a argumentação em defesa do ponto de vista está limitada aos argumentos dos textos motivadores ou de senso comum, e ainda acrescentamos que há uma oscilação entre focalizar o tema ou apenas o assunto. Os argumentos estão pouco relacionados ou “relacionados de forma pouco

consistente ao ponto de vista defendido” porque, como estão minimamente desenvolvidos, seria a interpretação das informações selecionadas que faria o preenchimento de algumas lacunas e conferiria tessitura ao texto. Da mesma forma, consideramos que a organização atende ao projeto de texto proposto, com exceção do segundo parágrafo, que não contribui para o desenvolvimento do projeto. Em termos de nota ou pontuação final, talvez esta discordância não resulte em alterações significativas, já que o Enem trabalha com faixas de notas, no entanto, para os propósitos deste trabalho, consideramos oportuno destacá-la.

Quanto à competência V, concordamos com nota atribuída pelo Enem, mas concordamos apenas parcialmente com a justificativa apresentada. Consideramos que o candidato elabora de forma mediana a proposta de intervenção, que se apresenta pouco consistente e relacionada mais ao assunto geral – bebida e direção – do que ao tema – Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil. Além disso, essa proposta se encontra apenas parcialmente articulada à discussão desenvolvida no texto.

Redação 7 (R7)

1 Diante à vários acidentes e mortes no trânsito causados por pessoas alcoolizadas,
 2 a Lei Seca implantada em 2008 determinou novos parâmetros quanto
 3 à direção após se ter ingerido bebida alcoólica. Tal lei trouxe efeitos à po-
 4 pulação, como o aumento da consciência e a diminuição de número de
 5 acidentes envolvendo motoristas embriagados. Porém, percebe-se que há muito mais
 6 a ser feito, pois ainda presenciamos muitos acidentes que envolvem o con-
 7 sumo de álcool.

8 Após a lei ser implantada, os veículos de comunicação aderiram à pro-
 9 posta e propagaram com o slogan "Se pela não dirija" se tornou pre-
 10 vulgar. Este slogan foi um dos efeitos da Lei Seca, e sua contribuição
 11 foi muito importante, pois motoristas conscientizados de risco que poderiam
 12 causar, ao sair para trabalhar, por exemplo, não bebem, mas se oferecem como
 13 "motorista da rodovia", onde não ingerem bebida alcoólica e servem de
 14 exemplo para os amigos.

15 Porém, mesmo com os efeitos iniciais da Lei Seca, ainda tivemos
 16 ocorrências envolvendo motoristas embriagados e ainda, casos de imprudência.
 17 Devido a isso, no ano de 2012, o governo tomou a lei mais sé-
 18 rida com o aumento do valor da multa e dar punição aos infratores. Com
 19 isto, o efeito esperado é que haja uma maior diminuição no número
 20 de acidentes de trânsito causados pela álcool. No entanto, é necessária uma
 21 conscientização por parte da cidadania, e que retornem ao multiplicar, por
 22 o governo, junto com os veículos de comunicação, esta tarefa, uma parte.

23 Em suma, a Lei Seca, que contém uma excelente proposta para um
 24 grande problema, necessita ser expandida. É preciso um programa governa-
 25 mental que combine a conscientização por parte da população, a fiscalização
 26 da lei, e a devida punição aos infratores. Com tal programa, os
 27 efeitos da implantação da lei podem ser maximizados e contribuir para
 28 a redução dos problemas que presenciamos e atingir diretamente a popula-
 29 ção brasileira.

Este texto apresenta um percurso argumentativo que se inicia com a contextualização sobre o assunto – a realidade de acidentes e mortes no trânsito, causados, em grande parte, pela associação de bebida alcoólica e direção –, seguida da apresentação do tema: “a Lei Seca, implantada em 2008 determinou novos parâmetros quanto à direção após se ter ingerido bebida alcoólica”. Não podemos saber ainda com segurança se essa mudança de padrão é positiva ou negativa até o autor afirmar sua tese: “trouxe efeitos à população, como o aumento da consciência e a diminuição do número de acidentes envolvendo motoristas embriagados”. Por fim, o autor já explicita também um problema a ser resolvido: P1: “há muito mais a ser feito”, ou seja, a Lei melhorou a situação, mas não resolveu o problema ainda.

Após essas primeiras considerações, o autor expõe os dois argumentos que dão sustentação ao seu ponto de vista: A1: “Após a Lei ser implantada, os veículos de comunicação aderiram à proposta e propaganda com o *slogan* ‘Se beber não dirija’ se tornaram populares”; e A2: “o efeito esperado é que haja uma maior diminuição no número de acidentes de trânsito causados pelo álcool”. Ele apresenta outros dois problemas que ainda persistem: P2: “é necessária uma conscientização por parte dos cidadãos, o que notamos ser insuficiente”, e P3: “a Lei Seca, que contém uma excelente proposta para um grave problema, necessita ser expandida”. Por fim, segue a proposta de intervenção: P.I.1: “É preciso um programa governamental que combine a conscientização por parte da população, a fiscalização da lei e a devida punição aos infratores”.

Como tem sido comum nesses textos, acreditamos que seja em função do tema, verificamos que predominam argumentos denominados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 299; 302) de “ligações de sucessão”, ou mais precisamente, “argumentos pragmáticos”. Tanto A1 quanto A2 focalizam consequências positivas já concretizadas, ou ainda esperadas, da implantação da Lei Seca. Esses argumentos justamente analisam algo a partir de seus efeitos. Os problemas levantados podem funcionar como obstáculos a serem superados para que os efeitos de Lei sejam ainda mais efetivos. A superação de adversidades também é considerada pelos autores do *Tratado da Argumentação*²³ como uma estratégia argumentativa com vistas a fortalecer a ideia defendida.

Após a identificação de como se construiu a argumentação deste texto, verificamos como a mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar interfere na construção dessa argumentação.

No primeiro parágrafo, o autor seleciona informações do senso comum sobre a recorrência de acidentes de trânsito motivados por embriaguez, recorre a informações dos textos de apoio sobre a diminuição dos índices de acidentes promovida pela implantação da Lei e ao repertório de senso comum no que diz respeito à necessidade de maior conscientização da população. As informações que compõem este parágrafo são condizentes com o momento em que foram empregadas e estão relacionadas ao tema e entre si, o que demonstra a mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões.

No segundo parágrafo, o autor desenvolve o primeiro argumento A1 em defesa de seu ponto de vista de que a implantação da Lei trouxe efeitos positivos, este mais relacionado à

²³ Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014).

afirmação de que houve um aumento da consciência da população. Verificamos que para comprovar essa ideia, o autor seleciona a concepção de comunicação veiculada pelo segundo texto de apoio T2 e amplia a sua abordagem. À medida que faz uma leitura do texto motivador sem copiá-lo, relaciona as informações veiculadas nesse texto à sua intenção argumentativa e amplia os significados nele veiculados. Portanto, identificamos neste parágrafo a mobilização das quatro habilidades aqui avaliadas: selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões.

No terceiro parágrafo, o autor abandona um pouco a argumentação em favor do seu ponto de vista para ressaltar os problemas que ainda persistem, mesmo depois da implantação da Lei (P2). Este levantamento, embora pouco contribua para a comprovação de que a implantação da Lei trouxe efeitos positivos, tem o seu valor argumentativo à medida que destaca a capacidade deste candidato de olhar ao seu redor e perceber que ainda há problemas a serem resolvidos (superação). Além disso, o levantamento de problemas é necessário uma vez que o autor terá que apresentar propostas de intervenção. Em geral, os problemas levantados partem de observações do senso comum, exceto a última afirmação do parágrafo, que é uma paráfrase de T1.

No quarto parágrafo, o autor reafirma a importância da Lei, mas destaca um outro desafio (P2), que diz respeito à necessidade de expansão da Lei. A partir de então, apresenta uma proposta de intervenção (P.I.1) e uma breve interpretação dela. Essa proposta, que versa sobre conscientização, punição e fiscalização, está apoiada em observações do senso comum e se relaciona aos problemas levantados anteriormente no que diz respeito à conscientização. Embora haja uma tentativa de ampliação de sentido no período final, notamos que o candidato não se dedica a explicar o que seriam essas ações que ele propõe, tampouco a oferecer formas de executá-la.

Dessa forma, quanto à mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões na construção desta argumentação, verificamos que:

A **habilidade de selecionar** apresenta **nível suficiente**, pois as informações são, majoritariamente, selecionadas dos textos motivadores ou do senso comum. Não identificamos informações que possam se caracterizadas como diversificadas ou que sejam provenientes de outras áreas do conhecimento. O repertório de informações do candidato é restrito ao universo contextual de bebida/direção/conscientização. Ainda assim, cabe destacar que as informações atendem ao projeto de texto e são coerentes com o ponto de vista que se deseja defender.

A **habilidade de relacionar** apresenta **nível adequado**, pois as informações estão relacionadas entre si, ao assunto e ao tema. Ainda que por vezes se mostrem, de certa forma, repetitivas, elas atendem ao projeto de texto e são empregadas de forma a garantir a unidade textual. Não se percebe, por exemplo, informação desconectada do tema ou do assunto. As informações apresentadas no parágrafo inicial são retomadas e desenvolvidas ao longo do texto, seja em relação aos efeitos da Lei ou à questão da conscientização que ainda se faz necessária. Da mesma forma, as propostas de intervenção correspondem aos problemas levantados.

A **habilidade de organizar** apresenta **nível suficiente**, uma vez que há um princípio de hierarquização, mas a progressividade do texto é bastante questionável. Não conseguimos perceber um crescente argumentativo, de modo que as ideias gradativamente fossem conduzindo o raciocínio do leitor à conclusão desejada. As informações são adequadas ao tema e à argumentação, mas não estão dispostas de modo a apresentar progressividade. Nota-se também que a argumentação com relação aos efeitos é abandonada a partir do segundo parágrafo, quando se iniciam as considerações acerca dos problemas.

A **habilidade de interpretar** apresenta **nível adequado**. Isso porque o autor consegue fazer acréscimos importantes à sua argumentação. Observamos que em cada parágrafo ele procura apresentar uma interpretação dos dados e informações ali trabalhados. Trata-se de um texto que não se restringe à mera reprodução ou tradução de informações, pois o autor contribui pessoalmente com pequenas ampliações de sentido. Ainda assim, essas ampliações não chegam ao ponto de contribuir para a progressividade argumentativa do texto.

A partir dessa análise geral da Redação 7 (R7) verificamos que as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar encontram-se medianamente desenvolvidas, com destaque para a habilidade de interpretar, que destoou, positivamente, das demais. O texto apresenta informações derivadas dos textos motivadores e das observações de senso comum, sem articulação com outras áreas do conhecimento, relacionadas ao tema e entre si, mas sem uma organização hierárquica que lhes confira progressividade argumentativa. Esse perfil atende à avaliação que propomos para a competência V, que a nosso ver apresenta nível 3, ou seja, elabora de forma mediana a proposta relacionada ao tema e articulada à discussão. De fato, a proposta é coerente com a abordagem do tema e com a discussão desenvolvida, pois a questão da conscientização permeia toda a argumentação. O problema é que a solução é apenas apresentada, mas não desenvolvida, o que impossibilita o nível 4 e quase a coloca em

nível 2 por ser, de certa forma, insuficiente. Dessa forma, verificamos que o que mantém essa proposta no nível 3 é a articulação com o desenvolvimento do texto.

R7 - 2013

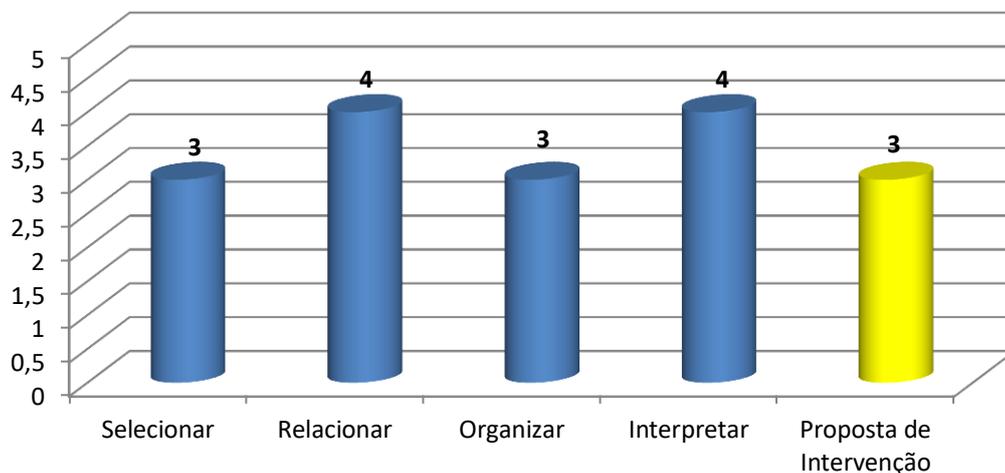


Gráfico 7: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 7 (R7), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1.

