



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

KAREN ALVES DE ANDRADE

**OS CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM:  
A ADEQUAÇÃO TEMÁTICA E O TEXTO DISSERTATIVO-  
ARGUMENTATIVO**

KAREN ALVES DE ANDRADE

**OS CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM:  
A ADEQUAÇÃO TEMÁTICA E O TEXTO DISSERTATIVO-  
ARGUMENTATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Doutora.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Esther Gomes de Oliveira.

Londrina  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Andrade, Karen Alves de .

Os critérios de correção da redação do Enem : a adequação temática e o texto dissertativo-argumentativo / Karen Alves de Andrade. - Londrina, 2016.  
160 f.

Orientador: Esther Gomes de Oliveira.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Avaliação - Tese. 2. Produção Textual - Tese. 3. Enem - Tese. I. Oliveira, Esther Gomes de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

KAREN ALVES DE ANDRADE

**OS CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM:  
A ADEQUAÇÃO TEMÁTICA E O TEXTO DISSERTATIVO-  
ARGUMENTATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Doutora.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Esther Gomes de  
Oliveira.  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Suely Alvares Lunardelli  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná –  
UTFPR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Maria Severino Donaio Ruiz  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemeri Passos Baltazar Machado  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 06 de dezembro de 2016.

Dedico este trabalho ao meu esposo,  
Cleberton, pelo apoio e pelo suporte  
em todos os momentos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, que sempre me concede muito mais do que mereço e me surpreende com seu cuidado e amor em todas as esferas da minha vida.

Ao meu pai e à minha mãe, que sempre me motivaram a buscar os meus sonhos e a não desistir quando aparecessem os obstáculos.

Ao meu esposo, Cleberton, por ser paciente e amoroso, além de um parceiro sem o qual este trabalho não seria possível.

Às minhas amigas Michely Salles, Michele Oliveira, Letícia Storto e Juliana Nakayama, pelas inúmeras colaborações ao longo deste estudo.

Ao Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck, que me abriu as portas da UEL, e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Esther Gomes de Oliveira, por ter me acolhido e acreditado em meu potencial.

Aos membros da banca, pelas leituras e orientações que contribuíram com meu trabalho e com minha formação.

Para se conhecer a sabedoria e a instrução; para se entenderem as palavras de inteligência; para se instruir em sábio procedimento, em retidão, justiça e equidade; para se dar aos simples prudência, e aos jovens conhecimento e bom siso. Ouça também, o sábio e cresça em ciência, e o entendido adquira habilidade, para entender provérbios e parábolas, as palavras dos sábios, e seus enigmas. O temor do Senhor é o princípio do conhecimento; mas os insensatos desprezam a sabedoria e a instrução. (Provérbios 1: 1-7)

ANDRADE, Karen Alves de. **Os critérios de correção da redação do Enem: a adequação temática e texto dissertativo-argumentativo.** 2016. 160 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## RESUMO

A prática avaliativa sempre fez parte do processo de ensino e de aprendizagem escolar. Em função de seus distintos propósitos, diversos instrumentos consagraram-se nas atividades de verificação da aprendizagem e de aferição de resultados, dentre os quais, neste trabalho, destacamos o Exame Nacional do Ensino Médio, que alcançou, ao longo dos anos de sua aplicação, uma grande importância no cenário educativo nacional. Seja em sua função reguladora da qualidade da Educação Básica ou na seleção de estudantes para o Ensino Superior, o exame, em especial a prova de Redação, modificou diversas práticas escolares, na busca por melhor desempenho dos alunos. É por isso que, nesta pesquisa, de caráter documental, visando esclarecer os critérios de avaliação das redações do Enem, temos como tese que, embora seja um instrumento eficiente para o processo de correção das redações, a competência 2 da matriz precisa ser revista. Investigamos, então, essa competência, ampliando suas interpretações e verificando possíveis dificuldades que corretores e professores possam encontrar para aplicá-la. Além disso, verificamos as propostas de redação dos anos de 2004 a 2014, para localizar traços de regularidades que pudessem dar subsídios à defesa da redação do Enem como um gênero específico. Para isso, foram organizados os enunciados das redações em um quadro analítico-comparativo, com vistas à identificação do modelo cristalizado de proposta de redação, típico do exame. Em uma etapa posterior, aplicamos um questionário inicial a professores doutores, com experiência na Educação Básica, para verificar a compreensão lexical da competência 2 na matriz de correção das redações, e um questionário final, no qual os pesquisados procederam à avaliação justificada de três redações. Foi possível verificar a variabilidade na compreensão da competência analisada, em função das escolhas lexicais bem como sua subjetividade, em função da coexistência de duas habilidades em um único critério. Com base nos resultados obtidos, destacamos a necessidade de uma revisão lexical na matriz de correções e de ações de disseminação de seus conteúdos para a instrumentalização de professores e alunos que visem ao preparo para as redações do exame. Esperamos, com isso, maior democratização do acesso, primeiramente, a um preparo mais adequado para o Enem e, conseqüentemente, ao ensino superior.

**Palavras-chave:** Redação do Enem. Texto dissertativo-argumentativo. Gêneros textuais. Avaliação. Matriz de correções.

ANDRADE, Karen Alves de. **Criteria of correction on ENEM compositions:** Theme adequacy and the dissertative-argumentative text. 2016. 160 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## ABSTRACT

Evaluation practice has always been part of the school process of teaching and learning. Due to its distinguished purposes, several instruments have been established on activities of learning verification and results admeasurement, among them, in this work, we enhance *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM* (High School National Exam) which has reached throughout the years of its conduction great importance at the national educational scenario. Either in its regulatory role on basic education quality, or in students' assortment for Higher Education, especially the writing task, the exam has changed much of school practice, aiming at students' better performance. That's why, in this documentary research, aiming at elucidating evaluation criteria of ENEM compositions, we have as thesis that, although it is an efficient instrument for the correction process of the essays, the competence 2 of the matrix needs to be revised. We then investigated this competence, broadening its interpretations and verifying possible difficulties that reviewers and teachers may find when conducting it. Moreover, we analyzed the writing tasks from 2004 to 2014, in order to identify traces of regularities that might subsidize the defense of ENEM writing task as a specific genre. So the compositions enunciations were organized in an analytic-comparative framework, aiming at the identification of the crystalized model of the writing task, usual of this exam. At a previous stage, we conducted an initial questionnaire to doctor professors experienced on Basic Education, in order to verify their lexical comprehension on competence 2 of the matrix of correction of compositions, and a final questionnaire in which these same professors carried a justified evaluation of three compositions. It was possible to verify the variability in the comprehension of the competence analyzed, according to the lexical choices as well as its subjectivity, due to the coexistence of two skills in a single criterion. Based on the results, we enhance the need of a lexical review in the matrix of corrections and actions which spread their content for the instrumentalization of both teachers and students, aiming at the preparation for the writing task of this exam. Through this we aim at a greater democratization of access, in first place, to more adequate preparation for ENEM, and consequently, to higher education.

**Keywords:** ENEM compositions. Dissertative-argumentative text. Textual genres. Typologies. Evaluation. Matrix of corrections.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – PCN: linguagens, códigos e suas tecnologias.....	48
<b>Figura 2</b> – Referências Bibliográficas do Manual de Capacitação de Corretores .....	80
<b>Figura 3</b> – Matriz de correções.....	84

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Propostas de redação de 2004 a 2014 .....	74
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Áreas do conhecimento e componentes curriculares.....	46
<b>Quadro 2</b> – Conceitos de competência.....	47
<b>Quadro 3</b> – Situações que levam à nota zero.....	59
<b>Quadro 4</b> – Penalizações quanto à adequação ao tema.....	66
<b>Quadro 5</b> – Critérios de correção da redação do ENEM.....	67
<b>Quadro 6</b> – Propostas de redação de 2004 a 2014.....	70
<b>Quadro 7</b> – Proposta de redação do ENEM 2012.....	96
<b>Quadro 8</b> – Competência 2.....	101
<b>Quadro 9</b> – Questionário inicial.....	107
<b>Quadro 10</b> – Verbetes “Precário”.....	109
<b>Quadro 11</b> – Verbetes “insuficiente”.....	111
<b>Quadro 12</b> – Matriz de Referência para Redação do Enem 2013.....	114
<b>Quadro 13</b> – Redação 1.....	125
<b>Quadro 14</b> – Redação 2.....	129
<b>Quadro 15</b> – Redação 3.....	132
<b>Quadro 16</b> – Análise Textual.....	135

## LISTA DE ABREVIações

Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CESP	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior Privadas
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos em Educação Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
ProUni	Programa Universidade para Todos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UNB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - UM PASSEIO PELA FILOSOFIA DA AVALIAÇÃO</b> .....	15
<b>1 A AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO</b> .....	20
1.1 ALGUNS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	20
1.1.1 Construindo um Conceito de Avaliação .....	23
1.1.2 Um Ideal de Avaliação .....	26
1.1.3 A Avaliação: Passo a Passo .....	28
1.1.4 A avaliação nas aulas de língua portuguesa.....	30
1.1.5 As Avaliações em Larga Escala.....	34
1.1.6 O sistema de avaliação nacional.....	38
1.1.7 As Avaliações da Educação Básica .....	39
1.1.8 A Avaliação e o Enem .....	41
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO</b> .....	44
2.1 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO.....	44
2.2.1 Competências e Habilidades: a Discussão de Novos Conceitos .....	46
2.2.2 Competências e habilidades no Exame Nacional do Ensino Médio .....	52
2.2.3 A proposta de Redação do Enem .....	56
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	88
<b>4 A COMPREENSÃO DA COMPETÊNCIA 2 DA MATRIZ DO ENEM POR CORRETORES DE REDAÇÃO</b> .....	90
4.1 A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	90
4.2 A COMPETÊNCIA 2: DESENVOLVENDO O TEMA E A TIPOLOGIA DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVA.....	95
4.3 ORGANIZAÇÃO QUALITATIVA DA COMPETÊNCIA 2: QUESTIONÁRIO INICIAL .....	103
4.4 UMA EXPERIÊNCIA DE CORREÇÃO: QUESTIONÁRIO 2 .....	112

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	138
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	147
<b>APÊNDICES</b> .....	151
APÊNDICE A – Questionário inicial .....	151
APÊNDICE B – Questionário .....	152
APÊNDICE C – Matriz de Referência para Redação do Enem 2013.....	153
APÊNDICE D – Proposta de redação .....	154
APÊNDICE E – Redações.....	156
<b>ANEXOS</b> .....	158
ANEXO A – Redações comentadas do Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do Enem 2013: competência 2 .....	158

## INTRODUÇÃO - UM PASSEIO PELA FILOSOFIA DA AVALIAÇÃO

“Avaliar é criar. Ouvi, criadores! Avaliar é o tesouro e a jóia de todas as coisas avaliadas. Pela avaliação se dá o valor; sem a avaliação, a noz da existência seria oca. Ouvi-o, criadores! A mudança dos valores é mudança de quem cria. Sempre o que há de criar destrói.” (NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. 2002: Fonte digital.)

Os estudos filosóficos têm como um de seus primordiais objetivos levar para o campo da abstração conceitos e dados da realidade. Esse caminho percorrido transita, geralmente, do simples para o complexo, do comum ao extraordinário. Assim sendo, ao definir-se como investigadora das causas primeiras, a filosofia – conhecida como a ciência dos porquês – questiona a existência de tudo e de todos, transcendendo ao senso comum e remetendo à sabedoria que vai além da experiência.

Um dos grandes pensadores de seu tempo, Friedrich Nietzsche, em um trecho de sua obra mais conhecida – *Assim falava Zaratustra* – tomou como objeto de estudo a avaliação<sup>1</sup>. Elemento essencial a todas as esferas da existência humana, o ato de avaliar é inicialmente definido como criação: “Avaliar é criar”. Assim como não é tarefa fácil conceituar o ato de avaliar, “criar” também é um verbo que apresenta diferentes facetas. Segundo o dicionário Aurélio *on line*, algumas definições possíveis para o verbo criar são: dar existência a; gerar; originar; educar; inventar; fomentar; estabelecer; interpretar. Podemos separar essas definições em dois grupos.

No primeiro, situam-se as definições que concebem a criação como ato inicial que leva à existência ou ao conhecimento um dado, um ser ou um objeto<sup>2</sup> – dar existência a; gerar; originar; inventar.

No segundo grupo, com abrangências bem distintas, estão os conceitos que ultrapassam a originalidade do ato criativo, considerando as condições de permanência e de existência do objeto, além do modo como ele é compreendido – educar; fomentar; estabelecer; interpretar.

Com base nas acepções do verbo criar, sua equivalência com a avaliação também pode ser compreendida de duas formas. Na primeira delas, o filósofo

---

<sup>1</sup> Em algumas traduções, encontra-se como “estima”.

<sup>2</sup> Doravante chamado apenas de objeto.

aproxima as ações e considera que toda postura avaliativa exige a construção, a criação, a formação de um conceito definidor para o objeto, atribuindo-lhe um valor até então inexistente. A qualificação advém, necessariamente, de um olhar externo para o objeto, categorizando-o em um patamar idealizado pelo observador e, na maioria das vezes, estigmatizado e conjecturado pela convivência social. Dessa forma, avaliar é criar devido à reconstrução, à reinvenção, à transformação sofrida pelo objeto após a apreciação externa.

Outra relação entre a avaliação e a criação remete ao segundo grupo de definições. Conquanto se aproprie do valor permanente do objeto, a avaliação é um ato de criação, visto que, por meio do julgamento, o objeto é qualificado, garantindo sua relevância. Seja na reprovação ou no êxito, o objeto avaliado reafirma sua natureza, pois é constantemente alimentado e trazido novamente à existência pelo olhar do outro.

Conforme Nietzsche, avaliar é, portanto, uma ação indispensável ao universo, pois é por meio do valor atribuído ao objeto que sua existência passa a ter sentido, ou seja, por meio do olhar apreciador, do julgamento ou até da comparação é que se apresenta a razão da existência, comparada pelo filósofo ao fruto da noz, pois, se estiver oca, não tem valor. Assim, o objeto desprovido de análise, de conteúdo, não tem serventia, não guarda em si nada de útil ou relevante à vida. A essência, então, só se constrói pelo olhar do outro.

Ainda, ao retratá-la como bem precioso, de valor inestimável, como um tesouro ou uma joia, o filósofo atribui à avaliação um valor superior ao do próprio objeto. Nela repousa a capacidade de trazer à existência e de manter a relevância do mundo, assim, a avaliação torna-se uma instância superior que se constrói a todo instante e reconstrói o universo com base no seu olhar transformador.

Finalmente, Friedrich Nietzsche - como é típico do saber filosófico – torna complexo o símile sobre o qual sua defesa repousa, contrapondo a criação e a destruição em um paradoxo que converge para o julgamento. Avaliar é criar porque torna o objetivo vivo, contínuo e relevante, mas é também destruir porque se desfaz do objeto puro e simples, dando a ele nova composição, nova vida.

O que há de melhor para definir o fazer docente no processo avaliativo dos estudantes do que a criação? Ao longo do tempo, a cultura escolar avaliativa ergueu-se e consolidou-se como indispensável no processo de ensino e de aprendizagem e, em meio às mudanças do olhar pedagógico e, especificamente na área de Língua

Portuguesa, das teorias linguísticas, o professor é aquele que inventa, reconstrói, aperfeiçoa e confere importância ao saber por meio das avaliações. Em busca da mudança, da fuga ao senso comum para a produção do conhecimento científico, o docente experimenta a eficiência do processo de ensino e de aprendizagem quando percebe seu papel transformador e, desse modo, a avaliação não como árbitro ou inquisidor que seleciona o que é bom e desfaz-se do que não é, mas como manipulador de instrumentos da essência pensadora do aprendiz – o fruto da noz.

### **Objetos e objetivos**

Tendo em vista a relevância do ato de avaliar e a importância desse fazer docente nas demandas educacionais da atualidade, é importante, portanto, assim como fez Nietzsche, tomá-lo como objeto de estudo - no caso deste trabalho, sob o ponto de vista das pesquisas de texto e discurso, verificando suas motivações, formas de aplicação e impactos, de modo que professor e aluno, sendo os sujeitos diretamente incluídos na prática, possam atuar satisfatória e significativamente em seus papéis, cumprindo suas demandas e produzindo bons resultados.

Dessa forma, além de traçar um panorama da avaliação na educação básica brasileira, este trabalho destaca uma de suas modalidades, que é a avaliação em larga escala, por meio da análise do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mais especificamente, dos critérios de correção da redação desse exame. Temos, portanto, como objetivo geral, situar o Enem dentre as avaliações em larga escala, examinando suas propostas conceituais, bem como seus pressupostos teórico-metodológicos, focando na análise dos critérios de correção das redações. E, como objetivos específicos, examinar a adequação e a efetividade da matriz de correções, no tocante à competência 2, analisar as escolhas lexicais em sua composição e verificar sua compreensão por parte de professores atuantes na Educação Básica.

Partindo da tese de que a competência 2 da matriz seja um instrumento efetivo no processo de correções de redação do Enem, mas que precisa ser revisto na busca de maior objetividade no processo avaliativo, a pergunta que norteia esta pesquisa é: A matriz de correção das redações do Enem, mais especificamente a competência 2, é um instrumento eficiente, em sua organização linguístico-discursiva, para garantir a realização de um processo avaliativo justo? Com base nesse questionamento, ainda verificamos se a matriz é suficientemente clara para orientar professores da Educação Básica no preparo de seus alunos para a redação do Enem e se a objetividade dos

critérios dispostos na matriz de correções se sobressai à subjetividade desse processo discursivo. Na busca por essas respostas, organizamos este trabalho da forma descrita a seguir:

### **Organização capitular**

No primeiro capítulo, abordamos a avaliação como parte constituinte do processo educativo. Ao traçar seu panorama, conceituamos a prática avaliativa, traçando seus ideais e formas de aplicação. Ressaltamos, ainda, sua importância na disciplina de Língua Portuguesa e na modalidade de larga escala, como parte da avaliação do sistema nacional de ensino.

No segundo capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos do Enem, presentes nos documentos oficiais que legitimam a avaliação. Por organizar-se em competências e habilidades, abordamos algumas discussões sobre esses conceitos e a forma como são incorporados no exame. Além disso, elaboramos uma análise das propostas de redação do Enem dos anos de 2004 a 2014, comparando seus enunciados e apontando seus avanços.

No capítulo 3, realizamos a análise de uma das competências presentes na matriz de referência para a redação do Enem 2013, que trata do desenvolvimento temático e do atendimento à tipologia dissertativo-argumentativa. Na seção, procedemos à análise de dados, verificando as respostas obtidas na aplicação de um questionário inicial – proposto a professores com experiência de magistério na Educação Básica – que versa sobre a seleção lexical presente nos critérios de correção propostos na matriz. Em seguida, verificamos um segundo questionário, no qual os pesquisados avaliaram três redações, comparando as respostas obtidas com a expectativa dos organizadores do Enem.

Finalmente, apresentamos nossas considerações finais, destacando a importância alcançada pelo exame e a expectativa de que esta pesquisa motive novas reflexões acerca do Exame Nacional do Ensino Médio.

### **Procedimentos metodológicos**

Enquadramos, metodologicamente, esta pesquisa como sendo qualitativa documental, por focar em materiais que ainda não teriam recebido tratamento analítico.

Para isso, selecionamos, primeiramente, as propostas de redação do Enem dos anos de 2004 a 2014, buscando verificar as alterações sofridas por seus enunciados durante esses anos. O intervalo temporal de dez anos nos pareceu suficiente para apontar possíveis mudanças, bem como acompanhar as progressões teóricas que as sustentam.