Apenas a título de comparação, apresentamos a avaliação que a banca avaliadora do Enem fez para esse texto nas competências III e V:

COMPETÊNCIA III

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Sua nota nessa competência foi: 160.0. Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, ou seja, os argumentos, embora ainda possam ser previsíveis, estão organizados e relacionados de forma consistente ao ponto de vista defendido e ao tema proposto, e há indícios de autoria.

COMPETÊNCIA V

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Sua nota nessa competência foi: 120.0. Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma mediana, pouco consistente, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

(INEP, 2014).

Com relação à competência III, discordamos da avaliação do Enem quanto aos “indícios de autoria”. De fato, o candidato apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, mas essa organização merece ressalva, pois não promove a hierarquização das informações e também não podemos dizer que há autoria. Não entramos aqui no mérito do que caracteriza ou não a autoria, pois, como mencionamos, este é

um tema ainda em discussão. Mas, entendendo a autoria como a abordagem da informação por um viés particular, consideramos que isso não ocorre neste texto. Reconhecemos que o autor apresenta acréscimos de sentido e que sua habilidade de interpretar está bem desenvolvida em comparação com as demais, no entanto, esses acréscimos acabam por ficar restritos às observações de senso comum, assim como as informações.

No que diz respeito à competência V, concordamos plenamente com a avaliação do Enem, pois também identificamos uma proposta de intervenção articulada ao tema e à discussão desenvolvida, mas pouco consistente e pouco desenvolvida. Como afirmamos anteriormente, trata-se de uma proposta que se aproxima, de certa forma, do nível 2, mas elevada ao nível 3 em razão da articulação com o desenvolvimento do texto.

Redação 8 (R8)

1 beber e dirigir

2 A relação entre beber e dirigir, sempre foi um assunto que gerou grandes

3 discussões, devido aos inúmeros acidentes que acontecem diariamente em nossa

4 sociedade. Dessa forma, o governo criou a lei seca que proíbe, pune e alerta

5 os motoristas que insistem mesmo sabendo do perigo de matar ou morrer, de dirigir

6 sem alcoolizados.

7 O ato de frequentar barzinhos, ~~fontes~~^{bares}, ~~rodovias~~^{de beber e dirigir} nos finais de semanas não

8 característicos dos jovens brasileiros e após a vigoração da lei, ficou bem esclare-

9 cido que esses atos teriam que ser abolidos. Em um primeiro instante, os

10 brasileiros em geral sentiram uma sensação de pleno desconforto, pois

11 hábitos tão comuns que eram beber e dirigir à parte daquele momento não

12 poderia acontecer.

13 Em um segundo instante, ela gerou uma sensação de medo mútuo

14 por parte desses infratores, pois ao ser abordado as chances de cárcere e

15 multa eram evidentes. Mesmo tendo uma grande diminuição os acidentes

16 persistiram e por isso o governo federal complementou a lei, aumentando

17 a multa e deixando esses infratores mais desconfortados, ~~em~~ em busca da

18 extinção desses acidentes, causados pela negligência dos brasileiros.

19 A criação da lei seca tinha como principais objetivos evitar acidentes e

20 educar os motoristas acerca desse mal. Contudo, esses objetivos vêm sendo

21 alcançados, mesmo com uma lentidão, mas com uma grande eficiência por

22 parte da polícia e governo federal. E, mesmo sendo difícil de atingir esse

23 fato, no momento o povo brasileiro está aprendendo, pois sabe que é por um

24 bom motivo, salvar vidas.

25 E por fim, é necessário que os controles, blitz sejam intensivos para

26 que se evite ao máximo a circulação de motoristas alcoolizados. Além

27 disso, ~~em~~ campanhas educativas a respeito do mal que a bebida faz

28 uma fiscalização a direção e ~~em~~ conclusão, um caráter educativo nos barzinhos,

29 abordando o fato do cliente ter ingerido bebida alcoólica, educando

30 e aconselhando-o a ir embora de taxi.

Este texto apresenta um percurso argumentativo que se inicia com a contextualização sobre o assunto mais geral – combinação de álcool e direção e seus consequentes acidentes –, seguida da apresentação do tema – Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil – e suas ações de punição e alerta aos motoristas. Inicialmente, não é possível saber qual é a tese desse autor, já que ele fala do propósito da Lei, sem mencionar como avalia essa iniciativa ou os efeitos dela. Com o desenvolvimento do texto, o ponto de vista se explicita pelos argumentos selecionados.

O autor apresenta três argumentos favoráveis à implantação da Lei: A1: “após a vigoração da Lei, ficou bem esclarecido que esses atos teriam que ser abolidos”; A2: “os brasileiros em geral sentiram uma sensação de pleno desconforto”; e A3: “ela gerou uma

sensação de medo mútuo por parte desses infratores”. A tese acaba sendo explicitada com as seguintes afirmações: “esses objetivos vêm sendo alcançados [...] o povo brasileiro está aprendendo”.

Por fim, o autor apresenta as propostas de intervenção: P.I.1: “é necessário que os controles, blitz sejam intensivos para que se evite ao máximo a circulação de motoristas alcoolizados”; P.I.2: “campanhas educativas a respeito do mal que a bebida faz unificada a direção”; e P.I.3: “um caráter educativo aos barzinhos, abordando o fato do cliente ter ingerido bebida alcoólica, educando e aconselhando-lhe a ir embora de táxi”.

Verificamos, quanto aos recursos argumentativos adotados, que predomina no texto a tentativa de mostrar os efeitos positivos da implantação da Lei, ou seja, que a iniciativa produziu bons resultados. Trata-se, portanto, de recursos argumentativos pertencentes aos argumentos baseados na estrutura do real, mais especificamente, dos “argumentos pragmáticos”, conforme classificação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 302).

O autor menciona alguns modelos de comportamentos, como frequentar barzinhos, beber e dirigir, para ilustrar um efeito da Lei, que é o de tornar mais difícil ou não aconselhável esse tipo de comportamento, já que o indivíduo ficaria sujeito a punições mais severas que as existentes até então. Nesse caso, o autor fala de um hábito dos brasileiros que serve de antimodelo, já que não deve ser imitado, aliás, deve ser extinto, principalmente depois da implantação da Lei, que prevê punições mais sérias para esse tipo de atitude. O recurso ao antimodelo é uma estratégia argumentativa que os autores anteriormente mencionados agrupam entre os argumentos que fundam a estrutura do real, os quais são muito eficientes quando o intuito é fazer apresentar uma situação que deve ser copiada, ou o contrário.

Após a identificação de como se constrói a argumentação deste texto, verificamos como a mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões interfere na construção dessa argumentação.

No primeiro parágrafo, o autor seleciona informações do senso comum sobre o hábito de misturar bebida e direção e do primeiro texto de apoio (T1) a informação sobre implantação da Lei Seca e suas ações de punir e alertar a sociedade. Trata-se de informações contextuais e informativas e são empregadas em momento adequado, o que demonstra mobilização da habilidade de relacionar as informações ao tema e de organizá-las. Identificamos ainda a habilidade de interpretar, pois as informações extraídas de T1 estão contextualizadas.

No segundo parágrafo, o autor seleciona informações a partir de suas observações do comportamento da sociedade “O ato de frequentar barzinhos, festas, rodeios, de beber e dirigir nos finais de semana são característicos dos jovens brasileiros” e apresenta o primeiro argumento (A1), que focaliza o efeito da Lei de esclarecer e oficializar o comportamento (beber e dirigir) que não seria mais permitido. Este argumento apresenta uma contribuição do autor no sentido de avaliar o quão clara e específica é a Lei Seca, portanto, é subjetivo, pouco provável, mas validado pelo senso comum, que sabe quais foram as regras impostas pela Lei. Ainda neste parágrafo, o autor apresenta o segundo argumento sobre os efeitos da Lei (A2), que focaliza o efeito de desconforto que a Lei causou nos brasileiros num primeiro momento. Novamente, ele recorre a informações pautadas em suas observações. Notamos aqui a mobilização das habilidades de organizar, pois houve progressividade da argumentação desde o primeiro parágrafo, de relacionar, pois as informações se relacionam ao tema e entre si, e de interpretar, pois muito do que se afirma sobre as reações dos brasileiros como um efeito da Lei passa pela interpretação do autor.

No terceiro parágrafo, o autor apresenta o terceiro argumento (A3), que focaliza o medo como um dos efeitos da Lei sobre o condutor, e acrescenta informações sobre a implantação da Lei numa versão mais severa. Estas informações estão apoiadas no primeiro texto de apoio (T1) e não contribuem para a progressão textual, uma vez que a apresentação da Lei já foi feita e não havia no texto necessidade de retomá-la. Dessa forma, verificamos que as informações que compõem esse terceiro parágrafo são selecionadas do senso comum e do texto de apoio, estão relacionadas pelo tema e entre si, mas são empregadas em momento inapropriado, o que prejudica a progressão textual e demonstra um deslize do autor com relação à organização.

No quarto parágrafo, o autor apresenta os objetivos da implantação da Lei “educar os motoristas acerca desse mal”, explicita o seu posicionamento: “esses objetivos vêm sendo alcançados [...] o povo brasileiro está aprendendo” e coloca uma breve análise: “mesmo sendo difícil de aceitar esse fato, no começo, o povo brasileiro está aprendendo, pois sabe que é por um bom motivo, salvar vidas”. As informações são selecionadas do senso comum e de suas experiências pessoais sobre o que é a Lei, seus objetivos e a reação das pessoas a ela. Com relação à habilidade de relacionar, destacamos que as informações estão relacionadas ao tema e entre si, pois neste parágrafo, na análise final, o autor acaba retomando informações de A2 e A3 sobre a reação das pessoas. Destacamos, no entanto, que a apresentação dos objetivos da implantação da Lei e a explicitação da tese num momento em que já se havia discutido sobre

os efeitos dessa implantação é pouco produtivo e demonstra que a habilidade de organizar ainda pode ser melhor exercitada.

No quinto parágrafo, o autor apresenta três propostas de intervenção (PI.1, PI.2 e PI.3). As informações que compõem essas propostas são selecionadas do senso comum e dos conhecimentos prévios do autor (PI.1 e PI.2) e do quarto texto motivador (T4), (PI.3). São propostas que não se relacionam diretamente aos argumentos apresentados anteriormente; no entanto, estão relacionadas entre si e à proposta pelo assunto (bebida e direção). Ainda assim, não podem ser consideradas genéricas porque “blitz”, “controles” e educação em barzinhos não poderiam ser aplicados a qualquer contexto.

Dessa forma, quanto à mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões na construção desta argumentação, verificamos que:

A **habilidade de selecionar** se encontra entre os níveis suficiente e adequado, pois as informações selecionadas abordam o tema, dialogam com os textos motivadores, mas não se restringem a eles, pois com contribuições da interpretação essas informações são ampliadas. De qualquer forma, não identificamos informações de outras áreas do conhecimento, selecionadas de modo a evitar que a discussão ficasse muito próxima do senso comum. Por entendermos que o autor consegue imprimir marcas de uma observação particular a essas informações, optamos por atribuir **nível adequado** a esta habilidade.

A **habilidade de relacionar** apresenta **nível adequado**, pois as informações se relacionam entre si e ao tema. A questão dos efeitos da implantação da Lei é retomada constantemente e de modo geral não há informações semanticamente desconectadas. O autor demonstra saber relacionar as informações em função dos seus propósitos argumentativos. Destacamos, no entanto, falta de articulação entre as propostas de intervenção e a discussão desenvolvida ao longo do texto. Embora essas propostas se relacionem ao texto pelo tema e pelo assunto, encontram-se desconectadas da discussão.

A **habilidade de organizar** apresenta **nível suficiente**, pois é possível perceber um crescente argumentativo, uma hierarquização; enquanto o primeiro argumento (A1) fala da conscientização que a implantação da Lei promoveu, os demais ampliam a argumentação ao focalizarem os efeitos da Lei sobre os condutores e da participação das instituições nesse processo. Ou seja, o autor parte do mais geral para o mais específico. Destacamos, no entanto, que no terceiro e no quarto parágrafos, as informações sobre a implantação de uma lei mais severa, os objetivos da implantação da Lei e a explicitação do posicionamento do autor nos pareceram um pouco tardios e improdutivos para a argumentação, uma vez que estas

informações cumpririam bem seu papel no início do texto. Consideramos que esse fato prejudica um pouco a progressividade do texto e nos permite classificar o desempenho dessa habilidade em “suficiente”.

A **habilidade de interpretar** apresenta **nível suficiente**, pois as informações estão contextualizadas pelo tema, não há contradições e há, até mesmo, alguns acréscimos e análises. Porém, estes são pouco desenvolvidos e muito apoiados no senso comum. Além disso, as contribuições que vêm dos acréscimos do autor não interferem significativamente na argumentação, que está mais pautada nas informações e na observação.

A partir dessa análise geral da Redação 8 (R8) verificamos que as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões são mobilizadas na construção da argumentação e operam também na composição da proposta de intervenção. Verificamos que no texto as informações são selecionadas do senso comum e dos textos motivadores e que elas mantêm relação entre si e o tema. Constatamos também que há, principalmente até o meio do texto, progressão argumentativa e disposição das informações de modo a contribuir com a argumentação e que o autor ainda consegue fazer alguns acréscimos e análises. No que diz respeito às propostas de intervenção, destacamos que são pertinentes e adequadas ao tema, mas poderiam estar mais articuladas à discussão, pois ainda que se relacionem a ela pelo tema e pelo assunto em geral; não identificamos no texto uma problematização que dialogue com as propostas de intervenção oferecidas. Ainda assim, estas não podem ser consideradas genéricas, pois focalizam diretamente as questões de fiscalização da Lei, as contribuições dos barzinhos, próprias do contexto em discussão, e não são genéricas a ponto de poderem ser empregadas em outros contextos. Por isso consideramos que esta proposta apresenta nível 3.

R8 - 2013

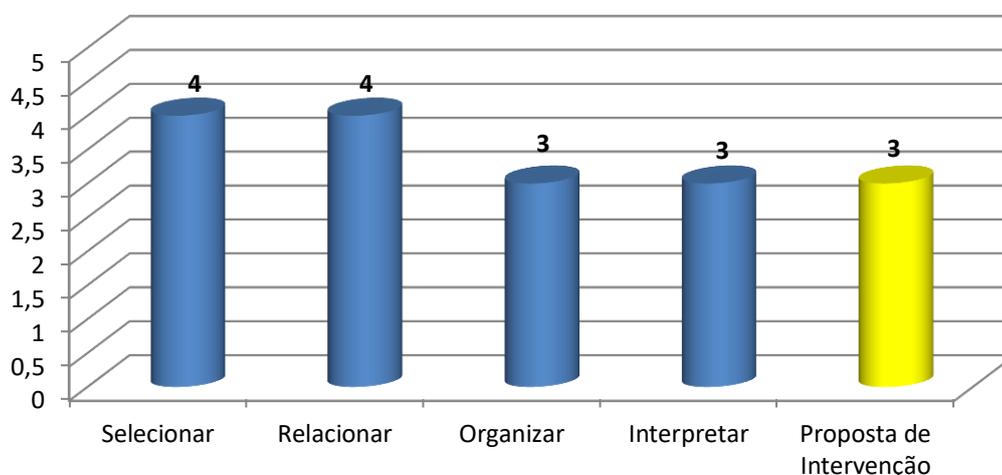


Gráfico 8: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 8 (R8), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1.

Apenas a título de comparação, apresentamos a avaliação que a banca avaliadora do Enem fez para esse texto nas competências III e V:

COMPETÊNCIA III

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Sua nota nessa competência foi: 120.0. Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, ou seja, os argumentos estão pouco articulados, além de relacionados de forma pouco consistente ao ponto de vista defendido.

COMPETÊNCIA V

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Sua nota nessa competência foi: 120.0. Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma mediana, pouco consistente, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

(INEP, 2014).

Concordamos com a pontuação atribuída pela avaliação do Enem, mas discordamos da descrição oferecida em alguns pontos: não acreditamos ser um texto com argumentos limitados aos textos de apoio, pois o autor lança mão também de conhecimentos do senso comum e de suas experiências sobre o tema. É um texto que não extrapola muito o senso comum, os conhecimentos que um jovem conseguiu adquirir em 17 ou 18 anos, em média, de convivência social, e não é fruto de leituras e interpretações consistentes, mas não identificamos essa limitação aos textos de apoio a que se refere o Enem. Estamos

parcialmente de acordo com a avaliação sobre a organização, pois de fato há alguns problemas com relação a isso, especialmente no terceiro e quarto parágrafos. Não enxergamos os argumentos como “pouco organizados”, mas sim com problemas de organização. No que diz respeito à relação entre os argumentos e o ponto de vista, acreditamos que estejam bem relacionados.

Com relação à proposta V, concordamos parcialmente com a avaliação do Enem. De fato, trata-se de uma proposta mediana, porque consideramos que as propostas estão feitas, mas o autor não apresenta caminhos para colocá-las em prática e tampouco oferece detalhes sobre elas, por isso, podem ser consideradas pouco consistentes. Discordamos, no entanto, da avaliação de que é uma proposta articulada à discussão; sim, está relacionada à discussão pelo tema e pelo assunto, mas as soluções apresentadas não dialogam com a problematização da argumentação, em uma correspondência direta que evidencie planejamento do autor.

Redação 9 (R9)

1	A possível cura de uma ferida social.
2	Hoje temos que um dos maiores desafios para a sociedade é reduzir o número
3	de acidentes no trânsito. Muitos deles são causados por problemas fisiológicos, alta
4	velocidade - uma vez que a velocidade acelerada em pessoas impacientes -, e principal-
5	mente pela álcool associado à direção. Para amenizar, ou até extinguir, os dados
6	ligados ao último fator, em 2008 o governo federal criou a Lei Seca.
7	Estudos revelam que cerca de 30% dos acidentes de trânsito são devido a utilização
8	de bebidas alcoólicas. Isso faz com que o álcool presente em tais bebidas seja um
9	dos maiores vilões da modernidade, principalmente em relação à juventude. E, nesse
10	ponto, entra o objetivo da Lei Seca, a qual foi criada para alertar jovens e demais
11	faixas etárias sobre a oposição entre motoristas alcoolizados e direção, almejando
12	a redução dos 40 acidentes causados por tal fator.
13	A implantação dessa lei está gerando bons resultados: houve redução na
14	número de vítimas em acidentes de trânsito juntamente com a atenuamen-
15	to hospitalar, acarretando na diminuição da média nacional de vítimas
16	fatais. Porém, tais resultados podem ser maximizados.
17	Pessoas que buscam o estatus "dirigir melhor quando está alcoolizado"
18	ainda são encontradas pelas ruas e passam despercebidas até atinger ^{causar} algum
19	acidente. Tem-se, também, um ciclo vicioso de adolescentes ^{na transição} para a
20	vida adulta que consiste na mistura de bebida e direção. Outra problema a ser
21	apresentado é o despreparo de policiais somado à falta de equipamentos como
22	a balística em diversas regiões do Brasil, além da falta de fiscalização, por meio
23	das "blitz". Tais problemas necessitam ser extinguidos para a eficiência da Lei Seca.
24	As análises e quadro apresentado, conclui-se que a lei, promulgada em 2008, a
25	qual intensifica as punições aos motoristas alcoolizados é eficiente, mas necessita de certos
26	auxílios. Após como aumentar as propagandas contra a mistura de álcool e direção em
27	rede nacionais e eventos comunitários, como criar "dia contra bebidas e direção", para
28	alertar e estimular a população; e também aumentar o número de balísticas por
29	região juntamente com cursos para policiais. Tais atitudes ajudarão a solucionar
30	esta mancha social, amenizando o surgimento do sofrimento para tantas famílias.

Este texto apresenta um percurso argumentativo que se inicia com a contextualização geral sobre os acidentes de trânsito e os fatores que estão relacionados às suas causas, como a associação de álcool e direção. É nesse contexto que surge a Lei Seca como uma tentativa de minimizar as consequências dessas atitudes: "Para amenizar, ou até extinguir, os dados ligados ao último fator, em 2008 o governo federal criou a Lei Seca". A tese desse autor é a de que a implantação da Lei promoveu bons resultados: "A implantação dessa Lei está gerando bons resultados".

Para comprovar isso, o autor utiliza apenas um argumento: A1: “houve redução no número de vítimas de acidentes de trânsito juntamente com o atendimento hospitalar, acarretando na diminuição da média nacional de vítimas fatais”, construído a partir dos dados numéricos de redução da quantidade de vítimas e de atendimentos hospitalares. Esse argumento é seguido de uma ressalva: “Porém, tais resultados podem ser maximizados.”, que antecede o levantamento de problemas a serem solucionados: P1: “Pessoas que buscam o *status* de ‘dirigir melhor quando está alcoolizado’ ainda são encontradas pelas ruas e passam despercebidas até causar algum acidente”; P2: “Tem-se também, um certo ritual dos adolescentes na transição para a vida adulta que consiste na mistura de bebida e direção”; e P3: “Outro problema a ser apresentado é o despreparo de policiais somado à falta de equipamentos como o bafômetro em diversas regiões do Brasil, além da falta de fiscalização, por meio das ‘blitz’”.

Por fim, o autor apresenta as propostas de intervenção: P.I.1: “aumentar as propagandas contra a mistura de álcool e direção em rede nacionais [sic] e eventos comunitários, como criar o ‘dia contra a bebida e direção’”, e P.I.2: “aumentar o número de bafômetros por região juntamente com cursos para policiais”.

O ponto de vista a ser defendido, e que está diretamente relacionado ao tema, é que diz respeito à eficácia da Lei Seca. Para comprovar essa tese, o autor, a exemplo do que ocorreu em outros textos, recorre aos argumentos classificados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 302) como argumentos baseados na estrutura do real, mais precisamente os “argumentos pragmáticos”, já que o autor apresenta as consequências positivas da implantação da Lei, ou seja, a Lei é avaliada a partir das suas consequências favoráveis, seus efeitos positivos.

Porém, neste texto, a argumentação em relação aos efeitos da implantação da Lei ocupa espaço bastante reduzido se comparado ao espaço destinado ao levantamento dos problemas ainda persistentes e às propostas de intervenção sugeridas para a solução deles. Para fundamentar a sua argumentação, o autor recorre aos argumentos que fundam a estrutura do real, já que busca mostrar pelo antimodelo comportamentos inadequados dos brasileiros frente a essa questão de associar álcool e direção. Com isso, o autor mostra uma regularidade de comportamento que precisa ser combatido para além da Lei, com outras intervenções.

Após o levantamento de alguns recursos que contribuem para a construção da argumentação deste texto, verificamos como a mobilização das habilidades de selecionar,

relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões interfere na construção dessa argumentação.

No primeiro parágrafo, o autor toma como ponto de partida o assunto mais geral – acidentes de trânsito –, e os diversos fatores que são responsáveis por eles, a partir de informações de senso comum, que podem ser observadas diariamente. As afirmações mais diretamente relacionadas ao tema, no final deste primeiro parágrafo, são selecionadas do texto 1 (T1). A forma como este primeiro parágrafo está organizado, a sequência em gradação das informações, mostra que o autor se apoiou bastante em T1. As informações selecionadas são próprias para um parágrafo introdutório e estão bem relacionadas entre si, o que evidencia a mobilização das habilidades de selecionar, relacionar e organizar, especialmente. Quanto à habilidade de interpretar, ainda que esteja presente, já que até para selecionar é preciso conseguir interpretar as informações, verificamos que é a menos evidente neste primeiro momento.

No segundo parágrafo, ainda apoiado nas informações de T1 e em conhecimentos prévios de senso comum, o autor apresenta a implantação da Lei Seca como tentativa de combater os problemas de trânsito mencionados anteriormente. Verificamos a habilidade de selecionar, mesmo que restrita aos textos de apoio e ao senso comum, e as habilidades de organizar e, especialmente, de relacionar, pois a sequência de colocação das afirmações atende ao um crescente argumentativo. Os dois primeiros parágrafos não são propriamente argumentativos, pois priorizam a contextualização da discussão e a apresentação da proposta temática e da tese. Mesmo assim, verificamos que há um planejamento na ordenação das afirmações e uma preocupação com a organização das ideias.

No terceiro parágrafo, o autor apresenta a sua tese em relação aos efeitos da Lei Seca. As informações que validam o posicionamento de que a Lei gerou bons resultados são extraídas de T3. Destacamos que o autor faz a leitura dos dados numéricos presentes nesse texto e os transcreveu no seu texto em local adequado, o que evidencia a mobilização das habilidades de interpretar relacionar e organizar. Não podemos dizer que tenham sido amplamente mobilizadas, pois não verificamos acréscimos significativos derivados, por exemplo, de uma leitura aprofundada, mas atendem ao nível de ensino do autor.

No quarto parágrafo, o autor busca no senso comum algumas informações sobre o comportamento e os valores da sociedade, especialmente dos jovens, que tendem a justificar o comportamento imprudente de associar bebida e direção. Ainda neste parágrafo, verificamos a preocupação do candidato em levantar os problemas que precisam ser solucionados até o final

do texto, uma vez que a proposta temática, como já mencionamos, não é totalmente compatível com a necessidade de apresentação de propostas de intervenção. Isso mostra que esse autor tem desenvolvida a capacidade de fazer uma previsão das etapas pelas quais seu texto terá que passar para atender satisfatoriamente as exigências da prova e que, portanto, mobiliza a habilidade de organizar. Os problemas levantados são selecionados especialmente de informações derivadas da vida em sociedade, são interpretados e relacionados entre si, ao tema e à discussão.

O quinto parágrafo é destinado à apresentação das propostas de intervenção. Neste ponto, destacamos a capacidade que este participante tem de relacionar, pois as propostas de intervenção encontram-se diretamente relacionadas a cada um dos problemas levantados no parágrafo anterior. São propostas selecionadas de informações do senso comum, plausíveis, mas muito pouco exploradas, isso porque, apesar de organizar e relacionar bem as informações, fatos e opiniões, este participante não mobiliza plenamente a habilidade de interpretar, a partir da qual ele poderia expandir sua análise e o alcance de suas propostas de intervenção.