Ainda consideramos como objeto de estudo a competência 2 da matriz de correção das redações, selecionada por avaliar duas diferentes habilidades: desenvolvimento do tema e escrita dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. Diferentemente das demais competências, é necessário ao avaliador, ao analisar esse critério de correção, identificar dois movimentos diferentes por parte dos candidatos, o que nos pareceu passível de gerar dificuldades e maior subjetividade no processo corretor.

Para verificar a aplicabilidade da matriz e as possíveis divergências na avaliação de redações, cinco professores, com titulação de doutores e experiência em magistério na Educação Básica, foram convidados a responder dois questionários. No primeiro, eles organizaram, do menor para o maior, os cinco adjetivos retirados da competência 2 da matriz de correção de redações. No segundo, procederam à avaliação de 3 redações de candidatos, presentes no Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do Enem 2013. As redações foram escolhidas por constarem no documento disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e por terem sido analisadas pela comissão organizadora do exame, servindo de referencial comparativo para as respostas dadas pelos pesquisados.

Com esses passos, acreditamos ser possível constatar a importância da matriz de correção do Enem para a correção das redações e motivar reflexões que contribuam com a qualidade do processo avaliativo

## 1 A AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

### 1.1 ALGUNS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

No século XIX, quando a escolarização se tornou obrigatória, bem como a função do Estado em promovê-la, institucionalizou-se a avaliação na esfera educacional. Instrumento inicialmente utilizado para validar o processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação tornou-se parte integrante e indissolúvel de qualquer sistema educativo, munido de diferentes propósitos, estratégias, práticas e ideologias. É o que aponta Fonseca ao destacar esse processo na educação mineira, após a aprovação da lei:

Prova disso foi a aprovação da lei no. 13 que, em 1835, estabeleceu de forma pioneira a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução elementar, determinando inclusive multas para aqueles que não cumprissem essa exigência em relação à educação das crianças de 08 a 14 anos, do sexo masculino e de condição livre. Esta lei deve ser entendida como algo simbólico, pois, mesmo considerando suas restrições em relação aos escravos e as mulheres, não havia condições de sua plena execução no período imediatamente posterior à constituição do Brasil como uma nação independente. Mesmo sendo algo simbólico que, do ponto de vista legal, procurava demarcar a importância da educação no ordenamento da vida social e na formação do povo, tratava-se de uma norma importante para a disseminação e consolidação da educação em meio à população mineira. (FONSECA, 2009, p. 127)

Entretanto, a avaliação no Brasil precede a sua institucionalização, uma vez que o ensino já estava presente na atuação dos jesuítas portugueses no período seiscentista que, além de catequizar os índios nativos, com vistas à formação de um novo continente cristão, empreenderam os primeiros esforços educativos e, em seguida, a sistematização do ensino em colégios que funcionaram até a implantação das reformas pombalinas, como apresentam Amaral e Seco:

A política educacional como outra qualquer de Pombal era lógica, prática e centrada nas relações econômicas anglo-portuguesas. A reforma educacional pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Os objetivos que conduziram a administração pombalina a tal reforma, foram assim, um imperativo da própria circunstância histórica. Extintos os colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto portuguesa como de suas colônias. Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre

outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país. (AMARAL e SECO, s.d)

Com as reformas, a democratização do ensino no Brasil levou para as salas de aula uma enorme diversidade de estudantes, que carregavam consigo bagagens culturais e familiares tão diversas quanto o povo brasileiro. Antes, restrita a estudantes do sexo masculino e proibida aos escravos, a educação já refletia o sistema marcado pelo conservadorismo, pelo elitismo e pela exclusão, evidenciando um descompasso entre a demanda social do país e a implementação das primeiras políticas públicas. Com a ampliação do público escolar, a mentalidade excludente ainda persistiu e o acesso à educação como direito básico a todo cidadão brasileiro teve como consequência imediata o desnível cultural dos alunos que ingressaram em grande parte das escolas e a dificuldade de educadores em atingir um público-alvo tão diferenciado.

Ao longo do tempo, as desigualdades tornaram-se cada vez maiores e, sem receitas para nivelar a aprendizagem e promover a ordem e a excelência de seus alunos, a escola, por muito tempo, não se sentiu – ou se assumiu – responsável pelas aprendizagens, limitando-se a oferecer a “todos”, de forma “igualitária” a oportunidade de aprender e o acesso às informações engessadas no currículo formal.

Entretanto, ainda hoje, não podemos afirmar categoricamente que a educação seja para todos, pois, mesmo com incentivos governamentais, por carência de escolas, professores e transporte, ou por negligência familiar ou falta de motivação, muitas crianças e adultos não chegam às salas de aula ou nelas não permanecem.

Menos ainda podemos dizer que a educação oferecida em nosso país é igualitária. Além da divisão mais evidente entre as instituições públicas e as privadas, há fatores sociais que interferem silenciosamente em cada escola, afetando o desempenho de docentes e discentes. A formação dos professores, a participação familiar na rotina escolar, o interesse de gestores em promover ações e melhorias que visem à criação de um ambiente favorável ao estudo, a estrutura física, a condição financeira das famílias, o acesso a fontes de cultura e lazer são apenas alguns dos fatores que intervêm na qualidade da educação oferecida e alcançada. É o que apontam Dourado e Oliveira, já que, para eles, a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política da sociedade.

Debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente. Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 202.)

Apesar de diversos fatores influenciarem a qualidade do ensino, grande parte da atribuição de culpas, por muito tempo, recaía sobre professor e aluno. Todavia, entender o curso das práticas educativas apenas considerando esses dois personagens é analisar o problema a partir de uma visão dicotômica, dissociada de um contexto mais amplo, ignorando a influência do mundo na vida do cidadão.

Como um dos instrumentos que permite verificar os ganhos e as perdas – o sucesso e o fracasso – durante o processo de aprendizagem, a avaliação ganhou seu espaço e legitimou-se no cenário escolar. Segundo Perrenoud (1999), as práticas avaliativas são bem antigas. Já existiam por volta do século XVII. Entretanto, consagraram-se, nos moldes que conhecemos e com suas diversas atribuições, no ensino de massa que se estabeleceu no século XIX, com a escolaridade obrigatória.

Foi por meio da avaliação que se tornou possível verificar e julgar, com base em um padrão predefinido, ou idealizado, o desenvolvimento dos alunos visando à equiparação de resultados, de forma a deixarem claras as aquisições dos estudantes em função do que se determinou como necessário a cada etapa da vida estudantil e o alcance de cada escola em função dos objetivos curriculares nacionais. Nesse contexto, juntamente com a avaliação, é que se estigmatizou o fracasso escolar.

De forma geral, a avaliação consiste em um sistema que verifica se o aluno, de fato, sabe o que “deveria saber”. Existem, contudo, complexas relações entre o ensinar e o aprender, sendo, por isso, alvo de investigações constantes nos estudos da educação.

### 1.1.1 Construindo um Conceito de Avaliação

Conforme afirma Perrenoud (1999, p. 14), a avaliação é “o instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas”, possuindo, assim, papel primordial na relação docente-discente. Tendo como base a observação das tradições escolares, bem como a literatura que as registra, verificamos que o conceito subjacente à prática avaliativa se alterou em função de correntes pedagógicas e ações políticas que interferiram na sala de aula. Portanto, com vistas aos objetivos deste trabalho, conceituamos, primariamente, a avaliação como um modo de julgar, ponderar, apreciar um objeto ou uma ação, tendo em vista a revisão e a reformulação das práticas formadoras, além do conhecimento do desempenho do avaliado, visando aos objetivos predefinidos (PERRENOUD, 1999).

Essa tarefa não é restrita à vida escolar, pelo contrário, a avaliação está presente nas diversas atividades humanas, desde as mais simples – quando escolhemos uma coisa em detrimento de outra – até as mais complexas – quando decidimos ou não pelo estabelecimento de uma relação de confiança. O fato é que o julgamento de pessoas, ações, produtos, ideias e ideais é inerente ao homem, estando ele acostumado, ainda que inconscientemente, a avaliar e a ser avaliado.

Um dos propósitos mais comuns da avaliação é estabelecer uma escala de valores em função de um referencial comum ou predeterminado. Perrenoud, indo além da esfera escolar, acredita que

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, e orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo. (PERRENOUD, 1999, p. 9.)

Segundo o autor, a hierarquia entre alunos e cidadãos é criada a partir dos padrões estabelecidos como ideais em cada etapa da vida humana. Assim como só se muda de ano escolar quando os estudantes demonstram domínio do grau mínimo de excelência estabelecido para aquela etapa da aprendizagem, as certificações, o recebimento de diplomas, e até mesmo o ingresso na vida profissional dependem da comprovação dos requisitos preestabelecidos. Entretanto, sabemos que não há um ritmo único e um tempo modelo para a concretização de cada etapa nesse ciclo de

progressão. Ainda assim, a escola, principalmente, tenta conformar, ou seja, enquadrar seus estudantes, em moldes ideais, que não se baseiam, apenas, em pessoas e suas habilidades, mas em conjecturas sobre quem deva ser o indivíduo após cada ciclo de aprendizagem.

O currículo escolar é um dos documentos que procura aproximar e nivelar os objetos de ensino em função do período de escolarização. As grades de conteúdos destinadas a cada ano escolar são recursos que têm como intuito garantir ou, pelo menos, propor que haja igualdade na qualidade da educação em um país tão grande e diverso. No entanto, já vimos que não é apenas isso que garante a homogeneidade no desempenho estudantil. Os fatores contextuais, ou seja, extraescolares, são igualmente relevantes no processo.

Outros documentos seguiram-se à imposição curricular. Eles são fruto de uma percepção mais adequada da diversidade cultural brasileira e, por isso, flexibilizaram a grade, geralmente engessada e impositiva – até mesmo no nome. As orientações curriculares – e não mais grades – fazem parte desse grupo, pois chegaram às escolas em forma de parâmetros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que não listam conteúdos, mas apresentam princípios que devem ser inerentes ao fazer educativo e que abrangem a diversidade e a riqueza cultural do país.

Com a inclusão do currículo, seja em termos mais autoritários ou nos mais flexíveis, a avaliação permaneceu como o instrumento de verificação da aprendizagem, tendo, a partir desses documentos, um referencial nacional comum, capaz de reger seus conteúdos e critérios.

Seja em função de uma grade de conteúdos ou de parâmetros curriculares, a escola, à medida que formalizou a prática avaliativa, acabou por situar seus estudantes no contínuo de uma escala de aprendizagem referenciada nesses documentos. Aqueles estudantes que demonstram maiores competências, com base nas expectativas esboçadas pelo sistema de ensino, situam-se em grau mais elevado na escala da aprendizagem, enquanto aqueles que não demonstram as mesmas competências encontram-se na base da escala.

A tentativa de dispor os alunos nessa escala atende a diferentes propósitos, estratégias, práticas e ideologias, sendo uma ação permeada pela falta de clareza quanto à capacidade reguladora da avaliação. O processo de ensino e de aprendizagem é um contínuo que vai além do período escolar e não é tão simples – mostram-nos os indicadores nacionais – quanto aparenta em campanhas, cartilhas,

livros e até cursos de licenciatura. Entre o ensinar e o aprender pode haver diversos espaços não preenchidos que denunciam insucessos, seja no “como ensinar”, no “interesse pelo aprender” ou até mesmo em condições e variantes externas à sala de aula, mas que influenciam no processo.

A identificação dessas lacunas e o reconhecimento do desempenho do estudante no contínuo da aprendizagem devem ocorrer por meio de um uso claro e seguro da avaliação. Sem ele, o parecer do professor e a relação do aluno com a aprendizagem não passam de suposições e indícios sem valor. Contudo, quando o educador reconhece a avaliação como indispensável à sua prática, lança mão do mais importante subsídio para a melhoria e o ajuste do ensino, localizando falhas, revendo estratégias e metodologias, percebendo limitações, incentivando avanços e buscando novas trajetórias rumo à construção do conhecimento.

O docente que utiliza a avaliação como recurso pedagógico em sua sala de aula, em vez de utilizá-la como instrumento de coerção ou manipulação, pode notar que as diferentes estratégias e práticas são uma abordagem positiva e necessária para a eficácia do instrumento.

Morin (1990), ao apresentar as múltiplas formas de aprender, demonstrou também a diversidade nas formas de expressão do aprendizado. Por isso, avaliar apenas de uma maneira, sempre com o mesmo tempo, o mesmo formato, o mesmo instrumento e a mesma visão sobre os alunos, compromete os ganhos da avaliação, pois favorece a alguns alunos – confortáveis e hábeis para confirmar seus conhecimentos no repetido formato – em detrimento de outros – tão capazes quanto os primeiros, mas que, em função de suas habilidades individuais, encontram dificuldades de demonstrar o que aprenderam.

A maior preocupação e, talvez, o motivo oculto que recorrentemente determina o sucesso de uns e o fracasso de outros é a filosofia por trás do ato de avaliar. Não ignoramos as condições disciplinares, espaciais, materiais e familiares que afetam o dia a dia da sala de aula, porém, em meio às imposições contextuais, surge, ainda, no imaginário de professores, pais e alunos, uma imagem distorcida da avaliação.

Em alguns casos, a avaliação é usada para legitimar a posição de autoridade do professor. Nela se consagra, muitas vezes, o poder daquele que sabe diante daquele que não sabe. Esse tipo de avaliação não reflete o desempenho dos estudantes, mas do professor que quer incutir no aluno a necessidade de estudar

mais, de manter a disciplina, de respeitar a autoridade. Em decorrência dessa visão, o tom de ameaça, o medo e a insegurança transformam um momento que deveria ser natural, parte integrante do processo, em um grande “vilão”.

Outra prática que pode desviar a eficiência da avaliação é o hábito de exigir dos alunos, em seus instrumentos, uma reflexão diferente ou mais refinada do que a já desenvolvida, por meio de exercícios, em sala de aula. A crença de que na avaliação o conhecimento demonstrado pelo estudante deve exceder aos modelos e situações exemplificados no contexto de aprendizagem é um equívoco. É dela, então, que advém as “pegadinhas”, por exemplo.

É com base nessas variantes que alguns questionamentos surgem quanto aos sistemas avaliativos escolares, como: o que o aluno precisa aprender para chegar ao topo da escala? Quem é o aluno ideal? Qual o referencial de aprendizagem com o qual os alunos são comparados? Quais os critérios usados para medir o conhecimento? Que instrumentos avaliativos legitimam o processo de avaliação dos aprendizes?

Essas são apenas algumas perguntas que devem ser feitas pelos educadores de forma a conferir ao processo avaliativo maior legitimidade, caso contrário, a efetividade da avaliação escolar pode ser questionada.

Ao longo do tempo, muitas dessas perguntas foram respondidas e posicionamentos repensados a respeito avaliação. A simples atribuição de um valor numérico, representativo do saber do aluno, extraído de perguntas descontextualizadas e repletas de pegadinhas, deu lugar a um olhar para o processo, no qual se reconhece o estudante como sujeito, e lhe garante múltiplas formas de ser avaliado, bem como de aprender. Esse tipo de avaliação reconhece o aluno como um ser complexo, sistêmico, que se insere num universo muito maior de conhecimentos, que aprende de diferentes formas e que demonstra o saber por diversos instrumentos. Ela foi pensada, reconhecida, arquitetada e é alvo de inúmeros professores e pesquisadores que se comprometem com a construção do conhecimento.

### 1.1.2 Um Ideal de Avaliação

Avaliar significa fazer uma pausa no processo de construção do conhecimento para verificar se os estudantes se apropriaram de novos saberes e se tornaram capazes de canalizá-los em instrumentos que verifiquem sua aplicação em situações que simulem a realidade. Assim sendo, esses instrumentos devem gerar uma reflexão

no professor-mediador, que deve traçar novas rotas com vistas aos resultados adquiridos por meio das ações pedagógicas e das escolhas metodológicas que guiaram o processo de ensino e de aprendizagem.

Para o professor, por um lado, está a autorregulação das escolhas pedagógicas realizadas desde o planejamento. Tendo em mente os objetivos educacionais e o cumprimento do currículo, o docente propõe, ao longo de um período, atividades diversas que devem mediar o acesso do estudante ao conhecimento científico. As atividades são selecionadas conforme o recorte metodológico adotado pelo docente ou pela instituição, entretanto, é por meio da avaliação que essa escolha será testada, já que seu sucesso significa o bom desempenho dos alunos, enquanto o fracasso será evidenciado por notas ruins e insegurança. Ainda que outros fatores possam afetar substancialmente o desempenho escolar, de forma geral, a metodologia selecionada constitui-se um elemento importante para garantir ao estudante a aquisição ou um mero vislumbre do conteúdo.

Em contrapartida, a avaliação é o termômetro do desempenho do estudante, que, por meio dos instrumentos avaliativos, deverá aplicar os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula e demonstrar suas capacidades e competências relativas ao conteúdo trabalhado. É o momento no qual ele demonstra a transformação de conceitos e dados em conhecimento prático, capaz de levá-lo a resolver problemas da vida real.

Para que a avaliação seja eficiente em seu propósito, Luckesi (1985) apresenta quatro elementos envolvidos em sua formulação e que afetam diretamente sua qualidade. São eles: a realidade a ser avaliada; o padrão comparativo (o padrão “ideal”); o juízo de valor e a decisão que se toma a partir da avaliação; e os aspectos sociais e psicológicos dos envolvidos no processo. Acrescentaremos, ainda, o instrumento avaliativo.

A realidade a ser avaliada corresponde às informações encontradas no mundo em que vivemos, transformadas em conhecimento formal. Muitas dessas informações podem ser reconhecidas como “senso comum”, já que advém de hipóteses não comprovadas e de observações desorganizadas dos fatos. No âmbito escolar, porém, o foco está nas informações científicas que circulam nessa realidade e fazem parte de sua estruturação; essas informações são adquiridas, geralmente,

em um processo de escolarização. Na prática avaliativa, a realidade é, portanto, um recorte, um fragmento observável, conceituável e aplicável da vida.

O juízo de valor está calcado em características definidas, selecionadas, priorizadas pelo sujeito-avaliador sobre objeto que está sendo avaliado. Ele incide sobre partes “concretas” do mundo, relevantes para a ação que foi ou será praticada. O juízo valorativo se faz de maneira comparativa: a realidade que está sendo avaliada é confrontada com um padrão de comportamento que se julgaria ideal para ela. Esse padrão ideal é uma construção histórico-cultural: não existe padrão fixo; ele se modifica no tempo e no espaço. (LUCKESI, 1985, p.57)

Dessa forma, notamos que decisão por uma nota, conceito, ou qualquer outra forma de expressar o resultado avaliativo, requer do professor um conhecimento do processo de construção do conhecimento pelo aluno. No preparo de suas aulas, faz-se necessário que o docente perceba o ponto de partida dos estudantes, as barreiras que eles encontram a cada passo da construção do conhecimento, a superação das dificuldades e as dúvidas remanescentes. Assim, diante do instrumento avaliativo, ele será capaz de comparar o aluno não com o colega, ou com um referencial idealizado, mas consigo próprio, ou seja, ele terá a percepção dos ganhos do estudante durante o processo de ensino e de aprendizagem, o que é fundamental para que avaliação seja realista e fundamentada.

### 1.1.3 A Avaliação: Passo a Passo

O processo de ensino e de aprendizagem está necessariamente atrelado a uma variedade de movimentos pedagógicos, que são as ações inerentes à prática educativa e contemplam desde o planejamento - que deve ser eficiente e ponderado – até a avaliação. O planejamento deve considerar os estudantes de forma coletiva, em seus contextos amplos, e igualmente de forma particular, com suas bagagens culturais e familiares. Deve, ainda, levar em conta a execução das etapas de troca de saberes e construção do conhecimento científico-escolarizado, até a avaliação da aprendizagem.