Dessa forma, quanto à mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões na construção desta argumentação, verificamos que:

A **habilidade de selecionar** apresenta **nível suficiente**, pois o autor identifica e destaca informações dos textos motivadores e do senso comum. A habilidade de selecionar é mobilizada, mas não há seleção de informações em outras áreas do conhecimento, e a interpretação dessas informações se restringe ao senso comum, sem oferecer acréscimos que possam demonstrar um trabalho mais aprofundado com esses dados.

A **habilidade de relacionar** apresenta **nível adequado**, pois as informações selecionadas para compor a argumentação estão relacionadas ao assunto, ao tema e entre si. Não encontramos informações desconectadas e devemos ressaltar, até, que as propostas de intervenção estão diretamente relacionadas aos problemas levantados no quarto parágrafo do texto. Não atribuímos nível adequado porque as informações não estão totalmente relacionadas ao tema; na verdade, grande parte delas, com exceção de A1, estão relacionadas mais diretamente ao assunto. De qualquer forma, como já tivemos a oportunidade de destacar, este não é, necessariamente, um problema do autor, mas da própria composição temática da proposta.

A **habilidade de organizar** apresenta **nível adequado**, pois observamos um planejamento do texto que dá conta dos dois desafios que o autor deve cumprir: falar dos

efeitos da lei e propor alguns problemas para serem solucionados. Este autor demonstra ter planejado a organização e a disposição das informações, visto que há um crescente argumentativo que vai desde a contextualização do problema, a apresentação da Lei como solução para este problema, as outras questões que ainda não estão resolvidas, mesmo após a Lei, e, por fim, as soluções para essas questões. Essa organização contribui para a clareza e fluidez do texto.

A **habilidade de interpretar** apresenta **nível suficiente**, pois não há contradição, e o autor consegue contextualizar os dados a partir dos quais desenvolve a sua argumentação, o que já demonstra a mobilização dessa habilidade. Porém, consideramos que o autor trabalha com fatos e constatações sem necessariamente ampliá-los ou analisá-los mais detidamente e que o desenvolvimento de análises a partir desses dados contribuiria para o melhor aproveitamento das informações selecionadas. Acreditamos que o nível atribuído à habilidade de selecionar é em parte influenciado pela habilidade de interpretar. Portanto, não é possível classificar essa habilidade como adequada porque, para isso, precisaria haver acréscimos que contribuíssem mais diretamente para a defesa do ponto de vista.

A partir da análise geral da Redação 9 (R9) verificamos que as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões em defesa de um ponto de vista encontram-se bem desenvolvidas nesse candidato, com especial participação das habilidades de relacionar e organizar. Em seu conjunto, é possível dizer que elas se encontram em um limite entre o nível mediano e bom. Cabe um destaque para as habilidades de relacionar e de organizar, que nos parecem as mais estáveis e interferem positivamente na clareza do texto, já que graças a elas é possível perceber o projeto de texto desenvolvido. Por estarem organizadas em uma sequenciação que contribui para a valorização das ideias e das informações, essas habilidades favorecem a positiva avaliação geral do texto. Atribuímos nível 3 às propostas a partir das seguintes justificativas: estão bem articuladas aos problemas levantados no desenvolvimento do texto, mas, assim como os problemas, estão relacionadas ao assunto e não ao núcleo temático “efeitos”. Além disso, consideramos que as soluções são apresentadas, mas não desenvolvidas e, embora sejam concretas e exequíveis, pertencem ao senso comum de indicar conscientização, promover cursos e melhorar a infraestrutura.

R9 - 2013

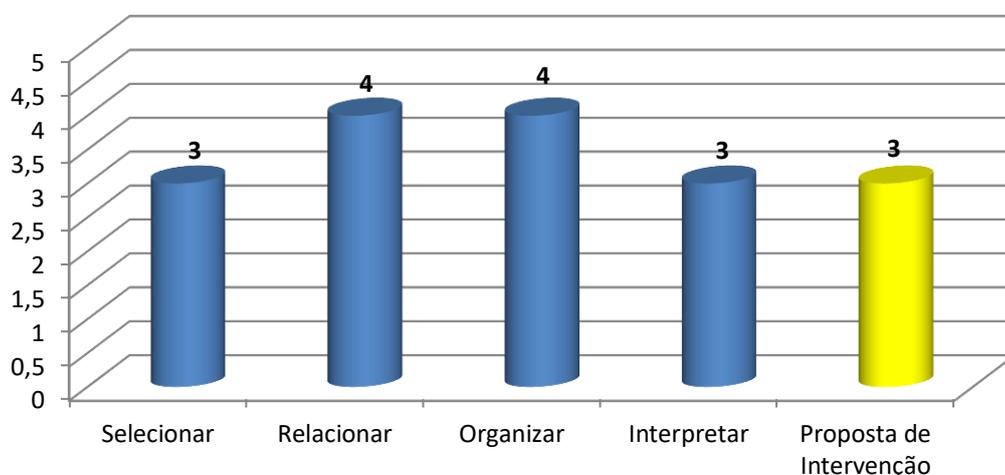


Gráfico 9: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 9 (R9), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1.

Apenas a título de comparação, apresentamos a avaliação que a banca avaliadora do Enem fez para esse texto nas competências III e V:

COMPETÊNCIA III

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Sua nota nessa competência foi: 160.0. Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, ou seja, os argumentos, embora ainda possam ser previsíveis, estão organizados e relacionados de forma consistente ao ponto de vista defendido e ao tema proposto, e há indícios de autoria.

COMPETÊNCIA V

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Sua nota nessa competência foi: 120.0. Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma mediana, pouco consistente, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

(INEP, 2014).

Com relação à competência III, concordamos com a afirmação do Enem de que os argumentos estão relacionados de forma consistente ao tema proposto. No entanto, consideramos que a argumentação diretamente conectada ao tema se restringe apenas a um argumento (A1), já que os demais estão articulados aos problemas relacionados ao assunto bebida/direção, e nesse sentido avaliamos que somente um argumento não é suficiente para avaliar toda a argumentação como acima da média. De qualquer forma, compreendemos que,

no caso do Enem, a competência III é avaliada a partir do desenvolvimento das quatro habilidades em conjunto e que uma competência pela outra pode fazer com que essa competência receba nota entre os níveis 3 e 4.

Com relação à competência V, concordamos que a proposta de intervenção é mediana, já que apresenta sugestão de ações pautadas no senso comum. Não consideramos que as propostas sejam pouco consistentes, pois apontam para ações conhecidamente eficazes, como conscientização, fiscalização e investimento em infraestrutura. O problema é que as ações foram sugeridas, mas não desenvolvidas e devidamente argumentadas.

Redação 10 (R10)

1	
2	<i>Desastrosa mistura</i>
3	<i>As mudanças trazem transformações para uma sociedade, sendo a criação de leis um bom exemplo. Recentemente, o Brasil aprovou a Lei Seca,</i>
4	<i>que visa punir condutores de veículos utilizados. A nova medida legal caracteriza-se como a mudança que o país necessitava para transformar as atitudes</i>
5	<i>das pessoas que aliam álcool e direção, uma mistura um tanto desastrosa. Logo, a</i>
6	<i>implementação da Lei Seca foi a introdução que garantiu a redução dos acidentes</i>
7	<i>de trânsito e das mortes causados pela bebida alcoólica ligada ao condutor.</i>
8	<i>Cesperar de a lei ter trazido inúmeras melhorias, como a redução de acidentes</i>
9	<i>e transformações sociais, como uma maior conscientização, o seu papel não está</i>
10	<i>atingindo plenamente todas as regiões do país. Alguns Estados e Municípios</i>
11	<i>contam com uma má implementação da medida, aliada à falta de equipamentos,</i>
12	<i>como etilômetros e grafômetros, somado ao despreparo de policiais e</i>
13	<i>outros profissionais envolvidos com a punição. Esse conjunto de falhas impede o</i>
14	<i>sucesso da lei, que poderia reduzir ainda mais as ocorrências de condutores</i>
15	<i>alcoólicos ao volante.</i>
16	<i>Além disso, outros fatores servem de entrave para a eficiência da nova medida</i>
17	<i>legal, como é o caso da indústria cultural da cerveja. As propagandas</i>
18	<i>de bebidas alcoólicas, das cervejas principalmente, são um forte exemplo</i>
19	<i>de manipulação de massas que impulsionam tal indústria cultural e contribuem</i>
20	<i>para um aumento do consumo de tais bebidas. Jovens e adultos são os mais</i>
21	<i>atraídos pelas propagandas, que, embora, tragam e veiculem a frase célebre</i>
22	<i>e obrigatória "Se beber não dirija", estão mais preocupadas com o lucro,</i>
23	<i>do que com qualquer outra coisa, como a prevenção de acidentes.</i>
24	<i>Desde assim, ganhamos com a implementação de uma nova medida e mudança</i>
25	<i>punitiva e podemos muito mais. Para isso, os Estados e os Municípios</i>
26	<i>precisam adquirir equipamentos, tais como etilômetros, cones de sinalização, novas</i>
27	<i>estruturas para garantir um eficiente comando policial, além de promover um treinamento</i>
28	<i>das equipes envolvidas com a aplicação da lei, como erradicar a manipulação</i>
29	<i>dos grafômetros. Ademais, precisa-se minimizar as propagandas de bebidas e ampliar as educativas</i>
30	

O percurso argumentativo deste texto tem início com a apresentação do contexto no qual a discussão se insere – mudança da legislação de trânsito: “mudanças trazem transformações” –, seguida da apresentação do tema “Recentemente, o Brasil aprovou a Lei Seca” e da tese “a mudança que o país necessitava para transformar as atitudes das pessoas que aliam álcool e direção”. Portanto, há um posicionamento favorável à implantação da Lei.

Depois, o autor apresenta os dois primeiros argumentos: A1: “garantiu a redução dos acidentes de trânsito e das mortes causados pela bebida alcoólica ligada ao condutor”; e A2: “redução de índices e transformações sociais”. Estes são seguidos da apresentação dos problemas que ainda persistem: P1: “o seu papel não está atingindo plenamente todas as

regiões da nação. Alguns Estados e Municípios contam com um mau gerenciamento da medida, aliado a falta de equipamentos [...], somado ao despreparo de policiais e outros profissionais envolvidos com a punição”, e P2: “outros fatores servem de entrave para a eficiência da nova medida legal, como é o caso da indústria cultural da cerveja”. Por fim, são apresentadas as propostas de intervenção: P.I.1: “os Estados e Municípios precisam adquirir equipamentos”; P.I.2: “promover um treinamento das equipes envolvidas com a aplicação da lei”; e P.I.3: “minimizar as propagandas de bebidas e ampliar as educativas”.

Do ponto de vista das estratégias argumentativas, verificamos que os dois argumentos que focalizam diretamente a defesa da tese, também neste texto, recorrem aos argumentos pragmáticos, já que aponta as consequências de redução de mortes e acidentes, bem como transformações sociais e conscientização das pessoas sobre os problemas causados pela associação de bebida e direção.

Para o levantamento dos problemas, o autor recorre ao levantamento de situações, como mau gerenciamento da medida, falta de etilômetros e o despreparo de policiais, que são comuns no território brasileiro, que atrapalham o sucesso da Lei e que não devem ser tolerados. Identificamos aqui o recurso aos argumentos de fundam o real, já que o antimodelo serve justamente para mostrar casos e situações que são regulares, mas que devem ser evitados.

Após o levantamento de alguns recursos que contribuem para a construção da argumentação desse texto, verificamos como a mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões interfere na construção dessa argumentação.

No primeiro parágrafo, o candidato demonstra habilidades de selecionar informações, tanto de seus conhecimentos prévios, quanto dos conhecimentos de senso comum, e dos textos de apoio. Além disso, ele estabelece relações entre a situação colocada pela proposta e informações de outras experiências (“mudanças trazem transformações”), o que demonstra tanto a mobilização da habilidade de relacionar quanto de interpretar. Ainda neste parágrafo identificamos a mobilização das habilidades de organizar, pois as informações selecionadas para este momento são compatíveis com a apresentação do assunto e colocação da discussão que se desenvolverá para o leitor, e de interpretar ao propor avaliações: “A nova medida caracteriza-se como a mudança que o país necessitava para transformar as atitudes das pessoas”.

No segundo parágrafo, o autor desenvolve os argumentos apresentados no parágrafo anterior e acrescenta mais um (A2), o que demonstra novamente a mobilização da habilidade de organizar, pois fica clara a continuidade e progressão das informações apresentadas anteriormente a fim de comprovar a sua tese. Embora tenhamos sentido falta de maior desenvolvimento desses argumentos no sentido de comprovar os efeitos positivos da Lei, verificamos que o autor se preocupa em levantar uma problematização na qual deverá apoiar as suas propostas de solução. Este candidato demonstra ter bem claro seu projeto de texto. Em geral, as informações selecionadas, a exemplo do parágrafo anterior, vêm dos textos motivadores, do conhecimento prévio do candidato e do senso comum, pois não identificamos informações selecionadas de outras áreas do conhecimento. Há ainda a mobilização da habilidade de interpretar, uma vez que o autor se apoia em informações dos textos motivadores, mas não as reproduz simplesmente sem aplicar impressões pessoais. Com relação à habilidade de relacionar, o candidato também demonstra conhecimento, pois os argumentos são diretamente relacionados às informações do parágrafo anterior, não apenas pelo assunto ou tema, mas pelo conteúdo das informações também.

No terceiro parágrafo, verificamos que o autor intensifica em seus argumentos a focalização dos problemas que persistem mesmo depois da implantação da Lei, o que vai ao encontro do seu projeto de texto e demonstra sua habilidade de organizar e relacionar. Neste parágrafo cabe ainda destaque à mobilização da habilidade de interpretar, pois o autor explica como funciona a indústria cultural da cerveja e relaciona o papel dela aos prejuízos que a sociedade sofre, o que a coloca no rol de problemas a serem solucionados. As demais habilidades também são mobilizadas, mas por se tratar de um parágrafo de análise, destacamos a de interpretar. As informações são selecionadas de conhecimentos prévios, de senso comum e de outras áreas do conhecimento, como propaganda e *marketing*.

O quarto parágrafo é dedicado ao fechamento da argumentação sobre os efeitos positivos da implantação da Lei com a ressalva de que ainda pode melhorar “Sendo assim, ganhamos com a implantação de uma nova medida e mudança punitiva e podemos muito mais” e à apresentação das propostas de solução P.I.1, P.I.2 e P.I.3. Todas as propostas de solução veiculam informações selecionadas dos conhecimentos prévios do autor e estão diretamente articuladas à discussão desenvolvida ao longo do texto. Verificamos a habilidade desse autor em não se perder ou abandonar partes do texto, pois, por mais que a argumentação sobre os efeitos da lei tenha ficado restrita a poucas linhas nos parágrafos 1 e 2, agora no fechamento do raciocínio, ela foi retomada. Trata-se de excelente desenvolvimento das

habilidades de relacionar e organizar. Verificamos ainda a mobilização da habilidade de interpretar, pois há acréscimos de sentido às soluções apresentadas. O autor não apenas cita, mas acrescenta alguns comentários sobre como essas medidas podem interferir para melhorar o trânsito “para garantir um eficiente comando policial”.

Dessa forma, quanto à mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões na construção desta argumentação, verificamos que:

A **habilidade de selecionar** apresenta **nível adequado**, pois as informações selecionadas, ainda que dialoguem com os textos de apoio, não se restringem a eles. Em geral, são transformadas pela mobilização da habilidade de interpretar. São informações de fontes diversas, conhecimentos de mundo do autor, conhecimentos do senso comum proporcionados pela vida em sociedade. Até identificamos informação relacionada a outra área do conhecimento, mas esta relaciona-se mais ao levantamento dos problemas do que à defesa do ponto de vista sobre os efeitos da implantação da Lei. Por isso, optamos por manter a avaliação dessa habilidade em “adequada”.

A **habilidade de relacionar** destaca-se com **nível excelente** de desenvolvimento neste candidato. As informações estão totalmente relacionadas entre si, ao assunto e ao tema. O texto possui fluidez, de modo que o leitor consegue acompanhar o raciocínio do autor do início ao fim. As informações estão totalmente articuladas, sem quaisquer lacunas ou incompletudes.

A **habilidade de organizar** apresenta **nível excelente**, pois as informações são dispostas de modo a atender ao projeto de texto do autor. Esse projeto se apresenta claramente para o leitor em: contextualização, argumentos relacionados ao tema, problemas a serem solucionados e propostas de solução. Além de as informações estarem divididas pela paragrafação, elas também estão pelo papel que cada uma desempenha nesse crescente argumentativo. Cabe destacar ainda que em função desse projeto, é perceptível uma hierarquia entre elas, de modo que a substituição de uma pela outra interfere diretamente na compreensão e eficiência do texto.

A **habilidade de interpretar** apresenta **nível adequado**, justificável, especialmente, por alguns pontos: o autor não se restringe à mera citação de dados numéricos disponíveis nos textos de apoio, ele faz a leitura dos dados numéricos e os transforma em argumento. Além disso, podemos mencionar ainda o quanto ele acrescenta de análise a esses argumentos, como no terceiro parágrafo, que é dedicado a analisar de que forma a indústria cultural da cerveja interfere no cotidiano da sociedade para depois dizer de que forma ela pode ser combatida.

Trata-se de uma habilidade que poderia ter atingido a classificação máxima – excelente – se não tivesse se restringido apenas ao argumento da indústria cultural da cerveja, que se relaciona aos problemas e não à tese de que a implantação da Lei proporcionou efeitos positivos.

A partir dessa análise geral da Redação 10 (R10), constatamos que as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões são mobilizadas na construção da argumentação e operam decisivamente na elaboração da proposta de intervenção. Acreditamos que a proposta de intervenção em si não traz dados novos, não é inédita, mas está totalmente relacionada aos argumentos desenvolvidos no texto e compõe o fechamento de um raciocínio que veio se desenvolvendo em um crescente argumentativo desde o primeiro parágrafo, por isso a classificamos como sendo de nível 5. Trata-se, portanto, de um texto que embora tenha se apoiado em argumentos selecionados do senso comum ou dos conhecimentos de mundo do candidato, são relacionados e organizados de tal forma que o texto é um todo com sentido. Fazemos uma ressalva apenas com relação ao nível de detalhamento da proposta de intervenção, pois, seguindo as descrições do próprio Enem, para atribuição de nota 5 à proposta, ela poderia ter sido melhor desenvolvida no sentido de apresentar algumas formas de colocá-las em prática. No entanto, considerando o espaço para a construção do texto, o tempo disponível para tanto e o nível de escolaridade exigido nesta prova, identificamos que uma proposta como esta esteja entre as melhores que se possa alcançar nessas condições.

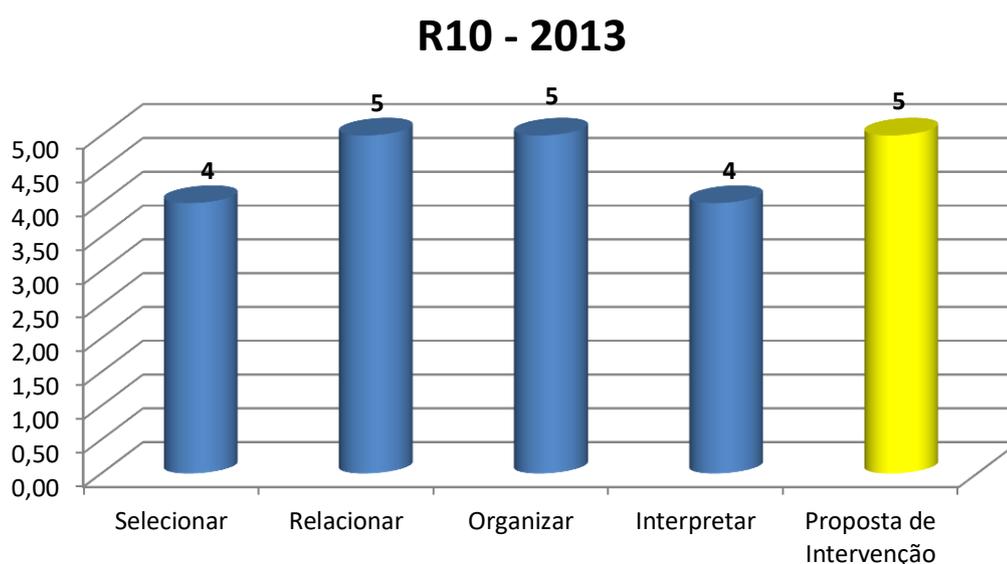


Gráfico 10: Nível atribuído a cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e à proposta de intervenção da redação 10 (R10), conforme sistematizações apresentadas no subtópico 3.2.1.

Apenas a título de comparação, apresentamos a avaliação que a banca avaliadora do Enem fez para esse texto nas competências III e V:

COMPETÊNCIA III

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Sua nota nessa competência foi: 180.0. Você atingiu 90% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, ou seja, os argumentos selecionados estão organizados e relacionados de forma consistente com o ponto de vista defendido e com o tema proposto, configurando-se independência de pensamento e autoria.

COMPETÊNCIA V

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Sua nota nessa competência foi: 200.0. Você atingiu 100% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora excelente proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. Trata-se de redação cuja proposta de intervenção seja muito bem elaborada, relacionada ao tema, decorrente da discussão desenvolvida no texto, abrangente e bem detalhada.

(INEP, 2014).

Concordamos com a avaliação no Enem no que diz respeito à competência III, pois de fato se trata de um texto com informações relevantes, articuladas à proposta temática e entre si e desenvolvidas de modo a imprimir nele marcas que revelam um ponto de vista particular do autor. Fazemos uma ressalva, no entanto, com relação à focalização da tese de que a implantação da Lei promoveu benefícios. Este autor demonstra excessiva preocupação com o levantamento dos problemas para contextualizar a proposta de intervenção e deixa em segundo plano a argumentação que deveria atender à sua tese transcrita nos parágrafos iniciais. Como há um crescente argumentativo, essa questão não foi muito significativa para o resultado final, o que justifica um aproveitamento de 90%, segundo o Enem, na competência III, com o que concordamos.

Com relação à competência V, concordamos com a nota do Enem. De fato, se trata de uma excelente proposta de intervenção, muito bem organizada e articulada à discussão. Ainda que tenhamos sentido falta de um maior detalhamento delas, conforme já mencionamos, devemos considerar algumas limitações impostas ao candidato.

3.3 Leitura crítica dos dados

Os dados obtidos do estudo do *corpus* quanto à mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões, quanto ao percurso argumentativo e quanto à elaboração da proposta de intervenção fundamentam esta leitura, que se desenvolve a partir da abordagem de cada um desses tópicos, respectivamente.

Tomamos como ponto de partida a análise da mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar, já que elas estão envolvidas na construção do percurso argumentativo desses textos e na elaboração das propostas de intervenção. O gráfico 11 ilustra o nível médio obtido em cada habilidade e o nível médio das propostas de intervenção:

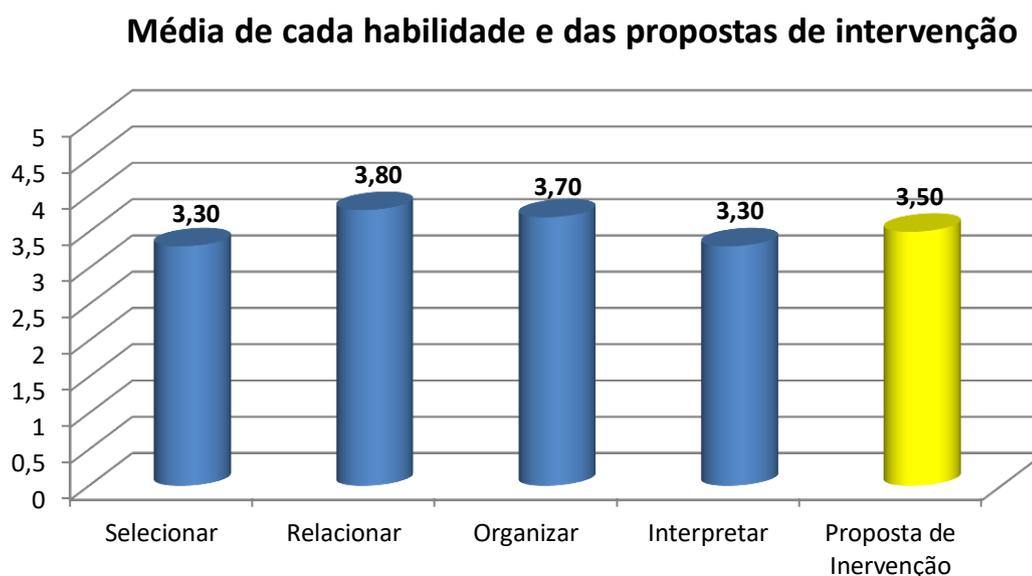


Gráfico 11: Nível médio de cada uma das habilidades (selecionar, relacionar, organizar e interpretar) e nível médio das propostas de intervenção, referentes às dez redações analisadas.

Em uma escala de 0 a 5, o nível de desempenho entre as habilidades não varia muito, de 3,30 a 3,80, apenas. Consideramos essa pequena oscilação um dado positivo, pois ela mostra que essas habilidades encontram-se desenvolvidas de modo equilibrado. Acreditamos também que não poderia ser muito diferente, uma vez que todas estão relacionadas entre si, e o desempenho de uma interfere no da outra. O dado negativo é que elas se encontram medianamente desenvolvidas, visto que se mantêm, em média, no nível 3. Isso pode ser um

dado ainda mais preocupante se considerarmos que estes alunos, quando da realização da prova, já haviam terminado ou estavam terminando o nível básico de escolaridade.