Sendo assim, a avaliação, para Luckesi (1996), deve ser compreendida e pensada como uma estratégia pedagógica. Ela não é simplesmente um parecer final que separa aqueles que aprenderam daqueles que não aprenderam; não é um sinal vermelho que alerta o fracasso ou o sucesso do aluno na escola; avaliar não é o

mesmo que classificar, medir, aprovar ou reprovar. A avaliação é um julgamento acerca de uma realidade concreta ou sobre uma prática, à luz de critérios claros, estabelecidos previamente para uma tomada de decisão segura.

Ao planejar suas estratégias, considerando os objetivos desejados, o docente deve, simultaneamente, pensar em seus instrumentos avaliativos, pois a avaliação precisa ser coerente com toda a sequência didática, apresentando-se como ferramenta objetiva para o reconhecimento do desempenho dos estudantes em um instrumento também objetivo.

É importante lembrar que avaliação e prova não são sinônimos. A avaliação pode ocorrer por meio de diversos instrumentos, que vão desde uma produção textual, um jogo ou uma gincana, até um seminário. A prova é apenas um dos instrumentos avaliativos que se legitimou, ao longo do tempo, como “o instrumento de avaliação”. Com efeito, ela não deve ser considerada dessa forma, pois, em função de seus objetivos, seja dissertativa ou de múltipla escolha, serve prioritariamente para a averiguação quantitativa de resultados, ainda que, na maioria das vezes, não evidencie a realidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Para o professor, a chamada prova pode tornar-se apenas um documento, um registro oficial do que o aluno aprendeu ou não. Muitos docentes recorrem a essa forma de avaliação, na verdade, por ser um instrumento de simples correção, objetivo, e que sinaliza o certo e o errado. Muitas vezes, porém, a prova não demonstra o conhecimento do estudante, é instrumento restrito a uma única forma de pensar e de demonstrar conhecimento, que quantifica e não qualifica o saber do aluno.

Sendo assim, a escolha da estratégia ou do instrumento de avaliação a ser utilizado deve ocorrer em função das habilidades e das competências que se pretende desenvolver, não de sua praticidade e objetividade; e cada um dos conteúdos pode ter uma forma diferente de avaliação, já que neles coexistem competências diversas, que vão desde a seleção de informações à utilização de recursos expressivos.

Se, por exemplo, o docente pretende averiguar a capacidade do estudante em refletir acerca de um conteúdo, posicionar-se criticamente e fazer associações com o mundo real, uma prova, composta apenas por questões objetivas, não é, provavelmente, o instrumento mais adequado. Do mesmo modo, para se verificar a capacidade de um aluno utilizar os verbos do modo subjuntivo, conforme a norma

culta, a produção de uma resenha ou de um resumo do conteúdo não é o instrumento avaliativo mais adequado.

No primeiro caso, a análise de uma imagem, a produção de um gênero textual da esfera argumentativa ou mesmo uma questão dissertativa pode revelar o grau de proficiência do aluno, enquanto, no segundo exemplo, a produção de uma lista de desejos ou de um horóscopo iria requerer do aluno a demonstração das competências relacionadas ao conteúdo. É por isso que a escolha de um instrumento de avaliação precisa ser bem pensada, analisada, preferencialmente, já no momento do planejamento.

Ainda que haja inúmeras possibilidades avaliativas, não é incomum que as provas sejam os instrumentos mais utilizados nas escolas. Isso decorre tanto da tradição da avaliação no contexto escolar, da expectativa das famílias e dos alunos – que esperam uma nota resultante da soma de acertos – como também da falta de conhecimento ou de interesse dos professores em relação a outras possibilidades. Além disso, vários docentes enxergam no uso de outras estratégias e instrumentos de avaliação, tais como apresentações, seminários, dentre outros, uma abordagem de severidade menor. Eles alegam que, nessas avaliações, o resultado será sempre bom devido ao grau de facilidade na realização e de subjetividade na correção, todavia, isso só irá ocorrer se o docente não organizar seu instrumento de forma a privilegiar as competências e habilidades a serem observadas e analisadas ou não determinar previamente – e expor para os estudantes – os critérios de correção que serão adotados.

#### 1.1.4 A Avaliação nas Aulas de Língua Portuguesa

Em se tratando mais especificamente das aulas de Língua Portuguesa, a linguagem, concebida em sua vertente sociointeracionista, prevê um ensino que leve o aluno a interagir nas situações reais de comunicação. Assim, o ensino deve favorecer o contato com a diversidade textual e não com apenas com a complexidade da norma gramatical.

Essa compreensão do ensino de Língua Portuguesa associado aos contextos linguísticos desloca o eixo das aulas para a preparação do aluno como ser social, engajado e ativo em suas práticas de uso da linguagem. As aulas de língua materna não devem, como tradicionalmente ocorreu por muitos anos, treinar usuários da gramática tradicional, mas favorecer a inserção de qualquer estudante, de qualquer

esfera social regional e política, na vida cidadã, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para agir, interagir, intervir e modificar seu entorno.

Entretanto, nem sempre a língua e o seu ensino foram compreendidos assim. Travaglia (2003) apresenta três principais paradigmas de língua, sujeito, texto e sentido que dominaram os estudos linguísticos ao longo do tempo: a concepção lógica, a concepção estrutural e a concepção sociointeracional.

A primeira delas, a concepção lógica, entendia que a língua era a manifestação de uma competência inata, sendo, então, uma representação, ou seja, um produto do pensamento. Essa ideia é advinda dos estudos de Aristóteles, do século V, que associava, conforme se percebe na língua grega, os conceitos de palavra, ação, razão e pensamento. Nessa concepção, o sujeito é racional, individual e dono de suas ações e o texto é um produto-lógico do pensamento. Dessa forma, o sentido do texto é dado, ou seja, determinado pelas relações lógicas. O sentido está no texto, pronto e acabado, não sofre modificação nem intervenção do sujeito-leitor ou do contexto. Segundo Travaglia (2003, p. 21), para essa concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam, pois a expressão se constrói no interior da mente e sua exteriorização é apenas uma tradução. Há, porém, regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, e elas se constituem nas normas gramaticais do “bem falar e bem escrever”.

Já a segunda concepção, marcada pelos estudos mais sistemáticos da língua, é chamado estrutural, ou estruturalismo. Preconiza-se nessa concepção que a língua é um sistema formado pela junção de um conjunto de signos e de regras de combinação. A língua é, portanto, um objeto autônomo, supra-individual, mas coletivo, comum aos membros de uma comunidade. O ser humano não é considerado como individual, particular e complexo, mas como parte de um todo. Ele é “assujeitado” pela ideologia e pelo inconsciente, sendo passivo e tendo a ilusão de que participa como autor das situações de uso da linguagem. Esse sujeito é, muitas vezes, tido como, apenas, o porta-voz das ideologias já existentes. Nesse paradigma, o texto nada mais é que o produto da codificação, e seu sentido é determinado pela ideologia e pelo inconsciente. O ouvinte não acrescenta nada à mensagem e o texto permanece sendo visto como algo pronto, acabado.

Essa concepção levou, segundo Travaglia (2003, p.21), ao estudo da língua como um código virtual, isolado de sua utilização. Isso fez com que a Linguística

desconsiderasse os sujeitos participantes e a situação de uso da linguagem como constituintes da língua: afastou o indivíduo do que é social e histórico na língua. Para o autor, nessa concepção,

o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 2003, p. 21).

Finalmente, a terceira concepção considera a língua como instrumento de interação, sendo chamada de interacional ou sociointeracionista. O sujeito passa a ser visto como interativo, é um ator na produção dos sentidos, ativo e transformador da mensagem. Ele é o criador de representações e é influenciado pelo contexto no qual se insere. Assim, sempre que participa de uma situação comunicativa, ele age na construção dos sentidos do texto, influenciando e sendo influenciado. O texto é, portanto, o lugar da interação e da criação dos sentidos. Pela primeira vez, entende-se que o sentido não está pronto, acabado e restrito ao texto, mas ele é fruto da interação e construído com a mediação do sujeito.

Nessa concepção, o indivíduo não se atém à tradução e exteriorização de um pensamento, não é um mero transmissor de informações, já que realiza ações na medida em que age, atua sobre o interlocutor. Os usuários da língua interagem conforme os lugares sociais que ocupam e com as formações imaginárias que a sociedade estabeleceu para esses lugares sociais.

Quando examinamos a trajetória do ensino de linguagem em função das concepções linguísticas, fica evidente que a avaliação deve acompanhar tais mudanças, adequando seus instrumentos às novas demandas. A prova deve deixar de ser o instrumento privilegiado de avaliação para dar lugar a novas propostas, voltadas para os gêneros textuais, nos quais os objetivos de ensino se concretizam, e para as competências, que evidenciam a apropriação do conhecimento.

Assim como as concepções de linguagem alteraram-se ao longo do tempo, a avaliação, conforme Firme (1994), passou por fases que refletiam a ideia de língua em sua geração. Em um primeiro momento, ao ato avaliativo era puramente mensurativo, o foco era quantificar, por meio de notas ou acertos, o certo e o errado, o que o estudante sabia e o que não sabia. A avaliação era unidirecional, pois

colocava apenas o aluno sob o holofote, atribuindo-lhe completa responsabilidade por seu aprendizado e, conseqüentemente, por seu desempenho nas provas.

Em um momento posterior, a avaliação passou a ter como parâmetro os objetivos de aprendizagem, assim, ela era formulada, aplicada e corrigida com vista ao alcance de objetivos predefinidos – que nesse momento eram os conteúdos.

Um terceiro momento, que acabou servindo como um grande marco na mudança do olhar avaliativo, foi aquele em que predominou no julgamento a consideração do estudante como o sujeito da avaliação. Buscando fugir da rigidez da mensuração, educadores passaram a avaliar apenas com base em sua percepção geral do estudante, seja no desempenho em um instrumento, seja no desempenho em sala, não havia critérios bem delimitados. Cada docente atribuía valor ao aluno ou à sua performance em um instrumento segundo lhe parecia justo. Entendemos que o olhar de um professor procura ser coerente com o desempenho geral do aluno, mas isso não descarta a necessidade de parâmetros avaliativos preestabelecidos.

Finalmente, a avaliação diagnóstica passa a ser aplicada como fio condutor para as práticas didáticas. Em função dela, os fazeres docentes começaram a ser mais bem orientados, já que os objetivos didáticos se tornaram mais claros e sistematizados. Juntamente com a avaliação diagnóstica, aparece a avaliação formativa. Por meio dela, o aluno demonstra competência, desenvolve o raciocínio e ainda evidencia ao professor a melhor rota de ensino. A avaliação não é um fim em si, pois ela funciona como parte do processo de ensino e de aprendizagem, serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos. Segundo Perrenoud (1999, p. 22), “é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

A avaliação formativa tem características informativa e reguladora, ou seja, fornece informações aos dois atores do processo de ensino-aprendizagem. O professor terá evidências dos efeitos reais de suas ações, e poderá repensar e regular sua ação pedagógica assim como o estudante poderá tomar consciência de suas dificuldades (Hadjji, 2001).

Dessa forma, ainda segundo o autor, a avaliação formativa é a que mais se ajusta às necessidades da sala de aula, sendo que três elementos devem se fazer presentes: a) realidade ou prática julgada; b) os padrões de referência, a partir dos

quais nascem os critérios de julgamento; c) e o juízo de valor propriamente dito, com a tomada de decisão recomendada.

Entretanto, há ainda uma função da avaliação que requer cuidados e estratégias diferentes daquelas que se apresentam em sala de aula. A avaliação em larga escala procura demonstrar o desempenho de um sistema de ensino e apontar para a necessidade de investimentos em políticas de melhorias e méritos.

Neste trabalho, por focarmos uma avaliação específica, o Enem, imbuída de vários significados e propósitos, compreendemos que coexistem os resquícios das gerações mensurativas – por visar à classificação por meio de notas, sendo o foco o rendimento escolar, e diagnósticas – por produzir dados para reformulação e readequação do ensino. Todavia, exploraremos, na próxima seção, de forma mais aprofundada, os elementos constitutivos de uma avaliação em larga escala.

#### 1.1.5 As Avaliações em Larga Escala

As avaliações em larga escala são outro tipo de procedimento avaliativo educacional que tem crescido no Brasil nas últimas décadas. Elas existem desde 1990, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) implantou o Sistema de Educação Básica, o Saeb. Elas diferem-se das avaliações realizadas na sala de aula primeiramente por serem externas – realizadas por instituições e grupos externos às escolas – e também por não apresentarem finalidade didática, visto ser seu maior compromisso a aferição da realidade da instituição avaliada bem como a proposição de novas estratégias e investimentos no ensino que visem à transformação ou à manutenção desses mesmos resultados.

Por englobar toda a política educacional de um país, estado, município ou rede de ensino, as avaliações em larga escala funcionam como um sistema de informações que busca fornecer diagnósticos do desenvolvimento estudantil na esfera delimitada e, conseqüentemente, subsídios para a implementação ou manutenção de investimentos públicos. Assim sendo, sua aplicação sistemática, seja anual, bienal ou conforme a demanda, permite um monitoramento da qualidade da educação e dos resultados alcançados.

Segundo Oliveira e Rocha (2015), no Brasil, as avaliações em larga escala desviaram o foco das ações voltadas estritamente para a democratização do ensino. Nesse momento, o foco que, antes, residia na oferta de escolarização para todos,

indistintamente, passa a ser, também, a sua qualidade. Assim, a realização de avaliações em larga escala possibilitou o traçado de um diagnóstico sobre as características da educação ofertada pelas escolas brasileiras e seu impacto na vida dos estudantes.

Segundo os autores, devido à influência do neoliberalismo, da globalização, da pós-modernidade e das tecnologias informacionais e comunicacionais e da ação dos organismos transnacionais, é possível verificar, na década de 1990,

um avanço no desenvolvimento e implementação de Políticas de Avaliação em Larga Escala para aferição quantitativa e qualitativa da Educação Nacional. Neste contexto, a Avaliação em Larga Escala foi, massivamente, implementada pelo MEC, com o objetivo de possibilitar uma percepção mais ampla da realidade e contribuir para diagnosticar a situação da educação brasileira, visando sua melhoria quantitativa e qualitativa. (OLIVEIRA e ROCHA, 2015, p. 2).

Esse cenário mudou, apenas, depois de 2005, quando o Saeb sofreu uma reestruturação e criou duas avaliações externas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Prova Brasil, de grande repercussão no país, avalia as escolas públicas de forma quase censitária, ampliando para o país inteiro a capacidade de verificação do desempenho dos alunos e do sistema educativo, antes existente apenas em alguns estados com sistemas de avaliação próprios, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Ceará.

Os resultados dessas avaliações retornam para a comunidade escolar, para o estado e para o país, por meio de indicadores. Eles são instrumentos de gestão essenciais nas atividades de monitoramento e avaliação das organizações, assim como seus projetos, programas e políticas, visto que permitem acompanhar o alcance das metas, identificar avanços, melhorias de qualidade, correção de problemas, necessidades de mudança dentre outras ações transformadoras.

Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que reúne o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações em larga escala, passa a traduzir esses resultados no país, com o intuito de traçar metas de qualidade educacional, conforme o Decreto nº 6.094:

Art. 3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o

desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007)

Conforme os autores, o Ideb, como indicador da educação nacional, apresenta algumas vantagens, por ser sintético e de fácil compreensão, sendo capaz de detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance, bem como monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino, finalmente, comparando com outras escolas/redes de ensino.

Entretanto, há algumas limitações, que, algumas vezes, coincidem com suas vantagens. Dentre elas, por ser um indicador sintético, acaba simplificando uma realidade complexa, sem levar em consideração outras variáveis, como o custo do aluno, a desigualdade social, o contexto familiar e a formação dos professores. Além disso, avalia apenas resultados finalísticos, tendo alta correlação com indicadores de nível socioeconômico, como a renda per capita do município e o nível socioeconômico do aluno e da escola.

Segundo o Inep e outros órgãos educacionais ligados à educação, as informações produzidas pelas avaliações em larga escala, por meio dos indicadores, permitem a implementação de ações mais coerentes com a oferta de uma educação de qualidade e com a equidade de oportunidades educacionais aos estudantes brasileiros.

Por meio de instrumentos, testes de proficiência e questionários, é possível verificar o desempenho escolar e os fatores intra e extraescolares associados ao desempenho. As avaliações, ou testes de proficiência são elaborados a partir de Matrizes de Referência, nas quais são elencadas as competências e habilidades a serem avaliadas, dispostas em descritores que orientam os elaboradores da avaliação e que garantem a legitimidade do teste. São as matrizes que indicam o que é avaliado para cada área do conhecimento e em cada fase de escolaridade, informando as competências e habilidades esperadas dos estudantes, em diferentes níveis de complexidade.

Muito mais do que revelar resultados, a avaliação tem como princípio garantir a reflexão acerca de suas causas e fatores de influência, atraindo órgãos governamentais, escolas, pais e estudantes. Deseja, por meio da reflexão, maior participação e empenho de todos os envolvidos, tanto para alcançar melhorias na aplicação da avaliação quanto de seus indicadores.

Em resumo, são objetivos das avaliações educacionais em larga escala, de forma geral, conforme Brasil (1998):

- a) identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- b) oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
- c) produzir informações a respeito dos fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- d) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- e) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

As informações levantadas a partir dos índices das avaliações possibilitam o acompanhamento dos progressos e regressos da qualidade da educação ao longo dos anos, e são utilizadas, prioritariamente, pelo Ministério da Educação e pelas secretarias de educação na definição de ações e estratégias voltadas para a resolução dos possíveis problemas identificados. Além disso, os resultados devem levar ao replanejamento de recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes. Dessa forma, espera-se que os resultados apresentados sejam incorporados pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, e que alimentem o debate e um trabalho pedagógico que dê condições à melhoria da qualidade educacional em todo o País.

#### 1.1.6 O Sistema de Avaliação Nacional

A percepção da existência de problemas recorrentes e persistentes na educação básica brasileira vem sendo, cada vez mais, evidenciada nas diversas avaliações do sistema de ensino realizadas nos últimos anos. Com foco no

desempenho dos alunos e na organização do sistema de ensino, o fracasso escolar, principalmente no que tange às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, faz questionar que habilidades e competências têm sido priorizadas pelo sistema de ensino.

Conforme Azevedo (2000), nos anos 1930, já havia o interesse em se avaliar o sistema de ensino, por meio das chamadas avaliações sistêmicas, mas, somente nos anos 1980 e 1990, esse tipo de avaliação se consolidou, por meio da aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Brasil vivia um momento histórico de redemocratização durante essas décadas – pós ditadura militar, o que culminou com um olhar atento para a educação com vista à criação de instrumentos que pudessem demonstrar o desempenho dos estudantes brasileiros, bem como orientar ações e investimentos para a melhoria de resultados.

Conforme Oliveira e Rocha (2015, p.2),

devido à guinada de rumos que provocou mudanças profundas no *ethos* da educação brasileira, devido à interferência do neoliberalismo, da globalização, da pós-modernidade e das tecnologias informacionais e comunicacionais e da ação massiva dos organismos transnacionais, o Estado se torna no campo educacional, o centro de avaliação das políticas e projetos implementados em todos níveis e modalidades de ensino, principalmente, após a promulgação da 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96).

Em 1990, o Inep instaurou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, avaliando alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 1990 e 1993, o Saeb teve grande importância na identificação de problemas nos desempenhos dos alunos em leitura, escrita e operações básicas da matemática, além de evidenciar a relação entre os resultados insatisfatórios e o alto nível de repetência em diversas escolas. Algumas mudanças metodológicas ocorreram no Saeb, mas manteve-se o foco na evidência de dados que direcionem investimentos na educação nacional, visando ao crescimento no desempenho dos alunos.