A análise detalhada dessas habilidades nos permite verificar como foi o desempenho dos estudantes em cada uma delas. De início, pela leitura do gráfico, já podemos constatar que as habilidades de selecionar e de interpretar têm desempenhos iguais na média da escala e se apresentam um pouco mais desafiadoras aos candidatos que as outras duas, as de relacionar e organizar.

Na **habilidade de selecionar**, os níveis identificados variam de 2 a 4 (“insuficiente” a “adequado”), sendo que apenas um texto (R5) obtém esta classificação mais baixa. Isso porque nesse texto a seleção de informações fica restrita, exclusivamente, à tradução de dados explícitos dos textos motivadores, sem que sejam destacadas de outros textos e contextos informações que possam integrar a argumentação. Outras redações, como R1, R4, R6, R7 e R9 atingem nível 3, ou “suficiente”, pois apresentam argumentação construída a partir de informações selecionadas e interpretadas dos textos motivadores ou do senso comum. Não encontramos nesses textos diversidade de informações, obtidas, muitas vezes, das relações estabelecidas com outras áreas do conhecimento. São recorrentes informações derivadas da observação do funcionamento do trânsito e do comportamento dos motoristas. Em geral, essas informações são selecionadas de conhecimentos do senso comum e versam sobre diminuição de índices de acidentes, fiscalização, educação dos motoristas. Apesar de não haver um repertório significativo de informações, o diferencial do nível 3 em relação ao 2 é que naquele os dados não ficam restritos aos textos motivadores. Por fim, o nível mais alto identificado nos textos dessa amostra, em relação à habilidade de selecionar, é o 4, ou “adequado”, em que se encontram os textos R2, R3, R8 e R10. Estes são textos em que seus autores conseguem ir além da tradução de dados explícitos e selecionar também as informações implícitas oferecidas pelos textos motivadores e pelas observações de senso comum obtidas das experiências da vida em sociedade, conseguem fazer acréscimos e, ainda que se valham de informações explícitas dos textos motivadores, imprimem algumas marcas particularizadoras de sua interpretação e transformam um dado ou informação em argumento. Não se trata de afirmações totalmente autorais, mesmo porque isso significaria ir além do esperado para este nível de ensino, mas demonstram os primeiros passos nessa direção. Mesmo neste nível não verificamos diversidade de informações, mas enxergamos a interferência mais direta das habilidades de interpretar e relacionar, que contribuem para ampliar a seleção de informações e a discussão.

Sobre essa questão da autoria, devemos ressaltar que se trata ainda de um tema muito discutido entre os autores e colegas pesquisadores que se dedicam a esse tema. Por isso, e também por não se relacionar diretamente aos propósitos da nossa pesquisa, não a contemplamos. Em algumas ocasiões em que usamos essa expressão, o fazemos a partir da significação que o próprio Enem confere a ela no Guia do participante do Enem 2013: “Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista” (INEP, 2013a, p. 19). Com essa definição, entendemos a autoria como apropriação das informações de modo a desenvolvê-las a partir de uma ótica particular, que foge ao senso comum.

A **habilidade de relacionar** está ligada à capacidade de articular as informações ao tema e entre si, de modo a garantir textualidade ao conjunto de informações. Essa habilidade até pode ser confundida com a coesão, que também tem essa responsabilidade, mas enquanto esta o faz por meio dos mecanismos linguísticos, a habilidade de relacionar promove a textualidade por meio da relação que se constrói entre as informações e ideias desenvolvidas. Nos textos analisados, verificamos que se trata da habilidade com a maior média de desempenho, comparada às demais, com níveis de pontuação que variam de 3 a 5 (“suficiente” a “excelente”). Os textos R1, R4, R5 e R6 alcançam o nível 3, pois demonstram menor habilidade para relacionar as informações e ainda as relacionam mais diretamente ao assunto – combinação de bebida e direção. Além disso, estes textos dependem muito das contribuições dos leitores para se estabelecerem as relações e comparações entre as ideias pretendidas pelo autor. No nível 4, também com quatro redações, encontram-se os textos R3, R7, R8 e R9, cujas características são relacionar as informações de modo que elas se conectem ao tema e entre si por alguma característica que elas têm em comum, seja porque são consequências, causas, efeitos, ou por seus propósitos. Enfim, nesse nível, as informações de alguma forma devem trabalhar em conjunto para atingirem um objetivo maior, no caso, a defesa da tese. Até é possível perceber uma ou outra ideia desconectada das demais, mas em geral se trata de um caso isolado e não do predomínio no texto. É importante que a relação estabelecida entre as informações contribua para o desenvolvimento do projeto de texto. O nível “excelente”, alcançado pelos textos R2 e R10, implica um autor consciente do papel de cada informação no seu projeto de texto, um autor que demonstra compreender a relação e o propósito de cada argumento na construção da argumentação, o que confere fluidez e tessitura ao texto. A argumentação em que as informações estão bem relacionadas é mais eficiente, pois permite ao leitor acompanhar o raciocínio do autor do início ao fim.

A **habilidade de organizar** é bem atendida e apresenta dados próximos aos da habilidade de relacionar, o que não nos surpreende, pois se os candidatos conseguem encontrar e estabelecer as relações existentes entre as ideias é compreensível que consigam também determinar, de acordo com seu projeto de texto, o melhor momento de empregá-las. Não se trata de uma relação direta e obrigatória, mas é natural que ocorra. Nesta habilidade, a oscilação de notas também é de 3 a 5 (“suficiente” a “excelente”), a mesma variação ocorrida na habilidade de relacionar, com a diferença de que nesta habilidade foi maior o número de redações de nível 3, no qual se encontram R4, R5, R6, R7 e R8, pois seus autores conseguem apresentar princípios de organização e hierarquização das ideias. Neste nível, o autor já propõe uma organização macrotextual que atende aos seus propósitos argumentativos, no entanto, um olhar mais atento para a disposição interna dos argumentos permite verificar que a apresentação dos argumentos ainda é aleatória, o que permite a mudança na ordem de colocação deles sem que isso interfira na argumentação. Uma marca desse nível de organização é o uso de informações adequadas ao tema e à argumentação, mas com uma disposição no texto que não contribui para a progressividade argumentativa. No nível 4 se encontram os textos R1, R3 e R9, que apresentam uma organização caracterizada pela consciência do autor sobre o todo do texto, que demonstra saber de onde deve partir e qual o caminho deve percorrer para alcançar seu propósito. Os textos cuja habilidade de organizar foi avaliada neste nível apresentam argumentos e informações dispostas de modo a estabelecerem entre si uma relação de complementaridade no processo argumentativo, em que a hierarquia entre as informações contribui diretamente para a progressividade. No nível 5 estão os textos R2 e R10, cujas informações apresentam progressividade e hierarquização de modo a revelar do autor a capacidade de planejamento e organização das ideias em um crescente argumentativo com vistas ao convencimento do leitor em relação à tese defendida.

A **habilidade de interpretar**, assim como a de selecionar, se apresenta mais desafiadora aos candidatos, em comparação com as de relacionar e de organizar. Verificamos que até a variação de notas em ambas é igual, de 2 a 4 (“insuficiente” a “adequado”). No nível 2, identificamos somente o texto R5, que se caracteriza por recorrer demasiadamente a paráfrases e traduções de informações explícitas dos textos motivadores, ou seja, seu autor não consegue ler as informações implícitas e explícitas nesses textos e interpretá-las. No nível 3 identificamos a maior parte dos textos, R1, R4, R6, R8 e R9, cujos autores conseguem apresentar algumas inferências e acréscimos, mas estes ainda são pouco significativos para a construção da argumentação, que acaba por se pautar mais diretamente em paráfrases dos

textos motivadores e/ou informações de ampla divulgação no senso comum. Não se trata, portanto, de textos que apenas expõem informações, fatos ou opiniões sem traçar alguma consideração, mas estas recebem poucas contribuições dos autores. Neste nível, falta ainda a leitura nas entrelinhas de modo a ultrapassar os dados e dar aos argumentos maior credibilidade e consistência. Um ponto importante é que neste nível o autor já não incorre no erro da contradição. No nível 4 estão os textos R2, R3, R7 e R10, em que a habilidade de relacionar é caracterizada pela presença de informações contextualizadas pelo tema, sem contradição e com acréscimos e inferências que contribuem para a discussão. Nesses textos, os autores conseguem, em cada parágrafo, inserir contribuições pessoais que conferem à sua argumentação marcas que particularizam a sua visão dos fatos, afastando-a de uma abordagem restrita a concepções do senso comum.

Portanto, em relação às habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar, os autores dos textos desse *corpus*, em diferentes proporções, demonstram ser capazes de selecionar informações relacionadas ao assunto e ao tema e adequadas ao seu propósito argumentativo, de destacar e traduzir informações explícitas e implícitas veiculadas pelos textos motivadores, ou oriundas de experiências da vida em sociedade, sem, no entanto, conseguirem dialogar com outras áreas do conhecimento de modo que esta seleção contribua para conferir marcas de uma percepção particular do tema em discussão. Aparentemente, eles conseguem identificar as informações pertencentes ao campo semântico em relação ao qual estão dissertando e elencar essas informações e argumentos de forma a dialogarem, mais ou menos explicitamente, entre si e com o tema. Acreditamos que seja em função dessa capacidade que grande parte dos textos analisados demonstra unidade semântica. Esses autores conseguem ainda organizar as informações de modo a atender à estrutura do tipo de texto solicitado e ao projeto de texto que se propõem a desenvolver e conferir unidade e tessitura à maioria deles.

Para ilustrar o desenvolvimento dessas habilidades por outro prisma, elaboramos o gráfico 12, que apresenta, em valores percentuais, o nível de nota mais recorrente na avaliação de todas as habilidades. Ainda que essas habilidades sejam avaliadas independentemente e que todas tenham características muito particulares, são todas habilidades cognitivas que compõem a competência III como um todo. Para chegarmos aos valores apresentados no gráfico, consideramos a quantidade de vezes que um determinado nível foi atribuído a uma habilidade, em um universo de 40 possibilidades, já que são quatro habilidades avaliadas em

dez textos. Isso porque desejamos apenas conhecer qual nível de nota foi mais e menos recorrente nesses textos, independente da habilidade contemplada.

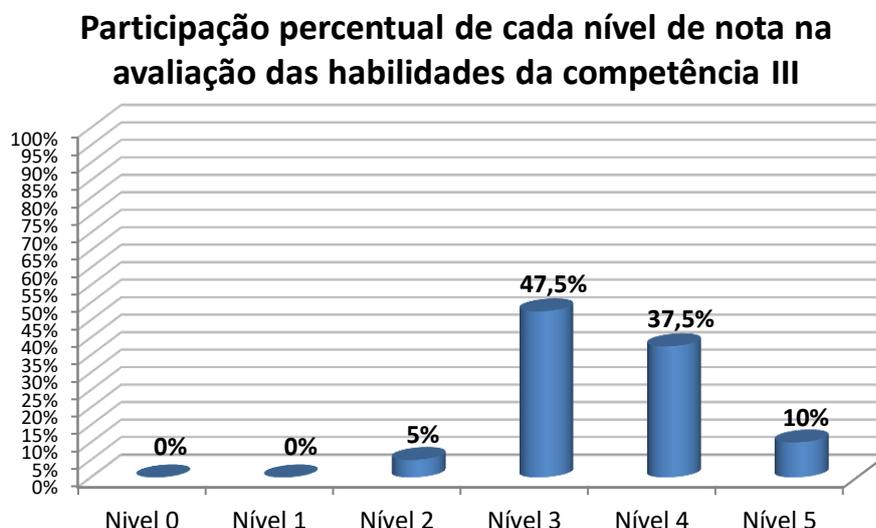


Gráfico 12: Distribuição dos níveis de notas na avaliação das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar nos dez textos analisados.

Esses dados mostram que nesse *corpus* nenhum candidato apresenta habilidades compatíveis com os níveis 0 ou 1, o que significa, por exemplo, que não há textos cujo conteúdo não tenha qualquer relação com a proposta temática ou textos com informações relacionadas exclusivamente ao assunto mais geral, estas que são condições para manter a competência III como um todo no nível 1. As notas variam entre os níveis 2 e 5, com especial concentração no nível 3, seguido, em ordem decrescente, dos níveis 4, 5 e 2, com importante diferença entre os níveis 4 e 5, por exemplo. Esse quadro reforça a nossa percepção de que as redações mobilizam medianamente as habilidades avaliadas na competência III, com valores concentrados entre os níveis 3 e 4.