O objetivo do Saeb era, portanto, contribuir para o acesso à escolarização e para a melhoria da qualidade da educação do país, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica. Com o passar do tempo, outras avaliações foram

acrescentadas para avaliar diferentes aspectos e frações da educação, contribuindo, muitas vezes, com a análise da situação real da educação, mas, nem sempre, com seu avanço.

O Exame Nacional do Ensino Médio surgiu como mais uma forma de avaliação do sistema de ensino nacional, voltada, porém, especificamente, para o Ensino Médio. Entretanto, o perfil desse exame vem se modificando e hoje, além de traçar um perfil do desempenho dos alunos na conclusão da educação obrigatória, serve como critério de seleção de alunos no ingresso ao Ensino Superior.

Essas mudanças acompanham transformações no próprio ensino e buscam promover acesso mais democrático da população à universidade, entretanto, devemos nos atentar para o caráter e a qualidade dessa seleção, com vistas às exigências do Ensino Superior. Assim, também devemos considerar e questionar se há uma sincronia entre o ensino real, que acontece nas salas de aula, e seus indicadores, apresentados nas estatísticas dessa avaliação.

#### 1.1.7 As Avaliações da Educação Básica

Responsável pela geração de dados e estudos da área da educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é responsável pelos levantamentos estatísticos e avaliativos de algumas fases da educação básica e da educação de jovens e adultos. O Inep é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que visa a investigar o Sistema Educacional Brasileiro para subsidiar possíveis políticas públicas que ofereçam qualidade e equidade, além de dados confiáveis quanto à situação real da escola brasileira.

São avaliações sob responsabilidade do Inep:

- Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)

O Pisa é um programa de avaliação internacional padronizada, que ocorre a cada 3 anos, e é aplicado a estudantes de 15 anos de idade. Foi criado pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Outros países, porém, como o Brasil, são convidados para participar da avaliação juntamente com os países da OCDE. A avaliação engloba as áreas de

Linguagem, Matemática, Ciências e outros conhecimentos relevantes à vida adulta e cidadã.

- Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o intuito de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica, com vista a contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. É um exame individual, voluntário, oferecido anualmente aos estudantes. A partir de 2009, o exame passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior.

- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos é uma avaliação aplicada a brasileiros residentes no Brasil e no Exterior e tem como finalidade aferir competências, habilidades e saberes adquiridos de jovens e adultos que não tiveram acesso completo aos estudos.

- Provinha Brasil

A Provinha Brasil é uma avaliação que visa a identificar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. A avaliação tem como objetivos analisar o nível de alfabetização dos alunos, oferecer um diagnóstico da qualidade da alfabetização e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades educacionais em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação brasileira.

- O Saeb – Aneb e Anresc (Prova Brasil)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – é composto por duas avaliações complementares, a Aneb e a Anresc (Prova Brasil). A avaliação denominada Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) tem como objetivos produzir resultados de desempenho conforme as amostras, gerar estudos que investiguem a eficácia das redes de ensino a partir da aplicação de questionários. A

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc ou Prova Brasil) é realizada de dois em dois anos para estudantes de 5º e 9º anos da rede pública de ensino e avalia as habilidades de leitura (Língua Portuguesa) e de resolução de problemas matemáticos.

Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação, são objetivos da Prova Brasil:

a. contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; b. buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino (BRASIL, 2008, p. 8).

Assim, as avaliações em larga escala apresentam-se não apenas como um instrumento de verificação dos saberes estudantis, mas como uma possibilidade de democratização da educação, para todos e de qualidade, promovendo uma nova visão sobre as ações pedagógicas, as posturas institucionais e a formação de professores, além do incentivo a políticas públicas.

#### 1.1.8 A Avaliação e o Enem

O Enem, ainda que conserve atributos das atividades avaliativas idealizadas por educadores e pesquisadores, possui características que o diferenciam em relação às formas de verificação de aprendizagem definidas para os contextos de sala de aula. Essa diferença é consequente de sua natureza, que é classificatória, já que visa a exposição e à organização hierárquica do desempenho de estudantes.

Na prova de redação, principalmente, as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos aparecem de forma bastante distinta daquelas desenvolvidas e canonizadas em sala de aula. Enquanto no ambiente escolar o professor é o mediador do processo de ensino e de aprendizagem, fornecendo constantemente aos seus estudantes *feedbacks* e correções para a melhoria do texto, no exame, a banca atém-se aos critérios pré-estabelecidos, julgando, apenas o desempenho do candidato em função de cada uma das cinco competências previstas na matriz. Não há, portanto, uma interatividade direta e imediata entre o avaliador e o avaliado, pois o propósito da redação é situar o estudante no desempenho regional, estadual e

nacional, e não cooperar imediatamente com sua aprendizagem, como ocorre na sala de aula.

Também sob o ponto de vista do aluno, o processo é bastante distinto. Na sala de aula, o avaliador é um sujeito cooperante com a produção. Além de estar fisicamente presente, ele intervém constantemente na produção escrita. Na correção, independentemente do método ao qual ele recorra, é comum que apresente observações, apontamentos, grifos, comentários e legendas que apontem para os problemas presentes no texto e as possibilidades de melhoria. A relação ideal é colaborativa, pois, o aluno produz o texto visando à correção “pedagógica” – de finalidade educativa, enquanto o avaliador o corrige tendo em vista o histórico do processo de aprendizagem, conduzindo, por meio de suas ações de correção e dos conceitos atribuídos, à revisão e à refacção textual – ainda que na prática esse processo nem sempre aconteça.

Essas diferentes relações intersubjetivas não contradizem, todavia, a visão dialógica da língua. Sendo o dialogismo um princípio fundante das práticas comunicacionais e interativas, compreendemos que todo discurso se constrói a partir do outro e para o outro. Assim, por meio da leitura, o escritor se expõe e torna-se conhecido, da mesma forma, o leitor deixa seus traços nas linhas textuais que decifra, produzindo, questionando, analisando posicionamentos. O leitor preenche as lacunas textuais com suas marcas e concepções. Deixa ali, também, um pouco de si.

Podemos, então, concluir que a ação avaliativa que envolve a redação do Enem, mesmo que ocorra sem a presença do outro, constrói-se tendo-o em vista. Há, de ambos os lados, tanto para o candidato-escritor quanto para o avaliador-leitor uma expectativa em relação ao outro. Constroem-se, então, parâmetros de interação subjetivos, fundados nas características que compõem a situação de comunicação. O candidato sabe que não haverá uma contrapartida pedagógica, formativa, por parte do avaliador, mas sim uma valoração qualitativa, um julgamento sobre seu texto. Compreendendo esse contexto de produção, o estudante, deve recorrer aos conhecimentos construídos durante os processos formativos de sua educação para demonstrar seus ganhos na redação do exame.

É o que também conclui Soares (2015, p. 74):

Nota-se que tanto o sujeito-escritor quanto o sujeito-avaliador refletem em suas condições de sujeitos para produzirem e avaliarem os textos

respectivamente. [...] O enunciado proferido por esses dois sujeitos muda completamente o seu significado quando levado em consideração o momento histórico-social em que vivem, ou seja, 'cronotopo'. Focando no sujeito-escritor, há que se pensar que este está em um momento de avaliação e, por isso, pensa no "Outro" antes de escrever o que pensa. Nesse momento, retorna-se para a questão da constituição do "eu" pelo "outro" – a alteridade – pois o "eu" viverá a exotopia, em que passará a se ver como banca avaliadora, e tentará entender o que essa banca quer que seja escrito, isto é, o "eu" vive um deslocamento de si, de seu pensamento; depois, ao retornar ao seu lugar, reflete sobre o assunto (tema) e produz um texto dissertativo-argumentativo de forma que acredita ser mais agradável ao seu avaliador.

A complexidade da relação estabelecida entre os sujeitos chama a atenção para a especificidade do momento de produção que é a redação do Enem. Há uma série de movimentos linguísticos, discursivos e exotópicos que perpassam o candidato e que intervêm na produção do texto, semelhantemente, a banca corretora empenha esforços para colocar-se no lugar do candidato, concludente da Educação Básica, e avaliá-lo de forma criteriosa e coerente.

Para focar ainda mais esse exame, no próximo capítulo, apresentaremos sua sustentação teórica e as características que tornaram a redação do Enem uma avaliação tão relevante na esfera educacional brasileira.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

Para chegarmos ao foco deste trabalho, que é a análise da matriz de correção das redações do Enem, apresentaremos, primeiramente, o Exame Nacional do Ensino Médio, desde a sua formulação até as suas concepções. Definidos os seus pressupostos, detalharemos as características presentes na proposta de redação e, finalmente, na sua matriz de correção.

### **2.1 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998, com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da escolaridade básica. O exame tem caráter facultativo e é oferecido anualmente aos alunos que estão concluindo ou já concluíram a 3ª série do Ensino Médio. Dessa forma, sua principal função é averiguar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras por meio do desempenho dos estudantes egressos.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável pelo exame, incluindo sua aplicação anual, publicou no documento de 2005, que apresenta a fundamentação teórico-metodológica do exame, que o Enem tem como propósito, prioritariamente, servir de referência para a autoavaliação, por meio das competências e habilidades que o estruturam, sendo os processos seletivos para o Ensino Superior movimentos secundários, alternativos e complementares. “Realizado anualmente, ele se constitui um valioso instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil.” (Brasil, 2005, p. 7).

Ainda segundo o documento, tendo em vista as transformações vividas pelo cenário mundial e, principalmente, nacional, nas últimas décadas, que alteraram paradigmas sociais, econômicos e tecnológicos, o Enem foi pensado de forma a construir um modelo de avaliação em massa no qual se priorizasse a reflexão acerca do mundo por meio da utilização de diversos tipos de conhecimentos, valores e atitudes, fugindo das tradicionais provas que testam apenas memória. Sendo assim, o exame é regido pela necessidade de o candidato posicionar-se diante da dinâmica social e identificar estratégias para solução de problemas.

O modelo de avaliação, assim como foi idealizado, veio a tornar-se uma ferramenta na construção curricular e no fortalecimento de novas perspectivas para o Ensino Médio. Além disso, promoveu maior interesse e compreensão da Lei de diretrizes e bases (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelos professores e equipe diretiva das escolas:

O Enem tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar, nos itens da prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, que são, ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. A prova do Enem, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame. (MACEDO, 2005, p. 8.)

Inicialmente, em suas primeiras edições, o Enem tinha como propósito a avaliação da qualidade do Ensino Médio brasileiro, por meio da verificação das competências e habilidades dominadas pelos estudantes ao final da escolarização básica. Entretanto, houve uma complementação desse objetivo quando passou a servir como instrumento seletivo para universidades e ingresso no mercado de trabalho. A alteração oportunizou maior acessibilidade às vagas de cursos de graduação em universidades federais, bem como melhorias na qualidade do Ensino Médio. A adesão das universidades ao Enem como processo de seleção de alunos foi progressiva, e, atualmente, já atende a grande parte das escolas de ensino superior. Nas universidades federais, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema criado em 2010 que utiliza apenas a nota do Enem para dispor a distribuição de vagas para ingresso no ensino superior, a adesão é quase completa. Assim, aponta Capuchinho:

Das 63 universidades federais do Brasil, apenas cinco instituições não utilizarão o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para a escolha de alunos no primeiro semestre de 2015. A maior parte das universidades federais (34) adotará o sistema criado pelo governo federal como única forma de ingresso. (CAPUCHINHO, s/d. Grifo do autor.).

A avaliação divide-se em áreas do conhecimento, compondo quatro provas objetivas, contendo, cada uma, 45 questões de múltipla escolha, e uma redação. As áreas nas quais se distribuem os componentes curriculares são: Linguagens, Códigos

e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, como consta no quadro a seguir:

**Quadro 1** – Áreas do conhecimento e componentes curriculares

<b>Áreas de Conhecimento</b>	<b>Componentes Curriculares</b>
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia.
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química, Física e Biologia.
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.
Matemática e suas Tecnologias	Matemática.

**Fonte:** Brasil, 1998.

São do interesse desta pesquisa as competências e habilidades referentes às linguagens, códigos e suas tecnologias apenas referentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, com foco na redação.

### 2.2.1 Competências e Habilidades: a Discussão de Novos Conceitos

As noções de competências e habilidades integram a proposta teórico-metodológica do Enem por demandarem dos estudantes desempenho adequado em relação à autonomia, à diversidade, à disponibilidade para aprendizagem, à interação e à cooperação. Diferentemente da organização curricular que preza apenas por conteúdos, o trabalho com competências e habilidades é percebido, no Exame, como regulador de uma prática pedagógica que exige engajamento social e a capacidade de solucionar problemas. Macedo, afirma que,

Até pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem – exclusiva ou preferencial– de conceitos. Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos; ser inteligente implicava articular logicamente grandes idéias, estar informado sobre grandes conhecimentos, enfim, adquirir como discurso questões presentes principalmente em textos eruditos e importantes. (MACEDO, 2005, p. 17)

Para Macedo (2005), o saber escolar era concebido como um exercício intelectual constante, mas muitas vezes excludente, já que parte dos alunos não conseguia aprender pela memorização ou pelo acúmulo de informações, frequentemente descontextualizadas. Até mesmo aqueles que dominavam os conceitos, muitas vezes, o faziam apenas temporariamente, já que não viam sua utilidade ou aplicabilidade.

Mesmo sem o propósito de destituir de valor a assimilação de conceitos, a ênfase nas práticas de ensino e de aprendizagem que priorizam esse tipo de saber passou a ser questionada, pois foi percebida a necessidade de ampliar o alcance dos saberes escolares para o plano real, no qual há, constantemente, a necessidade de reflexão, tomada de decisão e resolução de problemas. Além de conceitos, então, é necessário ensinar e aprender procedimentos. O conteúdo procedimental é, portanto, o “saber fazer”, ou seja,

Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, em que o problema nem sempre está na falta de informações, pois o computador tem, cada vez mais, o poder de processá-las, guardá-las ou atualizá-las. A questão está em encontrar, interpretar essas informações, na busca da solução de nossos problemas ou daquilo que temos vontade de saber. (MACEDO, 2005, p. 17)

Essa visão que comporta a necessidade de uma educação voltada para a solução de problemas e “aquilo que temos vontade de saber” é percebida de forma distinta por diferentes estudiosos da educação. Ainda que seja a prática pedagógica mais aceita e difundida na educação atual, há posicionamentos de pesquisadores que questionam sua fundamentação, sua vinculação política e sua prática.

Essas discussões, porém, não são recentes. Conforme Andrade (2007, p. 70 e 71), desde a década de 1990 várias definições e conceitos surgiram a respeito do termo “competência”. Alguns deles são:

**Quadro 2 – Conceitos de competência**

AUTOR/ ANO	CONCEITO
(PERRENOUD, 1999)	faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar, com pertinência e eficácia uma série de situações
(ROPÉ e TANGUY, 1997)	competência se define pelo conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teórico fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas ou uma tarefa.
(LUKESI, 2001)	a importância da avaliação por competência está em não priorizar uma média de nota, mas, sim, o mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas que são indispensáveis para se viver e exercer a cidadania.

**Fonte:** Próprio autor.

Para Garcia (2013), o problema inicial que pode ser percebido ao se utilizar as noções de competências e habilidades refere-se, exatamente, à sua fragilidade conceitual. Primeiramente, os professores e educadores, de forma geral, são instruídos a trabalhar com essas noções, entretanto, desconhecem seu significado e suas formas de aplicação em sala de aula. A autora sustenta essa ideia a partir do seguinte exemplo verídico:

Uma professora me perguntou: "O que é isso de habilidades que estão falando na minha escola?". Depois de explicar um pouco, ela me respondeu: "Ah, são aqueles verbinhos que a gente coloca nas reuniões de início do ano na frente dos objetivos de ensino? Já aprendi a fazer isso faz tempo!". Acho que não me engano ao imaginar que aquelas listas de objetivos cheias de "verbinhos" costumam ficar na gaveta da professora ou da diretora no restante do ano, enquanto se ministra "o conteúdo". (GARCIA, 2013.)

Segundo a autora, e conforme o exemplo dado, a compreensão dos conceitos é muito limitada, já que muitos se apropriaram do léxico e até mesmo da forma de redação das competências e habilidades no planejamento das aulas, entretanto, desconhecem sua utilidade, sua aplicação no processo de ensino e de aprendizagem.

Garcia ainda salienta que a dificuldade não se restringe aos educadores, já que teóricos da educação e pesquisadores também reconhecem que os conceitos não estão bem delimitados. Para eles, “não existe uma noção clara e partilhada das competências” (GARCIA, 2013). Até mesmo em documentos oficiais da educação há divergência no uso desses termos e diferentes interpretações do que eles significam:

Se os conceitos de competências e habilidades não são unívocos, mais ainda varia o modo como estão sendo tratados na prática. Os PCNs, os currículos estaduais, outros documentos (como por exemplo os do ENEM e do SAEB) dão tratamentos diferenciados. Um dos complicadores da situação, a meu ver, é que há uma mistura entre competências, habilidades e conteúdos conceituais. (GARCIA, 2013.)

Para exemplificar, a autora demonstra que os PCNs do Ensino Médio apresentam competências e habilidades em conjunto, sem distinguir o que seriam competências e o que seriam habilidades, devido à amplitude dos termos e sua dificuldade de dissociação. É o que percebemos na figura a seguir, retirada da parte II dos PCNs (Ensino Médio).

**Figura 1 – PCN: linguagens, códigos e suas tecnologias**

## **Competências e habilidades**

### **Representação e comunicação**

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

**Fonte:** Brasil, 2015, p. 24.

Portanto, não há, de fato, uma distinção ou separação nítida entre os conceitos, ainda que, em suas bases legais e nos pressupostos teóricos, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio defendam e sustentem a apropriação das noções, ao relacionar os propósitos da educação atual:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se (sic) de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. (BRASIL, 1998, p. 28)

Ainda, em Brasil (2005, p.17), para dar base ao ensino por competências e habilidades, os autores recorrem à teoria pedagógica do “aprender a aprender”. Nela, preconiza-se que, no processo de escolarização, a ênfase deve estar na aprendizagem e não no ensino, na construção do conhecimento e não na instrução. Assim, o aluno, bem como suas formas de apropriação do conhecimento, ocupa a base da teoria, e altera, também, o papel do professor, que se torna um orientador no processo.

Com essa proposta, o aluno torna-se individualmente responsável pela sua própria aprendizagem. Ao desenvolver a autonomia e amadurecer o olhar para si mesmo, o aluno deve aplicar a autorregulação, ou seja, deve reforçar suas capacidades para gerir seus projetos, reconhecendo seus progressos.

Ainda que haja grande aceitação da teoria do “aprender a aprender”, Duarte (2011) rebate a eficácia e as motivações que a fundamentam. Segundo o autor, “aprender a aprender” não é mais que uma interpretação equivocada da teoria Vigotskiana e precisa ser compreendida sobre outro viés. Ao apresentar seu livro *Vigotski e o “aprender a aprender”*, o autor diz que seu objetivo é

[...] polemizar com uma tendência que vem se tornando dominante entre os educadores que buscam, no terreno da psicologia, fundamentação em Vigotski: a tendência a interpretar as ideias desse psicólogo numa ótica que as aproxima a ideários pedagógicos centrados no lema “aprender a aprender”. (DUARTE, 2011, p. 1)

Com base na pedagogia histórico-crítica, o autor debate esses ideários pedagógicos, recorrendo a posicionamentos políticos e sociais. A pedagogia histórico-crítica surgiu como uma alternativa de pesquisa e de ensino embasada no materialismo histórico-dialético de Marx, que tem como fundamentos: a interpretação da realidade; a visão de mundo; a práxis (prática articulada à teoria); a materialidade (organização dos homens em sociedade para a produção da vida); e a concreticidade (caráter histórico da organização que os homens constroem através de sua história).

Sendo uma pedagogia pautada na concepção dialética, com fortes afinidades com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski<sup>3</sup>, apresenta como princípio básico a contradição. Parte da realidade, baseada na experiência e, por meio de reflexões e de fundamentação teórica, chega à síntese do objeto.

Para Vigotski, o ser humano é um ser histórico que se constitui a partir das relações que estabelece ao longo de sua vida. Para aprender, o homem transforma, então, um conhecimento externo em interno, por um processo de internalização, mediado, muitas vezes, pela escola. É por isso que a educação é entendida, segundo Saviani, como

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. (SAVIANI, 2012)

A prática social é, portanto, o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de ensino e de aprendizagem.

É sob esses pressupostos teóricos que Duarte compreende o “aprender a aprender” como a desvalorização do saber objetivo, por centrar-se no aluno e no que ele deseja aprender. Além disso, aponta a diluição do papel da escola na transmissão dos saberes, bem como a descaracterização do papel do professor. Para ele, na teoria, há uma negação da detenção do saber pelo educador e seu propósito de transmiti-lo aos alunos, o que Duarte (2011, p. 9) afirma ser “a própria negação do ato de ensinar”.

---

<sup>3</sup> Corrente da Psicologia soviética auto-denominada Histórico-Cultural, cuja referência principal é a obra de L.S. Vigotski.

O autor reconhece a necessidade de propostas pedagógicas atualizadas e em consonância com o mundo moderno, suas tecnologias e formas de apropriação do conhecimento, entretanto, não vê na teoria do “aprender a aprender” essa saída, pois a compreende como instrumento de alienação no processo de transformação da escola tradicional. E, para Duarte (2011, p.9)

O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do característico e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo, seu intelectualismo.

Sendo assim, a teoria nada mais é, para ele, que um desvio do propósito transformador da educação das minorias, que deve prezar pela formação plena, sistêmica e integrada dos indivíduos e por sua capacidade de inseri-los de forma efetiva na participação da vida cidadã, pois

Ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2011, p.9)

Portanto, a teoria do “aprender a aprender”, revigorada e absorvida nos meios educacionais, acabaria por preconizar que a escola não estaria incumbida da tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles poderá ser demandado pelas relações sociais – segundo Duarte, alienantes - que presidem o capitalismo contemporâneo, já que

A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (DUARTE, 2011, p.9)

### 2.2.2 Competências e Habilidades no Exame Nacional do Ensino Médio

O Enem, a despeito da discussão que traspasa as pedagogias de transformação da educação nacional, apropria-se tanto da teoria do “aprender a aprender” como das noções de competências e habilidades. Macedo, fundamentando a escolha para o exame, destaca que

Hoje, temos de “aprender a aprender”. Hoje, competências e habilidades que as expressam são mais fundamentais do que a excelência na realização de algo sempre superado ou atualizado por uma nova versão ou por nova necessidade ou problema. (MACEDO, 2005, p. 17)

Articulando a teoria com os propósitos e bases do Exame, Lino de Macedo, no documento oficial “Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica”, aborda a escolha pedagógica, justificando a adequação do “aprender a aprender” e das noções de competências e habilidades aos propósitos da LDB e, em última instância, do Enem.

Inicialmente, para tentar desfazer a fragilidade conceitual, Macedo (2005, p. 18 -19) apresenta três diferentes concepções para o conceito de “competência”: competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida; competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza; competência relacional.

O primeiro tipo de competência refere-se a uma predisposição, um dom ou uma facilidade para executar uma ação, seja ela natural ou aprendida. Assim, todos temos a competência para respirar, por exemplo, já que possuímos um aparato biológico que capacita a execução dessa função. Alguma falha nesse aparato pode comprometer essa capacidade. Competência e desempenho, nessa perspectiva, são conceitos distintos. A competência de aprender uma língua, porém, diferentemente da de respirar, não é igual para todos, mas pode ser desenvolvida sem distinção. Ela depende da exposição do sujeito a situações de aprendizagem dessa língua e de sua dedicação ao aprender.

O segundo tipo de competência está ligado ao objeto, e não ao sujeito. Nele, verificamos, na educação, por exemplo, que metodologias e materiais didáticos são mais ou menos competentes em determinados contextos.

Já o terceiro tipo está relacionado à forma como diferentes aspectos do conhecimento se relacionam. É a interação entre fatores espaciais, cognitivos, metodológicos, sociais, dentre outros, na construção de saber ou na resolução de um problema. Nessa forma de percepção da competência, entende-se o conhecimento de forma contextual e sistêmico, já que possui diversos elementos que o identificam que, o constroem e permitem sua aplicação.

Para diferenciar competência de habilidade, Lino de Macedo explica que a distinção entre ambas está na amplitude do procedimento, ou seja, enquanto a competência refere-se a um “saber fazer” mais geral, a habilidade concentra-se em especificidades do procedimento. E, segundo Macedo (2005, p. 20),

Para dizer de um outro modo, a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica. A solução de um problema, por exemplo, não se reduz especificamente aos cálculos que implica, o que não significa dizer que o cálculo não seja uma condição importante. Igualmente, ainda que escrever a resposta não corresponda a tudo que está envolvido na solução de um problema, é uma habilidade essencial. O mesmo se pode dizer do tempo entre a leitura e a proposição da resposta, por exemplo.

Sendo assim, para o Enem, as habilidades são microestruturas, ou microprocedimentos, que integram uma competência maior, necessária aos estudantes e passível de avaliação por meio de teste. Refere-se, portanto, à faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - saberes, capacidades, informações, entre outros, para resolver, de forma coerente e eficaz os conflitos propostos. São as habilidades que permitem a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a uma situação-problema, recorrendo a conhecimentos teóricos fundamentados, construídos no contato com o mundo e no processo de escolarização.

Para, por exemplo, demonstrar competência na escrita de um texto acadêmico, é necessário possuir habilidades de formatação textual, de uso da norma padrão da língua portuguesa, de citação de textos, de apresentação de referências, de organização estrutural, de desenvolvimento tópico, dentre outras.

Na proposta teórico-metodológica do Exame (BRASIL, 2005b), é reiterada a opção por se trabalhar com a noção de competências e habilidades em detrimento de uma matriz de conteúdos. Tal escolha explica-se, fundamentalmente, pelo princípio da autonomia do estudante que, em função de uma situação-problema, deve ser capaz de acionar competências e habilidades pertinentes para resolvê-la, recorrendo aos elementos do currículo escolar da educação básica, mas aplicando-o em situações que simulam práticas reais e rotineiras de uma vida social, pois

A autonomia fornece estratégias para promover um pensamento sobre uma realidade, mas em condições independentes de sua realização

ou limites. Autonomia é aprender a pensar, argumentar, defender, criticar, concluir, antecipar. (MACEDO, 2005, p. 23).

Além dos princípios apresentados, a escolha pelo trabalho com competências deve-se à expectativa de mudança pedagógica nas escolas brasileiras. Por muito tempo, o cumprimento de uma grade curricular fixa, engessada e “autoritativa” impôs ao ensino um descompasso entre o saber escolar e o conhecimento de mundo. Para garantir a efetivação do currículo, os conteúdos eram despejados nos estudantes sem serem associados à realidade, o que nem sempre garantia o acesso ao conhecimento.

A ideia de “aprendizagem significativa” veio em oposição a esse movimento, destacando a importância da contextualização do ensino para a construção, conjunta e mediada, de saberes que podem ser reconhecidos e aplicados na vida além dos muros escolares. Isso significa compreender que os saberes escolares, propostos nas matrizes curriculares, independentemente de sua forma de organização, devem refletir as demandas da vida social. Nela, os conhecimentos não são compartimentados em disciplinas ou conteúdos, mas fundem-se em situações reais, ou situações-problema. O sujeito deve, então, estar apto a resolver portar-se nessas situações e, eventualmente, resolvê-las, reconhecendo a diversidade de conhecimentos que possui. Quando a escola se apropria dessa ideia, o estudante terá maior afinidade com o saber escolar, pois perceberá sua aplicabilidade, sua utilidade na vida cotidiana, e não apenas a necessidade de fixação de conteúdos para verificação por meio de avaliações. Conforme Macedo (2005, p. 24 e 25),

A aprendizagem significativa instaura novamente na escola uma condição fundamental de nossa busca de conhecimento. [...] A aprendizagem significativa é uma das condições defendidas por Piaget para um método pedagógico ser construtivo. Significativa porque expressa essa categoria da paixão: deixar-se, como sujeito a ser atravessado por um objeto; por isso, estar envolvido, interessado, ativo, em tudo o que corresponde a sua assimilação.

Defendendo a importância da instauração desse reconhecimento pedagógico de forma efetiva nas salas de aula, os pressupostos teórico-metodológicos do exame demonstram que a aprendizagem significativa deve ter eco no Enem, que não se propõe a avaliar e averiguar o conhecimento de conceitos e conteúdos escolares de forma pura e simples, mas a aplicação de saberes construídos e reconstruídos nas situações-problema que evocam elementos da realidade.

Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem é associado à avaliação como parte integrante e complementar à aquisição e à aplicação de conhecimentos, isto é, os pressupostos teórico-metodológicos para o Exame Nacional do Ensino Médio defendem a importância de práticas pedagógicas significativas e voltadas para a realidade social dos estudantes e, em conformidade com esse ideal, propõe-se, ao avaliá-los, a seguir os mesmos referenciais pedagógicos, valorizando a integração dos conteúdos escolares e sua relevância além dos muros da escola.

### 2.2.3 A Proposta de Redação do Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio tem como objetivo principal avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica. Em 2005, com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), pelo Ministério da Educação, o Enem popularizou-se, obtendo um acréscimo significativo de adesões, visto que o desempenho obtido pelos estudantes no Exame passou a ser vinculado à concessão de bolsas parciais ou integrais, em Instituições de Ensino Superior Privadas (IES). A partir de 2009, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso em instituições públicas, o que aumentou, ainda mais, a importância do Exame.

Assim, de forma interligada, o MEC procurou manter o propósito fundamental de aferição da qualidade da educação básica nacional, mas agregou à avaliação das competências dos estudantes o *ranking* de acesso ao Ensino Superior. Isso tornou o Enem mais do que uma avaliação em larga escala: um referencial pedagógico norteador para a organização curricular e didática nas escolas de educação básica do país.

A prova de Redação, parte importante e bastante significativa do exame, compõe a averiguação dos saberes dos participantes por meio da análise de competências linguísticas preestabelecidas. Especialistas, selecionados e coordenados pelo Inep e pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos da universidade de Brasília (CESPE/UnB), criaram a matriz de competências e os critérios corretores da prova, que, embora tenha passado por alguns ajustes ao longo dos anos de aplicação, manteve-se, em sua estrutura básica, como instrumento de preparo – para os estudantes – e de coerência avaliativa, para os corretores da redação.

Equipes de correção, distribuídas por todo o Brasil, contam com a participação de professores de Língua Portuguesa para a composição das bancas que, com critérios bem definidos, devem realizar a correção das provas, garantindo equidade e objetividade na totalidade do processo, pois

Em um país de dimensões continentais, uma avaliação que proponha a justiça de oportunidades aos que a ela se submetem é um desafio constante, devendo os profissionais nela envolvidos buscar incessantemente o aperfeiçoamento do processo, garantindo sua qualidade, transparência e, conseqüentemente, credibilidade. (ANDRADE e RABELO, 2007, p. 23)

Para garantir a compatibilização dos critérios estabelecidos para a correção, fizeram-se necessários a organização, o treinamento e o controle de uma equipe de professores que lidaria, pelo menos, segundo Andrade e Rabelo (2007, p. 9), “com 5,6 milhões de textos em 30 dias – o que corresponde a mais de 186 mil textos por dia” -, pois cada redação é corrigida por 2 corretores, ou até 3, em caso de discrepância.

Até 2005, a correção de redações do Enem concentrou-se no eixo Rio-São Paulo. Depois disso, para evitar a regionalização das correções, priorizando o saber e a tradição de alguns estados e universidades em detrimento dos outros, o Inep optou pela seleção e pelo treinamento de equipes de corretores de todas as regiões do Brasil.

Integrante do consórcio Cesgranrio-Cespe, o CESPE/UnB ficou responsável por todos os encargos relacionados à correção das redações e, visando a um processo moderno, democrático e justo, a partir de 2006, com a implantação do sistema virtual de correções, desenvolveu uma metodologia para o processo ser bem-sucedido. São suas ações, conforme Andrade e Rabelo (2007, p. 9):

1. Digitalização de todas as redações, preservando o original de cada participante.
2. Geração automática de relatórios acerca do andamento do trabalho de cada corretor.
3. Correções múltiplas simultâneas.
4. Possibilidade de criação de um grupo controle.

5. Controle da eficiência do cumprimento da tarefa pelo corretor, com acompanhamento estatístico de desempenho de correção pelos supervisores, com possibilidade de interferência constante no processo.
6. Identificação do corretor que procedeu à correção de cada prova, determinando o horário e o tempo gasto na avaliação.
7. Garantia absoluta da desidentificação da folha de redação de cada participante.
8. Busca automática de redações via número da máscara (redação).
9. Geração automática de relatórios amostrais por corretor, por equipe, por estado etc.
10. Geração de banco de informações para pesquisas futuras.
11. Melhoria da qualidade e da fidedignidade das correções, com a diminuição do erro humano.

Nessa metodologia, as redações devem ser corrigidas com base nas cinco competências, expressas na Matriz do Enem, e cada competência deve ser avaliada por cinco critérios, que correspondem aos níveis I, II, III, IV e V. Desde sua primeira aplicação, a matriz sofreu algumas modificações, mas mantiveram-se os elementos fundantes das teorias linguísticas que a embasam. A nota final da redação é calculada pela média aritmética simples das notas atribuídas a cada uma das cinco competências específicas da redação.

Orientações e critérios sobre a prova passaram a ser publicados sistematicamente a partir de 2012, por meio do Guia do participante<sup>4</sup>. O documento tem como objetivo tornar mais transparente a metodologia de correção da redação, além de informar o que se espera do participante em cada uma das competências da matriz de referência, ou seja, o principal propósito do guia é, portanto, esclarecer os critérios adotados no processo de avaliação das redações do Enem de forma a responder aos principais questionamentos dos participantes, além de mostrar redações que receberam nota máxima no exame anterior para que sirvam de parâmetro aos novos candidatos.

Logo na apresentação, o Guia do participante antecipa, de forma genérica, a proposta avaliativa da redação do Enem. Conforme o trecho, a prova requer

---

<sup>4</sup> Visto não ser nosso objetivo a comparação entre os guias, ao longo dos últimos anos, selecionamos o Guia do Participante 2013 como referencial bibliográfico.

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. (BRASIL, 2013a, p.9)

Sendo assim, há quatro exigências para a elaboração da redação. Ela deve ser:

1) Escrita em prosa: a orientação exclui a possibilidade de escrita de gêneros que se organizem em versos, como os poemas. Os modelos discursivos e textuais inerentes a essa modalidade serão especificados na tipologia selecionada, porém, já se exclui a obrigatoriedade de regulação métrica ou rítmica. O texto a ser escrito deve apresentar uma continuidade, organizada por meio de parágrafos e com pontuação pertinente aos objetivos da escrita. O texto em prosa, além disso, deve centrar-se mais na denotação - devido ao fato de seus objetivos estarem na maioria das vezes voltados às esferas de participação social mais formais e utilitárias - em oposição à conotação - que pode estar presente no texto, mas, geralmente, não de forma predominante.

O candidato que escreve seu texto em versos recebe nota 0 (zero) na redação, já que não atendeu a uma característica imprescindível ao tipo textual proposto.

### Quadro 3 – Situações que levam à nota zero

#### Situações que levam à nota zero

Em todas as **situações** expressas a seguir, será atribuída à redação **nota 0 (zero)**.

- Fuga ao tema: não atende à proposta solicitada.
- Não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa: apresenta outra estrutura textual que não seja a estrutura dissertativo-argumentativa.
- Em Branco: não apresenta texto escrito na Folha de Redação.
- Texto insuficiente: apresenta até 7 (sete) linhas, qualquer que seja o conteúdo.
- Nessa contagem, são desconsideradas, para efeito de avaliação, as linhas com cópia dos textos motivadores apresentados no Caderno de Questões.
- Texto com impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação.
- Desrespeito aos direitos humanos.
- Parte de texto deliberadamente desconectada com o tema proposto, que desrespeita o Exame.

Fonte: BRASIL, 2013b, p. 10. Grifo nosso.

2) De tipologia dissertativo-argumentativa: diferentemente do que se defende em diversos estudos pedagógicos, a redação do Enem não propõe a escrita de um gênero

textual. No trecho a seguir, em que se delimitam parâmetros para a escrita de textos, Almeida defende como mais produtiva a opção pelos gêneros, colocando-se em oposição à escolha feita no exame:

[...] na produção de um gênero, vai haver sempre uma interação determinada, regulada pela organização enunciativa da situação de produção, que é definida por alguns parâmetros sociais: (1) o lugar social da interação (sociedade, instituição, esfera cultural, tempo histórico); (2) os lugares sociais dos interlocutores ou enunciadorees (relações hierárquicas, relações interpessoais, relações de poder e dominação e etc.) e (3) finalidades da interação (intenção comunicativa do enunciadoree). Além disso, a forma composicional e as marcas linguísticas (gramática) dependem do gênero a que pertence o texto e esse gênero operante dependerá da situação da enunciação em curso na operação. (ALMEIDA et al., 2000, p. 73).

Ainda que as diversas correntes de estudos da linguagem atuais defendam que a produção textual deva orientar-se por um gênero, inserido em seu contexto social e de relevância para o aluno, a redação do Enem, à primeira vista, não é direcionada para a escrita de um gênero textual, mas para um texto de tipologia dissertativo-argumentativa.

Andrade (2010) esclarece que os tipos textuais são constructos teóricos, determinados por propriedades linguísticas inerentes que constituem sequências no interior dos gêneros textuais. Eles não compreendem uma lista aberta, como os gêneros, já que surgem conforme as necessidades dos usuários da língua, mas, determinados pela natureza retórica dos textos, abarcam um número restrito de construções teóricas. São formas de organização do discurso e não práticas sociodiscursivas. São estruturas fundantes da língua e não a própria língua em uso.

Para linguistas, como Dolz e Schneuwly, os tipos são elementos que devem ser considerados na produção textual, mas não devem ser o eixo norteador das práticas escritas escolarizadas, pois não se centram no texto em si como objeto de estudo, mas nas operações de linguagem que os constituem. “A análise se exerce sobre subconjuntos particulares de unidades lingüísticas que formam configurações, traduzindo as operações de linguagem postuladas” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 58).

Com tantos argumentos linguísticos acerca da necessidade de inclusão dos gêneros textuais nas propostas de produção de textos, como compreender a opção

do Enem, exame de relevância nacional e de importante papel no progresso da vida escolar dos brasileiros, pela solicitação de uma tipologia textual na prova de redação?

A primeira hipótese concentra-se na transitoriedade dos conceitos linguísticos e nas constantes mudanças no panorama educacional brasileiro. Dada a amplitude do Brasil, é possível que o estudo de gêneros não esteja, ainda, tão alicerçado quanto o de tipos – já vigente há muito tempo. Além disso, o texto dissertativo-argumentativo é uma tipologia indispensável a esse nível de escolarização - Ensino Médio completo, já que é inerente, de forma mais ou menos intensa, nos gêneros textuais e circula com grande fluidez na esfera acadêmica, sendo indispensável à participação do aluno nas práticas formadoras do ensino superior.