Esse padrão de desenvolvimento das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar dialoga com o padrão de argumentos empregados em defesa do ponto de vista. Verificamos que, dentro do recorte que determinamos para a análise do percurso argumentativo, predominam aos argumentos que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 216) chamam de “argumentos baseados na estrutura do real”, que, conforme mencionamos no tópico 1.4 desta pesquisa, referem-se aos argumentos que se valem da realidade para estabelecer o contato que se deseja com o auditório. São, portanto, argumentos fundados a partir da ligação entre o que se diz e a realidade. Em menor proporção, identificamos também os “argumentos que fundam a estrutura do real” Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p.216),

os quais buscam generalizar o que é aceito para um caso particular, e os “lugares retóricos”, que são, como afirma Ferreira (2010), grandes armazéns de argumentos cujo objetivo é indicar premissas de ordem ampla para assegurar a adesão a determinados valores e re-hierarquizar as crenças do auditório.

No grupo dos argumentos baseados na estrutura do real, encontramos especial recorrência aos argumentos pragmáticos, aos argumentos de superação e aos argumentos de autoridade. Os argumentos pragmáticos são aqueles que buscam analisar algo a partir das suas consequências favoráveis ou desfavoráveis, e provavelmente por essa característica são os mais recorrentes, encontrados em todos os textos analisados. Acreditamos que isso tenha sido motivado pelo tema da proposta de redação, que solicita o desenvolvimento de um texto sobre “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”. Como vimos no tópico 3.1, a frase temática traz em sua composição a palavra “efeito”, que pressupõe produto, repercussão ou consequência da implantação da Lei. A relação de causa e consequência, portanto, está implícita na formulação da frase temática. Dessa forma, foi um movimento natural nos textos a apresentação de argumentos que avaliam a implantação da Lei Seca a partir dos seus efeitos favoráveis.

Ainda pertencente ao grupo dos argumentos baseados na estrutura do real, com menor recorrência, encontramos o argumento de superação e o argumento de autoridade. O primeiro é identificado nos textos R2, R5, R6 e R7, usado, em geral, com o intuito de mostrar que a implantação da Lei Seca ainda não resolveu o problema da violência no trânsito e não acabou com a cultura de misturar bebida e direção, mas foi uma importante etapa na busca de um trânsito melhor e que, portanto, apesar dos obstáculos que ainda existem, é preciso continuar com essa lei a fim de se atingir o objetivo pretendido inicialmente com a sua implantação. O segundo, argumento de autoridade, identificamos em R3, em que o autor recorre à Abramet para dar credibilidade aos dados de acidentes divulgados e mostrar a gravidade do problema que a Lei Seca tinha o propósito de resolver. Com isso, fica implícito o raciocínio de que quanto maior é o desafio da Lei, maiores também são as suas conquistas, ou ainda, de que a Lei precisa ser realmente severa porque o problema que ela enfrenta é também muito sério.

No grupo dos argumentos que fundam a estrutura do real encontramos especialmente a recorrência ao modelo e ao antimodelo. O argumento pelo modelo é um recurso que busca incentivar a imitação de um determinado caso particular de outro domínio que pode ser aplicado ao domínio em questão. No caso do antimodelo, a ideia é justamente o contrário: evitar a imitação de um determinado caso. Encontramos o recurso ao modelo em R4, pois o

autor apresenta como propostas de intervenção algumas fórmulas, ou modelos, que sabidamente são eficientes quando se pretende resolver um problema na sociedade, que são campanhas de conscientização, investimento em infraestrutura e punição. Os argumentos pelo antimodelo estão presentes nos textos R2, R3, R8, R9 e R10, nos quais verificamos que esse recurso é usado para mostrar ações ou comportamentos que não deram certo, a fim de não serem copiados, como leis anteriores, campanhas publicitárias e o hábito de beber e dirigir. Esse tipo de argumento é eficiente porque, ao mostrar o que não deu certo ou o que não deve ser feito, fica implícito, ou mesmo explícito, o valor da Lei Seca e de tudo o que ela propõe em termos de comportamento, punição ou ações de conscientização. Nos textos R9 e R10, a partir do levantamento de algumas situações, como mau gerenciamento da aplicação da Lei ou falta de equipamento e de treinamento dos policiais, esse recurso busca mostrar o que deve ser evitado ou combatido.

Em relação aos lugares retóricos, verificamos que a grande maioria dos argumentos identificados se apoia no lugar da quantidade. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), esse lugar afirma que uma coisa é superior à outra por razões quantitativas. Na maioria dos textos analisados, o valor da implantação da Lei Seca é defendido e ressaltado em função da grande quantidade de vidas salvas, já que graças à lei os números de mortes, de acidentes e de atendimentos hospitalares tiveram percentuais significativos de redução. Os dados que apelam para a quantidade são sempre muito persuasivos, principalmente neste caso, em que estão associados à vida, outro elemento extremamente valorizado pela sociedade. Esses lugares deixam implícita a ideia de que muitas vidas foram salvas e é isso que importa, uma vez que a vida é o bem mais precioso.

Por fim, com relação ao atendimento à competência V, ou elaboração da proposta de intervenção, a nossa interpretação é a de que as propostas de intervenção apresentam desempenho médio compatível com os níveis de mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar, o que se verifica, por exemplo, pelos dados do gráfico 11.

Encontramos nesses textos dois perfis especialmente definidos de propostas de intervenção: um caracterizado por aquelas propostas que dialogam diretamente com o contexto da discussão (bebida e direção) e outro pelas propostas que se relacionam mais diretamente aos argumentos desenvolvidos ao longo do texto.

Os textos R1, R5, R6 e R8 pertencem a esse primeiro perfil, cujas propostas adotam a cultura de beber e dirigir como o problema a ser solucionado. Estas propostas se caracterizam por serem vagas, sem detalhamento de como poderiam ser colocadas em prática. Em geral,

são propostas que se valem do senso comum, como conscientização, fiscalização, sem apresentarem maiores orientações. Não são consideradas desarticuladas da discussão porque se ligam a ela pelo contexto bebida/direção, mas também não se configuram resultado de uma análise. Em função desse conjunto de fatores, a todas é atribuído o nível 3.

Em R1, R5 e R6, por exemplo, as propostas são para melhorar ou aumentar as campanhas de conscientização do motorista, seja em relação a não beber quando for dirigir ou para adotar o “motorista da rodada”. Em R8, as propostas são o aumento da fiscalização para intimidar os motoristas que insistem em dirigir após terem ingerido bebidas alcoólicas e a intensificação das campanhas educativas, seja do Estado ou dos estabelecimentos que comercializam bebidas alcoólicas. Apenas para ilustrar o que estamos afirmando, destacamos as propostas de R5: “é preciso uma fiscalização rigorosa por parte do governo” e “Cabe à mídia divulgar campanhas de conscientização como ‘motorista da rodada’ e incentivar as pessoas a chamarem um táxi quando beberem”. Como se verifica, fiscalização rigorosa do governo é uma proposta que caberia em muitos outros contextos, pois se trata de uma intervenção muito ampla e generalizada; o governo deve fiscalizar o cumprimento de leis, sem que isso precise ser sugerido. Quanto às campanhas publicitárias, ainda que esta esteja mais relacionada ao contexto bebida/direção, é também lugar comum buscar na publicidade o recurso para a conscientização da população. Portanto, as propostas de intervenção deste grupo dialogam com o contexto no qual se inseriu a discussão, mas não diretamente com as questões abordadas na argumentação; são propostas amplas que podem ser acrescentadas em qualquer texto, pois não se configuram a continuidade ou encerramento de um raciocínio. Em geral, elas buscam mecanismos que evitem que o motorista dirija após a ingestão de bebida alcoólica.

Atribuímos o predomínio desse perfil de proposta a dois fatores especialmente: problemas de formulação da proposta temática, em que o problema a ser resolvido ficou restrito ao contexto e à restrita mobilização das habilidades de interpretar e de relacionar especialmente, já que a melhor mobilização dessas habilidades poderia ter minimizado esse problema da composição temática.

Relacionamos ao outro perfil de propostas os textos R2, R3, R4, R7, R9 e R10, cujos autores primeiramente apresentam alguns problemas decorrentes da combinação de bebida e direção para só então apresentarem propostas de intervenção. Portanto, essas propostas também dialogam com o assunto bebida e direção, e a maior parte delas focaliza as ações de conscientização, fiscalização e demais iniciativas que coíbam a embriaguez ao volante. O

diferencial delas, no entanto, é que cada proposta está associada a um problema levantado ao longo da argumentação; elas não são tão genéricas como as do primeiro perfil. Dentre esses textos estão aqueles com os maiores níveis na proposta de intervenção, sendo que apenas dois se mantêm com nível 3. Ainda que essa habilidade de relacionar a proposta de intervenção ao problema levantado no desenvolvimento não seja individualmente a responsável pela elevação do nível atribuído à proposta, certamente ela contribui para melhor avaliação desses textos. Aqueles que, ainda assim, se mantêm no nível 3, certamente outros fatores, como nível de detalhamento da proposta ou factibilidade, foram mais determinantes.

Para ilustrar esse perfil, tomamos como exemplo o texto R2, cujas propostas de intervenção se relacionam aos problemas abordados no desenvolvimento, são concretas e factíveis. Destacamos: para o problema de a maior parte da população ainda não ter assimilado os risco de beber e dirigir, a proposta de intervenção é a de o governo tomar medidas que envolvam várias áreas da sociedade, como aulas de trânsito nas escolas; para os problemas de a Lei ainda ser falha em alguns pontos e de as pessoas sempre tentarem driblá-la, a proposta é a de aumentar a fiscalização e preparar mais policiais para essa função. Portanto, as propostas desse grupo são mais elaboradas, não se restringem ao problema proposto pelo assunto, são mais específicas, apontam para ações concretas e, principalmente, se relacionam diretamente à discussão desenvolvida ao longo do texto.

Essa leitura crítica nos mostra que as propostas de intervenção, em seu conjunto, apresentam níveis de desenvolvimento compatíveis com aqueles obtidos nas habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar, ou seja, estão medianamente desenvolvidas, e que estas habilidades interferem no desenvolvimento da argumentação e no atendimento à competência V. A habilidade de relacionar, por exemplo, interfere no atendimento à competência V, pois a articulação/relação entre a proposta de intervenção, o tema e a discussão desenvolvida ao longo da argumentação é um requisito fundamental para se atingir níveis acima de 3. Ou seja, candidatos que apresentam dificuldades nessa habilidade tendem a obter nível 3, uma vez que esta pode não estar articulada à discussão.

Para além dos dados estatísticos, a leitura das redações nos faz observar que há textos que os autores até selecionam informações explícitas dos textos de apoio e as transcrevem para o seu texto, mas a forma como relacionam essas informações à discussão e a hierarquia que estabelecem entre elas, em função também do bom desenvolvimento da habilidade de organizar, faz a diferença na avaliação e tende a fazer subir também a nota da proposta de intervenção. Essa percepção pode ser verificada, por exemplo, nos gráficos de cada texto, os

quais não raro mostram que o nível da proposta de intervenção corresponde às notas das habilidades de relacionar e de organizar. Nesse sentido, acreditamos que essas duas habilidades são as que interferem mais diretamente na qualidade da proposta de intervenção.

A habilidade de interpretar, como vimos, é muito importante para a compreensão da proposta temática, que influenciará a nota de todas as competências envolvidas e pode até ser responsável pela anulação do texto caso este apresente fuga ao tema. Além disso, no desenvolvimento da argumentação essa habilidade interfere na análise e no desenvolvimento dos argumentos, que podem ser meramente expositivos ou analíticos ou apresentarem acréscimos e inferências do autor.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento desta pesquisa foi motivado pelo desejo de compreender por que a competência V da prova de redação do Enem – elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos – se apresenta desafiadora aos alunos concluintes do ensino médio que realizam essa prova. Este foi o ponto de partida, mas, ao nos familiarizarmos com o exame como um todo, e mais especificamente com a prova de redação, com os documentos oficiais e com a matriz de competências norteadoras do exame e da correção da prova de redação, constatamos que não seria satisfatória a análise da competência V isoladamente, sem levar em consideração outros elementos pertencentes ao aspecto configuracional (retórico-pragmático) dessa prova, como proposta temática e argumentação (competência III).

Dessa forma, para investigarmos a competência V, julgamos necessário envolver nessa pesquisa a competência III, que diz respeito à mobilização das habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar na construção do percurso argumentativo que conduz ao atendimento da competência V, e a proposta temática, que é o ponto de partida para o desenvolvimento da redação. Esses três elementos são principais neste estudo, e nosso objetivo geral, então, passou a ser a verificação do papel da proposta temática e dessas habilidades cognitivas na construção do percurso argumentativo (competência III) e na elaboração da proposta de intervenção para o problema exposto pelo tema (competência V). A fim de alcançá-lo, primeiramente analisamos a composição temática da prova de redação do Enem 2013 (3.1), depois identificamos o percurso argumentativo desenvolvido nesses textos, verificamos como as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e opiniões são mobilizadas no desenvolvimento da argumentação e identificamos e analisamos as propostas de intervenção apresentadas (3.2.2).

A leitura crítica da composição da proposta temática do ano de 2013 (textos motivadores e frase temática) nos permite constatar que esta proposta oferece uma gama variada de textos motivadores, com linguagem diversificada e informações passíveis de serem usadas pelos participantes na construção da argumentação de seus textos, e uma frase temática cujo núcleo é o termo “efeitos”.