Os mais críticos às propostas norteadas por tipos textuais devem observar, também, que o texto solicitado na redação do Enem não requer uma simples exposição de ideias, já que o participante deve demonstrar domínio de uma estrutura “relativamente estável” (BAKHTIN, 2003) de texto. Isso porque os requisitos previstos para a redação do Enem se repetem ano a ano e cristalizam características textuais elaboradas e complexas. Bakhtin esclarece que todos os enunciados são “igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (2003, p. 262), portanto, o contexto avaliativo do Exame Nacional do Ensino Médio é o campo em que o gênero “redação do Enem” circula, tendo suas características determinadas pelas exigências dessa relação comunicativa. Ainda segundo o autor, ressaltamos as “inesgotáveis possibilidades da multiforme atividade humana”, já que, em função do propósito comunicativo, os falantes da língua recorrem a formas de uso da linguagem que acabam assumindo uma “relativa estabilidade”, se desenvolvendo e se complexificando, até se diferenciar de outros textos e formar um gênero específico.

Sendo assim, é possível enquadrar o texto solicitado no Enem não apenas como um tipo textual, mas como um gênero consagrado na prática do exame. Com suas características próprias e com influências do contexto de produção, a redação do Enem estabilizou-se como mais um dos diversos gêneros da esfera educacional, muito próximo da dissertação escolar, mas com traços fundamentais que o diferenciam, como a exigência de uma proposta de intervenção e a própria finalidade comunicativa, e que o inserem em outro domínio, das avaliações em larga escala. Bakhtin ainda explica que

Em cada campo, existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de um dado campo [...]. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2003, p. 266)

Por isso, compreendemos que as condições específicas do campo/ domínio “avaliações em larga escala”, mais especificamente “Enem”, em função de sua função avaliativa, classificatória e diagnóstica, bem como suas condições de comunicação – redação escrita para uma banca, para comprovar proficiência na norma culta da Língua Portuguesa, na defesa de um ponto de vista, geraram um determinado gênero: redação do Enem.

Com a importância dada ao exame e a repetição sistemática de seu formato ao longo dos anos de sua aplicação, notamos que a redação do Enem assumiu características delimitadas por a) um lugar social da interação – que é o exame anual regulador da educação básica e de acesso ao ensino superior; b) lugares sociais dos interlocutores ou enunciadoreis – são estudantes que concluíram ou estão concluindo o Ensino Médio, advindos de diferentes classes sociais e processos de escolarização, reunidos, apenas pelo propósito do Exame e pelo nível mínimo de escolaridade; c) relações hierárquicas – por se tratar de uma avaliação, candidatos e corretores/ avaliadores ocupam posições distintas, sendo estes detentores de “poder”, podendo definir e julgar a qualidade do texto escrito por aqueles; d) finalidades da interação – o propósito comunicativo é, a princípio, a demonstração de habilidades linguísticas e discursivas, para um corretor/ avaliador. Também podemos dizer que há a defesa de um ponto de vista sobre um tema de interesse social; e) características discursivas específicas – texto em prosa a respeito de um tema de circulação social, que não fira os direitos humanos, com tamanho delimitado, alto grau de formalidade e com proposta de intervenção.

Sendo assim, defendemos a ideia de que a proposta de redação do Enem, ao solicitar a escrita de um texto na tipologia dissertativo-argumentativa, exige, na verdade, o domínio de um gênero textual específico, vinculado ao exame – mas já apropriado por outras avaliações e pelas salas de aula – com características próprias e importantes para serem analisadas tanto para averiguação da qualidade educacional brasileira quanto para ingresso no ensino superior.

Fundamentando essa perspectiva, devemos ainda considerar que a redação do Enem pode ser reconhecida como um gênero que faz parte de um domínio discursivo distinto do escolar, que possui traços particulares essenciais na caracterização de seu texto. Pois, enquanto a tipologia dissertativo-argumentativa pode ser encontrada com diferentes nomes em diferentes domínios discursivos – como no domínio escolar, chamada de dissertação, redação ou composição, o gênero possui um reconhecimento próprio, sendo facilmente associado à sua esfera de comunicação. É o que afirma Santos (2013, p. 134), ao distinguir textos de mesma tipologia quando produzidos em diferentes domínios:

um texto produzido por aluno no domínio discursivo escola/colégio [...] não é o “mesmo texto” produzido por alguém no domínio discursivo academia (universidade ou faculdade), quando presta vestibular e opina por escrito sobre um tema proposto, mesmo que esse alguém seja aquela mesma pessoa que produziu, algum tempo atrás, aquele texto escrito opinativo solicitado na escola/colégio.

O autor defende, então, não se tratar de um mesmo gênero, devendo, portanto, receber um novo nome em função do domínio.

Portanto, o texto opinativo produzido por aluno na escola/colégio e o texto escrito opinativo produzido por vestibulando não têm o mesmo nome e não deveriam ser chamados igualmente de dissertação, como fez distorcidamente o modelo estruturalista de ensino de escrita. (SANTOS, 2013, p. 134)

Semelhantemente, compreendemos que, embora existam gêneros do domínio escolar com propriedades próximas às consolidadas no Enem, o contexto de produção da redação do exame é distinto do escolar, caracterizando um novo domínio, ou um subdomínio. Tratam-se de duas situações de uso da linguagem bastante distintas, ainda que relacionadas à educação. Enquanto o texto produzido em sala de aula insere-se em um contexto de ensino e de aprendizagem, mediado pelo professor e com finalidades didáticas, a redação do Enem é uma proposta do Ministério da Educação, executada pelo Inep, de caráter diagnóstico, classificatório e também político, na medida em que seus resultados subsidiam políticas públicas.

Soares (2015, p. 66 e 67), ao debater essa questão, reitera que, não apenas no Enem, mas em outras propostas de redação presentes em avaliações, a presença

regular e estável de alguns elementos na composição do enunciado circunscreve para o produtor do texto os limites característicos do gênero exigido.

Nessas propostas, temos o mesmo texto, os mesmos elementos constitutivos do enunciado, e a mesma ideia pedida pelo produtor do enunciado escrito, ou seja, a ideia passa a ser definida por quem produz a prova de redação, e o sujeito/candidato do ENEM responderá a esse enunciado de um modo também limitado, seguindo as instruções necessárias (SOARES, 2015, p. 67).

A autora ainda esclarece que o texto produzido para o Enem é institucionalizado, com instruções a serem seguidas, delimitadas pela recorrência em sua aplicação. A escrita é, por isso, afetada não só pelo que é pedido ao candidato para redigir, mas também pela consciência de que seu interlocutor é uma banca avaliadora. Esse fato insere o texto em um domínio distinto do escolar, nos permitindo classificar a redação do Enem como um gênero específico.

3) Com temática de ordem social, científica, cultural ou política: já que o Enem é um exame de abrangência nacional, a proposta de redação deve apresentar um tema que esteja ao alcance de qualquer candidato, de qualquer nível social ou região do país. Além de não ferir a diversidade nacional, os temas incluídos nessas esferas possuem grande visibilidade midiática, devem, também, ser cabíveis de reflexão a quaisquer estudantes que tenham concluído a educação básica. Mais do que isso, é necessário que a escrita esteja imbuída de um propósito comunicativo. A relevância no processo de produção textual permite ao candidato a valorização do ato de escrever, da defesa de ideias, do posicionamento crítico, da exposição do “eu”. Isso ocorre em situações comunicativas que estejam bem definidas e em que haja um propósito para a redação produzida. A proposta de produção é um reflexo do que vem posto no artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que defende a necessidade de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores.

Por meio do Exame, verifica-se se a proposição da LDB foi atendida no processo educacional, capacitando os estudantes a portarem-se de forma autônoma em função da utilização proficiente e segura da linguagem em processos interacionais que fazem parte da prática cidadã. Ou seja, a preocupação exposta na LDB de formar

educandos aptos a posicionarem-se como cidadãos e transformarem o meio em que vivem é avaliada no exame como critério qualitativo, que assegura a qualidade e a eficiência da formação do estudante brasileiro.

4) Em conformidade com as competências desenvolvidas no processo de escolarização básica: a proposta de produção, bem como os critérios de correção, deve estar em consonância com os conteúdos/competências desenvolvidos na trajetória escolar. O aluno de ensino médio deve ser o referencial para a demanda avaliativa e para a correção de sua produção. Isso quer dizer que dominar o tema não é suficiente para um bom desempenho. As competências de um currículo mínimo são averiguadas por meio da redação e a partir dos critérios previamente estabelecidos para sua análise.

Após apresentar a estrutura discursiva do texto solicitado, o Guia do Candidato orienta quanto à composição textual:

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. (BRASIL, 2013a, p.9)

Dessas orientações, destacamos, então, as ações a serem desenvolvidas pelo candidato ao escreverem o texto, com base no Guia do participante (BRASIL, 2013a):

- 1) Defender uma tese, uma opinião.
- 2) Apresentar argumentação coerente e coesa.
- 3) Formar uma unidade textual.
- 4) Redigir o texto na modalidade formal/ culta da Língua Portuguesa.
- 5) Elaborar uma proposta de intervenção.

Para obter nota, o candidato deve atentar-se às orientações do Guia do participante, bem como da própria prova, além de não cometer erros que levem à atribuição da nota zero. A redação receberá nota 0 (zero) se apresentar uma das características a seguir:

- a) fuga total ao tema – o candidato escreveu sobre tema – restrito - diferente do proposto da prova, sem, nem mesmo, referir-se ao assunto – amplo – que envolve o tema proposto. Quando o candidato não se refere ao tema propriamente dito, mas aproxima-se dele, demonstrando conhecimento sobre o assunto, a prova é normalmente corrigida, mas penalizada nas competências relacionadas ao atendimento ao tema:

**Quadro 4 – Penalizações quanto à adequação ao tema**

Competência II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

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

**Fonte:** BRASIL, 2013, p.20 e 21.

Em relação à competência II, o candidato que escreve apenas sobre o assunto não desenvolve o tema satisfatoriamente. Sua aplicação de conceitos é superficial e não demonstra o repertório necessário sobre a questão abordada na proposta.

Quanto à competência III, o candidato que não aborda o tema em sua totalidade não será capaz de selecionar informações pertinentes e relevantes, relacioná-las com fatos e dados, organizá-las de forma persuasiva e defender um ponto de vista em função desse tema. A abordagem apenas do assunto faz com que esses demais aspectos sejam aplicados em superficialidade e ineficiência.

- b) não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa – o candidato que escreve seu texto recorrendo a qualquer outra tipologia textual, como a descritiva, a injuntiva ou a narrativa, recebe a nota zero. Se, porém, houver pelo menos 8 linhas escritas na tipologia dissertativo-argumentativa, essas linhas são avaliadas normalmente, mas penalizadas na competência II, por não estar nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa (conforme quadro 3) e nas demais competências pela fragilidade de um texto sucinto.
- c) texto com até 7 (sete) linhas – Havendo até 7 linhas escritas, a redação recebe nota zero. Caso haja 8 linhas ou mais, o texto é avaliado normalmente, penalizando-se nas demais competências o que for necessário.

- d) impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação ou parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto – Qualquer manifestação do candidato que possa ser identificada com a intenção de anular a redação faz com que ela receba nota zero, bem como a inclusão de trechos, no meio do texto – ainda que dentro do tema e “bem escrito”, pois manifesta objetivo de testar os avaliadores, a qualidade e coerência do exame.
- e) desrespeito aos direitos humanos; e folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho – O ponto de vista manifesto pelo candidato deve estar em consonância com os direitos humanos, o que faz com que argumentos preconceituosos, por exemplo, levem à nota zero na redação. Além disso, apenas o conteúdo da folha de respostas é considerado. Caso esteja em branco, leva à nota zero.

Para garantir a idoneidade do processo de correção das redações e também informar aos candidatos quanto às competências a serem analisadas no Enem, o Guia do participante 2013 apresentou os seguintes critérios avaliativos para a prova de Redação:

**Quadro 5 – Critérios de correção da redação do Enem**

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

**Fonte:** Próprio autor.

Diferentemente das demais provas, que são orientadas por Eixos Cognitivos, Competências de Área e Habilidades, na Redação, cada uma das competências

avalia um conjunto de habilidades definidas em uma Matriz de Avaliação que descreve seis níveis esperados para cada uma das competências. Essa diferença na terminologia, que faz com que o “Eixo Cognitivo” em uma matriz se torne “Competência” em outra, deve-se ao fato de a Matriz de Avaliação da Redação do Enem não ter sido reformulada juntamente com a Matriz de Avaliação das demais provas, em 2009, e, por isso, ter mantido essa estrutura em torno de competências e habilidades. Porém, podemos depreender das cinco Competências dessa matriz a mesma lógica que orienta os Eixos Cognitivos.

Para que se compreenda o processo de correção das redações do Enem, Travaglia (2013), no documento “Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala”, apresenta alguns conceitos e ponderações indispensáveis acerca das correções de avaliações em larga escala.

Inicialmente, o linguista chama a atenção para os dois planos que constituem o processo tanto de produção quanto de correção de redações. São esses os planos nos quais aparecem os aspectos constituintes da língua, subdividindo-se em macroplano e microplano. O plano macro tem relação com a globalidade do texto, ou seja, seus aspectos mais gerais e amplos, relativos à unidade textual. Já o plano micro refere-se a elementos internos ao texto, mais especificamente às escolhas lexicais e sintáticas que evidenciam recursos de funcionamento da língua e que exprimem sentido ao texto.

O âmbito mais amplo, ou seja, o macroplano, é verificado no olhar global do avaliador que examina o texto como um todo, como uma unidade que deve ser coerente, adequada à tipologia, bem distribuída em parágrafos, ajustada ao tema e que permite uma leitura fluente, pois, para Travaglia (2013, p. 228),

(...) o conceito de macroestrutura enquanto ideia central, global do texto como geradora do texto, chama a atenção para o fato de que todos os elementos constitutivos dos textos (por exemplo, informações selecionadas, sua ordenação e agrupamento; os recursos linguísticos em geral) estão nele presentes para levar a essa unidade global de sentido, e, portanto, tudo tem de poder de algum modo ser justificado em função do tema/tópico discursivo/macroestrutura, cumprindo o requisito de relevância da coerência (tudo que aparece em um texto tem de poder ser correlacionado de algum modo com sua macroestrutura).

Já o plano micro exige um olhar mais apurado do corretor, que, com base na matriz, retorna ao texto localizando elementos textuais que compõem o seu sentido e entrelaça suas partes. São elementos que podem ser quantificados, como o uso de elementos coesivos, operadores argumentativos, léxico adequado e desvios da norma padrão. Segundo Travaglia (2013, p. 226), são “às possíveis instruções e pistas de sentido que cada tipo de recurso da língua ou cada recurso em particular pode trazer para um texto”.

Devido à quantidade de redações a serem corrigidas no prazo de mais ou menos 30 dias, o tempo destinado à análise e ao julgamento de cada redação é bastante curto. Ainda que algumas redações, seja por dificuldades do corretor em acionar um ou outro nível para determinado critério, pela letra do candidato ou mesmo entroncamentos sintáticos, dispendam mais tempo de leitura, a maior parte das redações é corrigida em poucos minutos. Dessa forma, é possível compreender que a correção das redações do Enem está muito mais alicerçada na análise no macroplano.

Sendo a análise mais global e menos quantitativa, é necessário que os critérios estejam bem claros para o avaliador e bem compassados nas equipes, evitando pesos diferentes nas análises e as consequentes discrepâncias.

Para tanto, o treinamento das equipes tem se reforçado a cada ano, com capacitações *on line* e presenciais para que o corretor, atraído pela fantástica fonte de informações sobre a produção escrita dos alunos no encerramento da educação básica, sinta-se responsável pelo trabalho que realizará. Quem participa da banca de correções dessas provas privilegia-se por conhecer uma diversidade de produções e refletir sobre os rumos do ensino da escrita no país.

Andrade e Rabelo salientam que esse não é um trabalho fácil e relatam que

Foi necessário aos professores corretores abrir mão de suas concepções filosóficas e didáticas para a nova possibilidade que estava vivenciando. Para nós, a questão não era meramente corrigir textos, mas corrigi-los dentro de uma nova abordagem tecnológica e pedagógica. As questões **avaliar para que, como e pensar nas várias realidades da educação no Brasil** eram o começo da construção do processo para o qual tínhamos sido convidados. (ANDRADE e RABELO, 2007. p. 48. Grifo dos autores.)

O elemento primário, necessário para se garantir a capacitação dos corretores, é a compreensão da proposta de produção e suas possibilidades de resposta. Em seus anos de aplicação, o enunciado da proposta de redação sofreu poucas modificações, mantendo-se a expectativa dos candidatos do exame em um padrão que se estabeleceu e se cristalizou em função de sua repetição.

Com formato bastante particular, de 2004 a 2014, os enunciados, por meio de suas orientações, forneceram aos estudantes os critérios que delimitam a expectativa da banca quanto ao que se espera da produção escrita de um estudante egresso do Ensino Médio. A seguir, apresentamos cronologicamente os enunciados dos referidos anos, segundo aparecem em suas respectivas provas:

**Quadro 6 – Propostas de redação de 2004 a 2014**

<b>Proposta de redação 2004</b>	Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação em prosa sobre o seguinte tema: Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação? Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação.
<b>Proposta de redação 2005</b>	Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação a respeito do tema: O trabalho infantil na realidade brasileira. Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.
<b>Proposta de redação 2006</b>	Considerando que os textos acima têm caráter apenas motivador, redija um texto dissertativo a respeito do seguinte tema: O PODER DE TRANSFORMAÇÃO DA LEITURA. Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos,

	<p>fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.</p>
<p><b>Proposta de redação 2007</b></p>	<p>Todos reconhecem a riqueza da diversidade no planeta. Mil aromas, cores, sabores, texturas, sons encantam as pessoas no mundo todo; nem todas, entretanto, conseguem conviver com as diferenças individuais e culturais. Nesse sentido, ser diferente já não parece tão encantador. Considerando a figura e os textos acima como motivadores, redija um texto dissertativo-argumentativo a respeito do seguinte tema: O desafio de se conviver com a diferença.</p> <p>Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.</p>
<p><b>Proposta de redação 2008</b></p>	<p>O texto acima, que focaliza a relevância da região amazônica para o meio ambiente e para a economia brasileira, menciona a “máquina de chuva da Amazônia”. Suponha que, para manter essa “máquina de chuva” funcionando, tenham sido sugeridas as ações a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 suspender completa e imediatamente o desmatamento na Amazônia, que permaneceria proibido até que fossem identificadas áreas onde se poderia explorar, de maneira sustentável, madeira de florestas nativas;</li> <li>2 efetuar pagamentos a proprietários de terras para que deixem de desmatar a floresta, utilizando-se recursos financeiros internacionais;</li> <li>3 aumentar a fiscalização e aplicar pesadas multas àqueles que promoverem desmatamentos não-autorizados.</li> </ol> <p>Escolha uma dessas ações e, a seguir, redija um texto dissertativo, ressaltando as possibilidades e as limitações da ação escolhida. Ao desenvolver seu texto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, sem ferir os direitos humanos.</p>

<p><b>Proposta de redação 2009</b></p>	<p>Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema <b>O indivíduo frente à ética nacional</b>, apresentando proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.</p>
<p><b>Proposta de redação 2010</b></p>	<p>Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema <b>O Trabalho na Construção da Dignidade Humana</b>, apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.</p>
<p><b>Proposta de redação 2011</b></p>	<p>Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema <b>VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO</b>, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.</p>
<p><b>Proposta de redação 2012</b></p>	<p>A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema <b>O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI</b>, 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.</p>

<b>Proposta de redação 2013</b>	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.
<b>Proposta de redação 2014</b>	A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema Publicidade infantil em questão no Brasil, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

**Fonte:** Próprio autor.

Com base na análise que será exposta na tabela 1, a seguir, verificamos que, nos dez anos acima citados, houve pequenas alterações no modelo da proposta, que não comprometeram seu padrão ou alteraram o objeto de verificação da banca de corretores. Algumas palavras foram trocadas, termos incluídos ou expandidos, possivelmente para garantir melhores resultados e evitar qualquer possível dualidade de interpretação na proposta.