No que diz respeito à seleção dos textos motivadores, reputamos a proposta, que se mostra adequada ao nível de escolaridade dos participantes e em diálogo com a heterogeneidade desse público. Consideramos essa seleção bastante democrática em função da variedade de tipos de texto e de linguagens, acessíveis mesmo aos participantes menos

proficientes em leitura. O terceiro texto motivador, por exemplo, oferece dados estatísticos explícitos dos índices de acidentes e mortes no trânsito relacionados ao hábito de se misturar bebida e direção.

Se por um lado, participantes menos proficientes em leitura podem pinçar nos textos motivadores informações necessárias à construção da sua argumentação, como aconteceu em alguns dos textos analisados (R1, por exemplo), por outro, o leitor proficiente não deixa de ser privilegiado, pois além de encontrar nos textos de apoio uma série de informações e argumentos que podem ser apreendidos em função do nível de compreensão que ele consegue alcançar, esse jovem ainda pode enxergar que a disposição e o conteúdo dos textos motivadores sugerem um projeto de texto possível de ser adotado em seus textos, como assinalamos no tópico 3.1.

Portanto, a seleção dos textos de apoio que compõem a proposta temática corrobora a postura de valorização da competência leitora assumida pelo Enem em diálogo com os documentos oficiais que o fundamentam, sem deixar de considerar que há entre os jovens concluintes do ensino médio brasileiro níveis muito diferentes de proficiência em leitura, e oferece informações que podem ser selecionadas, relacionadas, organizadas e interpretadas na construção do percurso argumentativo.

Quanto à frase temática, que é o elemento central norteador do texto a ser produzido pelo participante, observamos um contrassenso: a partir de seu núcleo “efeitos”, ela orienta uma abordagem voltada para as consequências benéficas da implantação da Lei Seca; por conseguinte, não demanda uma proposta de intervenção (competência V) – pelo contrário, confunde e não leva ou impele à formulação dessa proposta. Essa observação nos permite afirmar que a frase temática, tal como foi formulada, não dialoga plenamente com a Matriz de Referência e por isso apresenta-se como um dificultador ao atendimento à competência V.

O leitor mais proficiente, que percebe que o núcleo da frase são os “efeitos”, fica confuso ao ter que apresentar uma proposta de intervenção para aquilo que não é propriamente um problema. O leitor menos proficiente, por sua vez, não percebe a especificidade do núcleo temático e tende a desenvolver sua argumentação apoiada nos problemas resultantes da mistura de álcool e direção e, assim, não aborda completamente o tema proposto, o que, a rigor, aconteceu com boa parte dos textos analisados.

Verificamos, pela leitura detalhada da proposta temática e pelas análises dos textos que são objetos desta pesquisa, que a proposta temática tem papel importantíssimo no oferecimento de informações para o desenvolvimento da argumentação e na exposição do

problema a ser solucionado na competência V. Na proposta do Enem 2013 consideramos que foram oferecidas informações suficientes para motivarem as reflexões dos participantes e até para eles utilizarem em seu discurso. Por outro lado, como dissemos, não foi posto pela frase temática um problema a ser resolvido; pelo contrário, a frase temática por si mesma já constitui uma proposta de intervenção, já que ela apresenta a palavra “efeitos”, que pressupõe consequências, produto, repercussão, ou seja, ela não demanda solução – ela própria já é uma intervenção do governo para o problema de se associar bebida e direção. Ainda que os textos motivadores apresentem um contexto problemático (beber e dirigir), a argumentação e a proposta de intervenção devem focalizar os elementos que compõem a frase temática, pois a desconsideração dela pode levar à fuga ao tema, ou ao tangenciamento e à consequente perda de nota. Por isso, consideramos que uma parte da proposta (os textos) contribui para oferecer elementos à argumentação (competência III), enquanto que a outra parte (frase temática) acaba por dificultar o atendimento à competência V.

Dessa forma, avaliamos que a proposta temática dialoga com a competência III da matriz de referência para a redação, especialmente pela seleção de textos motivadores oferecidos. Cabe aos participantes mobilizarem as competências e habilidades cognitivas necessárias ao aproveitamento das informações disponibilizadas pela proposta. Por outro lado, com relação à competência V, consideramos que essa proposta não é muito produtiva. Como mencionamos em 3.1, a frase temática “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil” não dialoga plenamente com essa competência, uma vez que não demanda a resolução de um problema.

Quanto às habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar, verificamos que estas desempenham papel fundamental na construção da argumentação e na elaboração da proposta de intervenção. A produção escrita exige, sobretudo, a mobilização do pensamento, pois envolve planejamento, concatenação de ideias com coerência e isso requer o domínio das habilidades cognitivas. Para a construção do texto argumentativo, as informações devem ser estrategicamente selecionadas a fim de garantir a adesão dos espíritos à tese a que a deliberação se destina. As palavras e frases por si sós, aglomeradas, desconexas não veiculam sentido; “as palavras não criam ideias” (GARCIA, 2007, p. 301); elas ganham sentido ao se relacionarem umas às outras e ao contexto da discussão. É nesse aspecto que habilidades como estas que compõem a competência III são fundamentais, pois é a mobilização delas que permite ao autor identificar uma informação, articulá-la ao contexto em questão e ao discurso

que se desenvolve, empregá-la em momento oportuno nesse discurso e a partir dela fazer acréscimos de sentido.

Como vimos nas análises dos textos (3.2.2), escrevem bem os participantes que têm o que dizer, que selecionam dos textos motivadores ou de seus conhecimentos prévios informações, fatos e opiniões a respeito do tema em discussão, que concatenam essas informações relacionando-as umas às outras em função do tema que lhes é comum ou da ideia que veiculam, que as hierarquizam a partir de um raciocínio lógico.

Quanto mais desenvolvidas essas habilidades, maior o aproveitamento dos textos de apoio e maior a capacidade de estabelecer estratégias para o desenvolvimento do raciocínio que conduz à elaboração da proposta de intervenção. Isso se verifica, por exemplo, nos textos R2, R3, R4, R7, R9 e R10, em que os autores primeiro selecionam e expõem durante a argumentação alguns problemas para só então apresentar as correspondentes propostas de intervenção, o que demonstra sua capacidade de prever, planejar e decidir com autonomia sobre os problemas que melhor atendem ao seu projeto argumentativo e que são mais coerentes com a sociedade em que vivemos. Esses candidatos mostram-se capazes de fazer o que mencionamos em 2.4: colocar em ação as faculdades mentais para julgar, prever, decidir com autonomia quais soluções são mais viáveis para os problemas. Com isso, conseguem também superar as dificuldades impostas pela composição da frase temática, como já apontamos.

Portanto, a partir das considerações teóricas admitidas para esta pesquisa, da análise da proposta temática e da análise dos textos produzidos pelos participantes do Enem 2013, propomos ao final deste trabalho uma reflexão sobre dois pontos que interferem no atendimento às competências III e V e que, conseqüentemente, provocam a aflição dos jovens participantes.

O primeiro ponto diz respeito à necessidade de um maior cuidado com a elaboração da frase temática. É preciso observar se há coerência entre aquilo que se deseja que o jovem focalize em seu texto e a necessidade de uma proposta de intervenção. A proposta temática e a matriz de referência para a redação precisam funcionar como uma engrenagem bem ajustada a fim de não se constituírem por si mesmas um obstáculo aos alunos concluintes do ensino médio, que em um país de dimensões continentais como o nosso possuem níveis de formação muito diferentes de uma região para a outra. A prova tem que se apresentar coesa, para não desestabilizar os participantes menos preparados, inseguros ou com determinadas habilidades

ainda não sedimentadas e, por outro lado, para não tolher o desempenho dos participantes mais preparados.

Esse cuidado com a composição da proposta pode oferecer contribuições importantes, mas não resolve os problemas que, a nosso ver, em sua maior parte, se concentram na formação dos jovens, ainda muito mais centrada no cumprimento de roteiros e no atendimento a estruturas preestabelecidas do que no “saber fazer”. A par disso, notamos que mesmo que a frase temática tenha contribuído substancialmente para textos com argumentação muito relacionada ao contexto da discussão, e para propostas de intervenção também muito articuladas ao assunto, à medida que os autores têm mais desenvolvidas as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar, mais eles conseguem superar as dificuldades impostas por esse problema e elaborar propostas de intervenção mais correspondentes ao nível de desenvolvimento das habilidades. Este é o segundo ponto, portanto, para o qual sugerimos reflexão, ou seja, precisamos pensar sobre a formação básica desses estudantes a qual deve intensificar o exercício e o desenvolvimento do pensamento. Sabemos que, em tese, há a valorização dos aspectos cognitivos nos documentos norteadores da educação, mas, pelas análises que realizamos, constatamos que, na prática, estes precisam ser mais valorizados.

De certo modo, o nível médio de desenvolvimento das habilidades cognitivas mobilizadas nesses textos aponta para uma escola que ainda pode, efetivamente, se aproximar mais das diretrizes para a educação básica, que prevê uma escola mais dinâmica, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades de modo a formar cidadãos que pensem por si mesmos e que sejam capazes de apresentar soluções para os problemas. Esse exercício certamente promoveria o desenvolvimento de propostas de intervenção mais criativas e menos uniformes, uma menor dependência dos textos de apoio como fonte de informação e o uso de recursos argumentativos menos dependentes da estrutura do real.

Nesse sentido, acreditamos que são necessários maiores esforços pedagógicos para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes, para um ensino mais centrado no desenvolvimento da leitura para além da ativação dos conhecimentos prévios e dos exercícios parafrásticos, mas fundamentalmente preocupada com o desenvolvimento da apreciação crítica do texto por meio da exploração de seus componentes polissêmicos e discursivos ligados à construção da argumentação.

Concordamos com Lipman (1995) que educar para pensar tem a ver com estímulo à linguagem e ao pensamento, tem a ver com eventos que conduzem e se relacionam a outros eventos, com afirmações que podem ser compreendidas pelo contexto global em que ocorrem,

e não com um ambiente totalmente estruturado, com uma linguagem uniforme e indiferente ao contexto, ou com um lugar desanimador e intelectualmente desestimulante. O esforço pedagógico a que nos referimos tem a ver com submeter os alunos a situações que despertem a sua curiosidade, que os permitam brincar com a linguagem, que os convidem a pensar sobre o mundo, que os façam refletir e perceber as relações entre os temas investigados, que os levem a explorar as situações problemáticas a fim buscarem as próprias conclusões.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES [384-322 a.C]. **Arte retórica e arte poética**. 14. ed. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo; Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].
- BAKHTIN, Mikhail [1895-1975]. **A estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005: institui o Programa Universidade para Todos – Prouni**. Brasília, DF: MEC, 2005. Consulta em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 26 jan. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério de Educação. **LDB – Lei n. 9.3394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jan. 2016.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Bases Legais e Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2016.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. 2 reimpr. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil**. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-152.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2009.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. 9. ed. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.
- FIORIN, José Luiz. **Notas para uma didática do português**. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998. p. 123-134.
- GARCIA, Othon Moacyr [1912-2002]. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

GUIMARÃES, Elisa. **Dimensões do texto**. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998. p. 153-158.

INDURSKY, Freda. **O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2006.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem – Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2002**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério de Educação. **Portaria n. 109, de 27 de maio de 2009: estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009**. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, de 28 de maio de 2009. Disponível em: <http://download.Inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação no Enem 2013: guia do participante**. Brasília, DF: MEC, 2013a. Disponível em: <http://download.Inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_ante_redacao_enem_2013.pdf>. Acesso em 12 jan. 2016.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem – Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica 2005**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.Inep.gov.br/portal/download/407>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem – Exame Nacional do Ensino Médio: resultados dos exames 2013**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <sistemassenem2.inep.gov.br/resultadosenem/>. Acessos, respectivamente, em: 18 ago. 2014, 02 ago. 2014, 19 set. 2014, 22 set. 2014, 22 set. 2014, 21 set. 2014, 12 set. 2014, 05 ago. 2014, 11 ago 2014, 03 set. 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem – Exame Nacional do Ensino Médio: provas e gabaritos**. Brasília, DF: MEC, 2013b. Disponível em: <http://download.Inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_a_zul.pdf>. Acesso em: 31 maio 2016.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH. Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIPMAN, Matthenw. **O pensar na educação**. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e discurso. **Revista Organon: Instituto de Letras UFRGS**, v. 9, n. 23, p. 111-118, 1995. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29365/18055>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. São Paulo: Cte Editora, 2005.

PERELMAN, Chaÿn; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 3. ed. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

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

PINKER, Steven. **Como a mente funciona**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

RATHS, Louis E. *et al.* **Ensinar a pensar: teoria e aplicação**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: EPU, 1977.

TREVISAN, Eunice Maria Castegnaro. Leitura e conhecimento prévio. **Periódicos: Linguística Aplicada. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, RS, n. 2, p. 1-10, dez. 1991. Disponível em: <www.ufsm.br/periodicoletras>. Acesso em: 12 jan. 2016.