A consolidação de um padrão e as pequenas alterações nos enunciados podem ser melhor percebidos na tabela 1. Na primeira coluna, relacionamos o ano de aplicação da proposta de redação. Na 2, destacamos da proposta o embasamento solicitado para a escrita do texto. Na coluna 3, apresentamos o trecho da proposta referente ao tipo de texto a ser desenvolvido pelo candidato e, finalmente, na quarta coluna, as pistas deixadas na proposta que apontam para os recursos textuais a serem utilizados na produção.

**Tabela 1** – Propostas de redação de 2004 a 2014

ANO	EMBASAMENTO	TIPOLOGIA	RECURSOS TEXTUAIS
2004	Com base nas idéias	redija uma dissertação em prosa	ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação.
2005	Com base nas idéias	redija uma dissertação em prosa	ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.
2006	Considerando que os textos acima têm caráter apenas motivador	redija um texto dissertativo	ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.
2007	Considerando a figura e os textos acima como motivadores	redija um texto dissertativo-argumentativo	ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

2008	Escolha uma dessas ações	redija um texto dissertativo	ao desenvolver seu texto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, sem ferir os direitos humanos.
2009	Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação	redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa	apresentando proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.
2010	Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação	redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa	apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

2011	Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação	redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa	apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.
2012	A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação	redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa	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.
2013	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	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.

2014	A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação	redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa	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.
------	--	--	---

**Fonte:** Próprio autor.

Na primeira coluna, associamos os enunciados ao seu ano de aplicação no Enem.

Já a coluna do embasamento refere-se à parte do enunciado na qual se solicita ao candidato recorrer a conhecimentos prévios e/ou aos textos motivadores para a escrita do texto. Essa estrutura sofreu algumas alterações. A princípio, o direcionamento era bastante vago, já que pedia a escrita do texto com base nas “ideias presentes nos textos”. A intenção, provavelmente, era de que o candidato recorresse às informações dos textos motivadores, que introduziam o tema da redação, para escrever seu próprio texto, porém, de forma autônoma e autoral. Entretanto, com base na alteração do enunciado no ano de 2006 - “considerando que os textos acima têm caráter apenas motivador”, vários candidatos copiavam ou, apenas, parafraseavam os textos motivadores, seja por falta de repertório ou por acreditarem que era essa a relação requerida entre a produção e os textos introdutórios. Sendo assim, a orientação passou a solicitar que o candidato reconhecesse os textos anteriores apenas como motivadores, ou seja, como referência para a construção temática, evitando ambiguidades na interpretação da proposta.

O ano de 2007 segue a estrutura do ano anterior, porém, além dos textos motivadores, o enunciado contou com uma figura, que também devia orientar o candidato no desenvolvimento do tema: “considerando a figura e os textos acima como motivadores”. É necessário ressaltar que o enunciado não trata a imagem como texto. O guia do candidato (BRASIL, 2013, p.11) explicita que “por texto entende-se uma unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para constituir

a textualidade”. Assim, é provável que a separação entre texto e imagem esteja presente no enunciado para evitar que algum candidato desconsidere a imagem, não a reconhecendo como texto não verbal.

O enunciado de 2008 se difere de todos os demais anos. É a proposta com alterações mais substanciais, pois seu enunciado, de forma bastante direta, solicitou ao candidato a escolha de uma das ações apresentadas para defender sua eficácia: “Escolha uma dessas ações”. Há apenas um texto motivador, a partir do qual, foi criada uma situação-problema, que simula um fato da realidade. Nessa situação, algumas ações possíveis para solucionar a questão são dispostas, e o candidato, escolhendo apenas uma delas, deveria redigir o texto e defender seu ponto de vista. Essa estrutura de enunciado não se repetiu em nenhum dos anos subsequentes.

A partir de 2009, verificamos a cristalização de um modelo de enunciado. Sofrendo, apenas, depois de 2012, a alteração do enunciado de “ com base na leitura dos textos motivadores” para “ a partir da leitura dos textos motivadores”, o padrão de enunciado das propostas de redações do Enem se fixou. Solicita-se, desde então, que o candidato recorra à leitura dos textos motivadores – que são “motivadores” por servirem como um ponto de partida para o desenvolvimento da discussão e da argumentação – para compreender a limitação temática e redigir seu texto conforme a tipologia solicitada: “ Com base na leitura dos textos motivadores”. A mudança de “ com base” para “a partir”, nos enunciados após o ano de 2012, reitera a necessidade de clareza no enunciado, evitando-se ao máximo que qualquer candidato seja prejudicado com interpretações imprevistas ou mesmo que, acarrete, ao final do exame, recursos contra a correção de redações. Outro importante elemento é acrescentado no enunciado e que explicita, ainda mais, a necessidade do candidato se portar como autor do texto. Sendo o exame um avaliador da educação básica, dos conhecimentos adquiridos até o final do Ensino Médio, o enunciado solicita que os conhecimentos construídos ao longo da formação escolar sejam expostos no texto, fundamentando-o e demonstrando a capacidade de desenvolvimento do tema, de aplicação em diferentes áreas do conhecimento e de organização da argumentação: “e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação”.

A redação do Enem não avalia apenas a capacidade de escrita dos candidatos, mas a bagagem cultural e científica acumulada em função do currículo desenvolvido, ensinado e construído nas escolas do Brasil. Assim, não basta o domínio da norma culta, da organização tópica e da estrutura gramatical da tipologia

solicitada, é necessário também dominar conteúdos relacionados ao tema, aprendidos na escola ou fora dela, além do conhecimento formativo ou de mundo.

Na terceira coluna da tabela, encontra-se a tipologia solicitada na escrita da redação. Apenas em 2008 há a omissão do termo “argumentativo” no enunciado: “redija um texto dissertativo”. Em todos os demais, a tipologia dissertativo-argumentativa orienta o modelo de texto a ser escrito pelo candidato: “redija texto dissertativo-argumentativo”. Em 2009, deixando ainda mais claro o enunciado, acrescenta-se que o texto deve ser escrito em norma culta da Língua Portuguesa. Em 2011, altera-se o enunciado para “norma padrão”, o que aproxima mais a avaliação do texto da gramática normativa da Língua Portuguesa.

Para refletir acerca da opção linguística da proposta de redação do Enem, que contraria a maior parte das correntes linguísticas da atualidade e dos últimos anos ao reforçar o trabalho com tipologias e não com gêneros textuais, faremos a distinção desses dois conceitos.

Os tipos são constructos teóricos, determinados por propriedades linguísticas que constituem sequências no interior dos gêneros textuais. Eles são, então, formas de organização do discurso, mas que não compreendem formas de uso da linguagem, pois não se apresentam como modelos mentais, mas como estrutura formadora do texto. Já os gêneros textuais são formas relativamente estáveis de agrupamento de textos (BAKHTIN, 2003, p. 262), são “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 74), funcionando como um modelo comum ao qual o falante da língua deve recorrer para interagir nas diversas situações comunicativas de seu dia a dia. Para Lopes Rossi (2002), visto ser a tipologia uma estrutura textual, que pode estar presente em diversos gêneros de circulação social, o gênero deve ser o objeto de ensino e de estudo nas aulas de produção e textual e, conseqüentemente, nas suas avaliações.

Para a autora, é por meio do domínio do funcionamento da linguagem nas situações comunicativas, envolvidas pelos parâmetros sociais, que o aluno se torna autônomo no processo de produção escrita e não na fixação de modelos de estruturas de textos. Sendo assim, os gêneros textuais, e não os tipos, seriam o meio pelo qual as práticas de linguagem são evidenciadas, fazendo-se necessária a transição do ensino – e da avaliação – fundamentado nas tipologias textuais para dar lugar aos gêneros textuais.

Muitas vezes os conceitos de tipo e gêneros são tratados indistintamente por professores, materiais didáticos e até documentos oficiais. Desse problema, advêm as lacunas existentes nas propostas de redação que, ao serem pensadas apenas como estrutura de texto a ser seguida, desconsideram a produção de sentidos na situação comunicativa e não reconhecem a importância de um interlocutor real, da circulação dos textos produzidos pelos alunos, da necessidade de finalidades para a produção do texto planejamento das etapas de produção (ANDRADE, 2010).

Assim sendo, ao propor atividades de produção que se pautem nos gêneros, os princípios defendidos por Bakhtin, como a essência dialógica dos textos, sugerem uma nova perspectiva que pode começar a tomar lugar nas atividades de produção escrita. Conforme afirma Costa Val (2003, p. 129),

[...] produzir um texto escrito implica escolher um determinado gênero discursivo e essa escolha se faz em função de para quem se escreve, para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido.

Logo, é preciso criar para os alunos situações de redação que contemplem importantes parâmetros às situações reais de comunicação, dando-lhes condições de interagir com o contexto e produzir textos que não se limitem a cópias ou a preenchimento de formulários. Trata-se de, em atividades didáticas, focar o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos (Rojo, 2004).

Sendo o Enem uma avaliação nacional, supervisionada pelo MEC, e orientada por documentos oficiais, que têm como fundamentos teóricos os escritos de Bakhtin e diversos outros autores que reconhecem o dialogismo da linguagem e o gênero como objeto de ensino, **por que a solicitação de uma tipologia textual na proposta de produção?**

Podemos observar as referências bibliográficas do Manual de capacitação para avaliação das redações do Enem 2013 para assegurar a consonância entre a equipe elaboradora da proposta de redação e os estudos sobre gêneros textuais:

**Figura 2** – Referências Bibliográficas do Manual de Capacitação de Corretores

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. *Análise de Textos - Fundamentos e Práticas*. São Paulo: Parábola Editorial.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAGNO, M. *O preconceito linguístico*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- DIONÍSIO, A. P.; Bezerra, M. A. I. (Org.) *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de texto*. Rio, Vozes, 1996.
- FIORIN, L. J.; PLATÃO, F. S. *Ligões de texto: leitura e redação*. São Paulo, Ática, 1990.
- GERALDI, J.W. *Linguagem e Ensino - exercícios de militância*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- KOCH, I.G.V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I.G.V.; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I.G.V.; ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, I.G.V.; Benteo, A. C.; Cavalcante, M. M. *Intertextualidade: Diálogos Possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
- FULGÊNCIO L.; LIBERATO, Y. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.
- GARCEZ, L. *A escrita e o outro*. Brasília: EdUnB, 1998.
- GARCEZ, L. *Técnica de Redação*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.
- MACHADO, A. R.; Lousada, E.; Abreu-Tardelli, L. S. *Planejar Gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATÊNCIO, M.L.M. *Leitura, Produção de Textos e a Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. Série estratégias de ensino*. São Paulo: Parábola, 2009.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ENSINO MÉDIO. Brasília: MEC /SEB 1998.
- POSSENTI, S. *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.
- SCHNEUWLY, B. *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In / Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- VAL, M. da G. C. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

**Fonte:** Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do Enem 2013, 2013b, p. 58.

Partindo das postulações teóricas, levantamos algumas possibilidades que auxiliam à formulação de uma possível resposta a esse questionamento:

- a) O trabalho com gêneros textuais e seu ensino são movimentos que, mesmo não sendo muito recente, são bastante atuais – É possível, porém, que, devido à amplitude territorial brasileira e à diversidade das escolas de Educação Básica, os

estudos sobre gêneros textuais não se disseminem e se fundamentem da mesma maneira na formação dos professores. Assim, as regiões com maior acesso aos saberes acadêmicos e com maior tradição na formação de professores teriam maiores condições de fornecer aos estudantes o conhecimento e a condição de se escrever grande diversidade de gêneros.

- b) Os gêneros atendem a situações sociais reais de uso da linguagem – Já que os gêneros existem em função do uso da língua e das práticas sociais que os exigem, é possível que alguns gêneros estejam suficientemente restritos às suas esferas de circulação, sendo desconhecidos por estudantes que não têm acesso a esses contextos. Mais uma vez, em função da diversidade dos estudantes brasileiros e das características regionais e culturais, podemos concordar que nem todos têm a necessidade social de dominar os mesmos gêneros para agir no ambiente em que vivem.
- c) A tipologia dissertativo-argumentativa tem grande importância nos gêneros acadêmicos – Sendo um dos propósitos do Enem a avaliação para ingresso no Ensino Superior, é necessário que os estudantes demonstrem o domínio da tipologia inerente à maior parte dos textos acadêmicos.
- d) A tipologia dissertativo-argumentativa não requer a observação de domínios discursivos específicos – O gênero textual que mais se apropria da tipologia dissertativo-argumentativa e que abarca as características solicitadas na redação do Enem é o artigo de opinião. Entretanto, devido à “relativa estabilidade” (BAKHTIN, 2003) dos gêneros e sua adequação aos suportes, esferas e domínios, há uma diversidade de modelos de artigo de opinião que circulam nos meios sociais. Para se trabalhar com gênero e não tipologia, a proposta do Enem teria de especificar não só o modelo de texto, mas fornecer diversas informações contextuais que influenciariam na escrita do texto.
- e) O texto dissertativo-argumentativo do Enem pode ser compreendido como um gênero específico – Com a importância que o exame adquiriu ao longo dos anos de sua aplicação e a repetição sistemática de seu formato, o texto dissertativo-argumentativo proposto pelo Enem assumiu características de gênero. É delimitado por um lugar social da interação – que é o exame anual regulador da educação básica e de acesso ao ensino superior; pelos lugares sociais dos interlocutores ou enunciadoreis – são estudantes que concluíram ou estão concluindo o Ensino Médio, advindos de diferentes classes sociais e processos

de escolarização, reunidos, apenas pelo propósito do Exame e pelo nível mínimo de escolaridade; repete as relações hierárquicas – por se tratar de uma avaliação, candidatos e corretores/ avaliadores ocupam posições distintas, sendo estes detentores de “poder”, podendo definir e julgar a qualidade do texto escrito por aqueles; conserva as finalidades da interação – o propósito comunicativo é, a princípio, a demonstração de habilidades linguísticas e discursivas, para um corretor/ avaliador. Também, podemos dizer que há a defesa de um ponto de vista sobre um tema de interesse social; e apresenta características discursivas específicas – texto em prosa a respeito de um tema de circulação social, que não fira os direitos humanos, com tamanho delimitado, alto grau de formalidade e com proposta de intervenção. Sendo assim, é possível defendermos a ideia de que a proposta de redação do Enem, ao solicitar a escrita de um texto na tipologia dissertativo-argumentativa, exige, na verdade, o domínio de um gênero textual específico, vinculado ao exame, com características próprias e importantes de serem dominadas até o final da educação básica.

É o que aponta Souza (2003, p. 78):

Até pouco tempo, numa visão tradicional, a dissertação era concebida como um tipo de texto ensinado na escola com o intuito de possibilitar a aprovação do aluno concluinte do ensino médio no exame vestibular. [...] No contexto atual, o reconhecimento da dissertação como um gênero textual fundamenta-se nos postulados bakhtinianos, que concebem as línguas humanas como fenômeno histórico e social, e os gêneros textuais como enunciados que concretizam a língua, tomada como produto da interação verbal.

A autora ainda ressalta a existência de gêneros institucionalizados, na escola. E, segundo Marcuschi, é o que ocorre com a redação do Enem, em que o domínio discursivo escolar, bem como outros domínios

constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas institucionalizadas (MARCUSCHI, 2002, p.24).

Essas hipóteses permitem concluir que, por mais que pareça haver uma distância entre a proposta do Enem e os estudos sobre gêneros, o enunciado é pensado de forma a buscar maior igualdade de possibilidades aos estudantes

brasileiros e a formação de um padrão previsível de exigência, que possa ser trabalhado por professores nas diversas regiões do país.

Retomando a análise da tabela 1, focaremos, então a quarta coluna, a qual apresenta alguns recursos textuais solicitados na proposta. São orientações acerca de características indispensáveis na produção do texto dissertativo-argumentativo.

Em 2004, o que se encontra nos recursos textuais é, na verdade, a reiteração do embasamento, já que reforça a base nas “ideias” do candidato, orientando a “utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação”. Depois de 2008, os enunciados sobre a utilização dos conhecimentos adquiridos e das reflexões feitas ao longo da formação são colocados no início, compondo apenas a coluna do embasamento.

De 2005 a 2008, as orientações textuais ressaltam a necessidade de “selecionar, organizar e relacionar argumentos, fatos e opiniões em defesa do ponto de vista”. Essas orientações se repetem até aos enunciados atuais, sendo, além de recursos textuais demandados do candidato, critérios a serem usados, posteriormente, na correção das redações.

Desde 2005, o respeito aos direitos humanos também passa a compor o enunciado da prova: “que respeite os direitos humanos”. O candidato deve defender uma tese, um ponto de vista em seu texto, mas suas opiniões devem ser respeitadas e tolerantes, sem ferir os direitos humanos.

Em 2009, surge a exigência de que o candidato faça uma proposta de ação social, que em 2011 passa a ser chamada de proposta de conscientização e, de 2012 até hoje, de proposta de intervenção (BRASIL, 2015a, p. 73 -74). Esse enunciado requer do candidato a proposição de uma solução elaborada e inovadora para solucionar o problema levantado: “apresentando proposta de intervenção”. É uma maneira de extrapolar o senso-comum e demonstrar autoria, pensando e expondo com clareza um plano de ação que ratifique a tese defendida.

Em 2009, também surge, diante das ações de selecionar, organizar e relacionar fatos e opiniões, a palavra “coerentemente”. O acréscimo demonstra a necessidade de que o texto flua como unidade de sentido. Não deve ser escrito como um aglomerado de informações relevantes, ou desconexas. Tudo deve estar tecido, entrelaçado, conferindo ao texto um sentido plausível.

Em 2010, acrescenta-se ainda a exigência pela coesão. O termo “coerentemente” é substituído por “de forma coerente e coesa”. Ressalta-se, então,

além da necessidade de fluidez nos sentidos, a importância dos elementos coesivos, responsáveis pela ligação entre as partes do texto. São os elos entre palavras, orações e parágrafos, que conferem ao texto uma identidade única. É a união dos fatos e opiniões selecionados, organizados e relacionados na defesa de um ponto de vista, na redação de um texto dissertativo-argumentativo, na construção de uma unidade autoral e inédita. Assim, até hoje mantém-se essa forma de enunciado.

Como podemos notar, ainda que alterações tenham sido feitas para conferir maior credibilidade, fidedignidade, clareza e objetividade ao enunciado das propostas de redação do Enem, uma estrutura prototípica, um padrão, se manteve. Com base nesse modelo que se perpetuou, o trabalho em sala de aula com o modelo de texto exigido pelo Enem passou a ser melhor trabalhado por professores, visando não só ao preparo dos estudantes para a prova, mas ao reconhecimento da importância da formação de um sujeito capaz de expor seu ponto de vista, levando em conta os conhecimentos adquiridos na cultura em que está inserido e na formação escolar, recorrendo a informações de textos de diferentes gêneros, respeitando os direitos humanos e selecionando, organizando e relacionando fatos e opiniões que o sustente.

Outro aspecto que precisa ser observado por professores que foquem o preparo para o Enem é a necessidade de alinhamento dos critérios corretores dispostos na matriz. Ela, como o nome já adianta, é um orientador das correções. As competências exigidas na produção do texto são separadas e niveladas e o corretor deve, a cada correção, identificar o desempenho do candidato e enquadrá-lo em um dos níveis. É o que percebemos na figura a seguir, extraída de Brasil (2013, p. 20 e 21):

Figura 3 – Matriz de correções

2.2.1 Matriz de Referência para Redação do ENEM – 2013						
COMPETÊNCIA   NÍVEIS   (NOTAS)	NÍVEL 0	NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III	NÍVEL IV	NÍVEL V
I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com sistematização, com frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra domínio mediano da língua portuguesa e de alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidentia.
II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	-	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Não articula as informações.	Articula as partes do texto de forma precária.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Fonte: Brasil, 2013, p. 20 e 21.

A matriz divide-se em 5 competências:

- I. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
- II. Compreender a Proposta de Redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
- III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, 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 intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Para cada competência, há níveis de 0 a 5, que correspondem ao desenvolvimento de cada candidato no atendimento à proposta – exceto a competência II que não possui nível 0, já que o texto que foge ao tema recebe nota 0 e não é corrigido.

Não é simples, todavia, distinguir os níveis, sendo preciso bastante treinamento das equipes para as bancas corretoras, mesmo em diferentes regiões do país sejam justas e equânimes, garantindo as mesmas oportunidades a todos os candidatos. Andrade e Rabelo (2007), ao refletirem sobre o processo de correções, reconhecem a existência de discrepâncias nas correções e questionam:

Para nós, ficaram vários questionamentos também em relação à correção dos textos. Por que professores graduados e com titulações de especialização, mestrado e doutorado tiveram tantas dificuldades, tendo como conseqüências as discrepâncias apontadas no início desse artigo? (ANDRADE e RABELO, 2007, p. 52)

Buscando aprofundar o questionamento dos autores, seguimos para a exposição metodológica que norteou a análise da competência II da matriz de correções do Enem e de sua compreensão por parte de professores da Educação Básica.

### 3 METODOLOGIA

A importância crescente do Enem e a necessidade de um processo corretor de redações que seja justo para tantos candidatos de diferentes regiões do país reitera a necessidade de estabelecimento de critérios claros e bem definidos, que confirmam ao avaliador segurança na correção das redações.

Para verificar se a matriz de correção, proposta pelo INEP e utilizada pela banca corretora e por professores de todo o país, cumpre satisfatoriamente esse papel, procedemos à avaliação da competência 2.

A matriz de correção de redações do Enem é composta por cinco competências. A competência 2 – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo – foi escolhida para análise por não se tratar de um critério que foca apenas aspectos gramaticais e ortográficos – como é caso da competência 1, referente à adequação à norma culta – e por concentrar habilidades de leitura, já que o candidato precisa compreender a proposta de redação e os textos motivadores, bem como dominar um modelo de texto específico para a produção textual.

Além disso, a coexistência de duas habilidades distintas em uma única competência também motivou a escolha, pois difere-se, assim, das demais competências, que sistematizam uma única habilidade.

Com o intuito de investigar a efetividade dessa competência, selecionamos professores doutores, na área de linguagens, com experiência em correção de redações, mas que não participaram da banca avaliadora do Enem, para responderem a dois questionários. A titulação escolhida deve-se a uma expectativa de que professores pós-graduados possuam conhecimento das teorias que sustentam a formulação da matriz e os conceitos nela presentes. Já a não participação em bancas do exame é um critério para evitar que algum dos pesquisados use conhecimentos específicos das capacitações do Enem na resolução dos questionários. Visto ser nosso alvo a verificação da qualidade da competência 2 da matriz de correções, é importante que o pesquisado se atenha a ela para contribuir com a pesquisa.

Primeiramente, os pesquisados receberam um “Questionário Inicial”. Para verificar a possibilidade de haver diferentes interpretações no valor semântico dos adjetivos que compõem a competência 2, os verbetes que diferenciam os 5 níveis –

atribuídos às redações – foram organizados fora da ordem em que se encontram na matriz, sendo solicitado aos pesquisados que os reorganizassem, do menor para o maior, ou seja, do adjetivo que se refere à redação de menor qualidade, em relação à competência, à de maior qualidade.

Depois dessa etapa, os pesquisados receberam o “Questionário 1”. Nele havia o recorte da matriz contendo a competência 2, a proposta de redação do ano de 2012, retirada do Manual de Capacitação para Avaliação da Redações do Enem do ano de 2013, juntamente com seus textos motivadores, e três redações de candidatos, também selecionadas do documento. Os pesquisados deveriam, então, avaliar essas três redações recorrendo, apenas, à matriz e aos seus conhecimentos prévios. A proposta e as redações de candidatos foram selecionadas por terem sido publicadas pelo Inep e estarem disponíveis para consulta, não comprometendo o sigilo do exame e de seus candidatos. Além disso, as redações escolhidas foram comentadas pela banca que publicou o documento, sendo um referencial para nossa pesquisa.

Com base nos dados derivados desses questionários, realizamos a análise da qualidade da competência 2 da matriz de correção para a verificação da nossa hipótese de pesquisa.

## **4 A COMPREENSÃO DA COMPETÊNCIA 2 DA MATRIZ DO ENEM POR CORRETORES DE REDAÇÃO**

Neste capítulo, trataremos de um aspecto extremamente relevante ao processo corretor das redações do Enem, que é a sua matriz. Em sua totalidade, ela apresenta níveis de desempenho aos quais as redações corrigidas devem ser classificadas pela banca corretora. Entretanto, neste trabalho, focaremos apenas um recorte da matriz, ou seja, uma de suas competências: “compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Selecionamos apenas a competência 2 por conter duas diferentes habilidades da produção escrita: o desenvolvimento temático e a adequação ao tipo textual. Além disso, levantamos a hipótese de que, por possuir essa particularidade, e pelo uso de adjetivos – para nós, atribuidores de subjetividade – nos níveis de classificação, seja possível que os corretores apresentem divergências na aplicação dos critérios corretores.

A princípio, neste capítulo, faremos uma explanação sobre a importância da produção textual, bem como dos elementos que permeiam seu processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Em seguida, focaremos a competência 2 e seus requisitos. Procederemos ainda à análise de um questionário inicial, aplicado a professores com experiência no ensino de Língua Portuguesa para a educação básica e, finalmente, ao exame de um segundo questionário, no qual esses mesmos pesquisados realizaram a avaliação justificada de três redações de candidatos, com base na competência 2 da matriz.

### **4.1 A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O domínio da modalidade escrita é um saber indispensável a todo aluno da educação básica, por isso, a redação pode ser entendida como o meio em que o aluno aplica os conhecimentos gramaticais, textuais e discursivos desenvolvidos em sala de aula, e é, portanto, a forma escrita da materialização dos conhecimentos de língua portuguesa.

Retomando a ideia de “aprendizagem significativa”, presente nos pressupostos teórico-metodológicos do Enem, compreendemos que as competências relativas à Língua Portuguesa não são desenvolvidas nos estudantes simplesmente

propondo que eles respondam a perguntas, questionários ou ditados, mas sim no trabalho efetivo com textos, sejam eles orais ou escritos. Dessa forma, podemos entender que a redação – na modalidade escrita – é uma das formas mais próximas que o estudante tem, no processo de escolarização em língua materna, de uso real e social da linguagem.

Essa compreensão de uso da língua não é tão recente nas salas de aula. Geraldi (1999) aponta que, apesar disso, a redação é, muitas vezes, no processo de ensino e de aprendizagem, destituída de seu papel sociocomunicativo, sendo tratada como mero instrumento avaliativo ou exercício para ocupação do tempo. O aluno, ainda conforme o autor, redige, por diversas vezes, textos que não terão serventia além da leitura repressiva e corretora do professor. Ele ressalta que,

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual é a graça de escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 1999, p. 65).

Compreendemos, desse modo, que a qualidade da produção textual depende da apreensão do aluno - e dos professores que fizeram parte de seu processo de aprendizagem - do que trata o texto escrito, para quem se escreve, quais os objetivos, de que modo e sobre o que se deve escrever. Ou seja, qual é a atribuição que se dá à linguagem, não só no ensino, mas também na vida cotidiana e cidadã de seus usuários. Conforme Cafiero, são vários os conhecimentos necessários para se transformar as ideias em texto:

Tomado como ponto de partida e de chegada nas aulas de língua, o texto é lugar em que se materializam intenções, um projeto de dizer. O escritor, ao produzir um texto, persegue determinados objetivos ou metas específicas. Sua tarefa é de transformar suas ideias em texto. Para isso utiliza os vários tipos de conhecimentos que possui, bem como suas crenças e ideologias. (CAFIERO, 2006, p. 899).

O ato de escrever precisa ser compreendido como uma prática social que visa à construção de significados sociocompartilhados, ou seja, o sujeito-aluno precisa perceber que, para interagir nos contextos discursivos dos quais faz parte, ele recorre

à imitação e à observação social, tornando-se capaz de selecionar modelos mentais de textos.

É um conhecimento que não está necessariamente atrelado à escolarização e refere-se à utilização dos gêneros denominados por Bakhtin (2003) como primários, sendo esses modelos de texto reconhecidos pelo falante, que busca compreendê-los e conhecê-los devido às variadas situações comunicativas em aparecem. São denominados primários os modelos de texto passíveis de observação e imitação por terem grande circulação nos ambientes sociais e uma certa simplicidade formal. Eles são reconhecidos, desde a infância, pelo falante, que os compreende e conhece as variadas situações discursivas, geralmente menos convencionalizadas e mais comuns à prática diária, em que eles se inserem. Como exemplo podemos citar as cartas, as conversas informais e as mensagens.

A escola, no entanto, é colaboradora no processo, visto que apresenta, orienta e media o acesso do aluno à diversidade textual e discursiva. Além disso, promove o conhecimento de gêneros mais formais de comunicação. Para Bakhtin (2003, p. 263 e 264), são esses os gêneros secundários: modelos de texto institucionalizados; formas mais complexas de comunicação, que possuem parâmetros mais rígidos, e que são ensinadas por participantes mais familiarizados com sua esfera de atuação. São exemplos de gêneros secundários o artigo de opinião, a resenha, o seminário, dentre outros.

Em consonância com as concepções linguístico-pedagógicas mais recorrentes e difundidas na atualidade, presentes em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais ou a Lei de Diretrizes e Bases, a aprendizagem da escrita sob a perspectiva sociocomunicativa foca na funcionalidade da língua – aprendizagem significativa - e na importância do seu reconhecimento como totalmente dependente de seu contexto, sendo o aluno alguém que já detém conhecimentos e hipóteses que o levarão ao desenvolvimento das capacidades necessárias à aprendizagem de novos gêneros, orais ou escritos.

A esse respeito, Costa (2000) conclui que deve haver

[...] uma interação determinada, regulada pela organização enunciativa da situação de produção, que é definida por alguns parâmetros sociais: (1) o lugar social da interação (sociedade, instituição, esfera cultural, tempo histórico); (2) os lugares sociais dos interlocutores ou enunciadores (relações hierárquicas, relações interpessoais, relações de poder e dominação e etc.) e (3) finalidades

da interação (intenção comunicativa do enunciador). Além disso, a forma composicional e as marcas lingüísticas (gramática) dependem do gênero a que pertence o texto e esse gênero operante dependerá da situação da enunciação em curso na operação. (COSTA, 2000, p. 73).

Tendo em vista essas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna, o documento que trata da fundamentação teórico-metodológica do exame defende que as propostas de redação do Enem devem construir um problema que simule uma situação real de comunicação, na qual o estudante se guie pelos parâmetros sociais implicados no contexto e reaja, demonstrando condições lingüísticas, textuais e discursivas de posicionar-se criticamente para resolvê-lo. Todavia, a estrutura da proposta, inserida em um contexto avaliativo, constitui-se de forma artificial em relação ao uso da língua, já que se trata de uma situação que deve ser imaginada, idealizada pelo estudante, sendo suas reações, conseqüentemente, voltadas para alcançar um resultado no exame e não um êxito comunicativo. Ainda assim, o estudante deve estar consciente de que, conquanto o interlocutor do texto seja a banca corretora, o processo de produção escrita não é monológico e que ele se constrói em função do outro, no processo de interação, seja ela real ou imaginária. Andrade e Rabelo defendem que

A produção de texto é uma atividade em que se produzem discursos. Por isso, o aluno é um participante ativo do diálogo contínuo que se forma entre textos e leitores, é um sujeito que articula aqui e agora, um ponto de visto sobre o mundo que, vinculando a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, sendo seu trabalho mais que mera reprodução. (ANDRADE e RABELO, 2007, p. 59).

Assim como a produção dos alunos está inserida no contexto sociocomunicativo, o processo de correção das redações também tem como base os estudos de Bakhtin. A matriz de correções, apresentada no capítulo anterior, é proposta de forma a avaliar a produção do aluno não apenas com vista às correções gramaticais, mas ao desenvolvimento de habilidades de adequação ao contexto de produção, levando em conta cinco competências necessárias à produção escrita.

Diferentemente das correções de redação tradicionais, que visam à quantificação de erros gramaticais, a correção pautada em uma matriz que contempla

critérios além da norma gramatical ressalta a necessidade de se compreender a linguagem – e a produção escrita – como um sistema complexo. Tal compreensão deposita no processo de correção uma grande responsabilidade, já que as possibilidades de produção são infinitas e os critérios não são quantitativos. Para o corretor, além do domínio dos critérios de correção e do embasamento teórico que sustenta a divisão das competências, é necessário distinguir os níveis qualitativos.

Em outras palavras, a tarefa dos corretores – professores especialistas encarregados de avaliar as redações do Enem – é extremamente complexa, e exige cautela, preparo e segurança. Entretanto, algumas notícias expostas pela mídia, denunciam que nem sempre é assim. Algumas correções são questionadas pelos candidatos ao exame, que entram com recursos contra as notas recebidas. Sobre as polêmicas que já envolveram o exame, Garcez (2013) ressalta que todo texto, seja de um grande escritor ou mesmo de jornalistas, é revisado continuamente por seu autor e também por revisores, já que a Língua Portuguesa oferece uma série de dificuldades em função, por exemplo, das diferentes grafias atribuídas ao mesmo fonema. Em um exame da importância do Enem, as complicações do português somam-se ao nervosismo do momento, requerendo do corretor um olhar menos intolerante do que o esperado por parte da sociedade, em especial, “não especialistas”:

Por isso, a banca é orientada a ser mais concessiva e desconsiderar alguns desvios quando o texto é muito bem estruturado; demonstra entendimento adequado do enunciado; desenvolve o tema de forma consistente; apresenta e organiza informações, fatos, opiniões e argumentos de maneira coerente e coesa; obedece às exigências do gênero dissertativo-argumentativo e indica uma intervenção para solução do problema focalizado, respeitando os direitos humanos. (GARCEZ, 2013, p.2)

Apesar dos tão apontados desvios da norma culta – principalmente ortografia e concordância, a banca corretora deve avaliar o texto em seu macroplano, considerando a defesa embasada de um ponto de vista e demonstrando domínio gramatical, ainda que com alguns desvios. Caso esses textos pudessem passar por uma revisão, como é comum nos gêneros escritos de circulação social, é bem possível que alcançassem um nível satisfatório de exercício da linguagem escrita, adequado a alunos do Ensino Médio. Segundo Garcez,

Desvios de grafia, acentuação e concordância são evidentes e podem ser facilmente corrigidos numa revisão cuidadosa. Problemas estruturais de pensamento e de organização das ideias são muito mais complicados, exigem a reelaboração de períodos, a reorganização de trechos inteiros, a substituição de segmentos, a eliminação de termos, a reordenação de parágrafos. (GARCEZ, 2013, p.2)

As críticas geralmente expostas na mídia priorizam os desvios ortográficos e da sintaxe de concordância, demonstrando uma visão equivocada de que “saber português” é escrever sem desvios da norma. Muito além dessa visão, o Enem espera que o estudante demonstre seu desempenho em cinco diferentes competências, pois dessa forma, procura não penalizar o candidato mais de uma vez por um desvio que se repita, além de não supervalorizar um tipo de desvio, em uma competência, como sendo mais grave que outro, de outra competência.

#### 4.2 A COMPETÊNCIA 2: DESENVOLVENDO O TEMA E A TIPOLOGIA DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVA

Dentre as cinco competências elencadas na matriz de correção para a avaliação das redações do Enem, uma delas chama a atenção por, diferentemente das demais, ser capaz de atribuir nota zero ao candidato, não apenas na competência, mas na redação. A competência 2 da matriz avalia se o estudante foi capaz de:

**Compreender a Proposta de Redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.**

Os verbos de comando, na forma nominal do infinitivo, demonstram as ações que devem ser realizadas pelo candidato na competência 2:

- a) Compreender a proposta de redação
- b) Aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento
- c) Desenvolver o tema

Entretanto, ao pedir ao aluno para “desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa”, uma outra ação faz-se necessária:

- d) Escrever o texto dentro dos limites estruturais da tipologia dissertativo-argumentativa em prosa.

Primeiramente, é necessário abranger cada uma das ações relacionadas a essa competência (BRASIL, 3013b):

- a) Compreender a proposta de redação: a proposta de redação do Enem inicia-se com textos motivadores, responsáveis por contextualizar o tema e gerar alguns subsídios para que não haja ambiguidade na sua interpretação. Os textos motivadores são de gêneros diversos, não se prendendo ao padrão dissertativo-argumentativo da proposta. Eles apresentam diferentes pontos de vista ou conhecimentos relacionados ao tema proposto. São textos que podem recorrer à linguagem não verbal e que, predominantemente, ampliam a visão do candidato sobre as possibilidades de exploração do tema ao mesmo tempo que, paradoxalmente, limita o campo de ação do escritor, para não extrapolar os limites temáticos. A compreensão da proposta é de extrema importância, já que a fuga ao tema leva à atribuição da nota zero ao texto. Além dos textos motivadores, como podemos ver no quadro 5, há um enunciado, um enunciado, que orienta o leitor quanto a alguns critérios da redação. Em geral, exigem a escrita na tipologia adequada, em norma culta e sem ferir os direitos humanos. A parte talvez mais penosa para grande parte dos candidatos na compreensão da proposta é a apropriação do tema. Ainda que pareça uma tarefa fácil, grande parte dos estudantes pode ater-se ao assunto – mais amplo – ignorando ou tratando apenas superficialmente o tema. Observemos, por exemplo, a proposta do ano de 2012:

**Quadro 7** – Proposta de redação do Enem 2012

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

**Fonte:** BRASIL, 2013, p. 19.

O tema da proposta é “a questão da publicidade infantil no Brasil”. Os textos motivadores certamente apresentam a “questão” que envolve a publicidade infantil, ou seja, o problema que está sendo questionado e que deve ser retratado na redação. A compreensão do tema somente pode ser considerada satisfatória se o candidato dissertar sobre a veiculação de publicidades voltadas para o público infantil nas mídias brasileiras. Caso ele escreva apenas, por exemplo, sobre os problemas da publicidade apelativa, a superexposição de crianças à tv, a publicidade infantil no mundo, a participação de crianças na publicidade, ou qualquer outra abordagem que inclua publicidade e/ou crianças, terá apenas reconhecido o assunto – mais amplo – sugerido na proposta, sem adentrar o tema – mais específico – e que requer atenção e boa leitura pelo estudante. Por isso, é tão importante compreender a proposta de redação. Ela é o texto escrito que reúne vários direcionamentos necessários à produção do texto esperado pela banca como adequado a um concluinte do Ensino Médio.

- b) Aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento: sendo o Enem uma avaliação que teve como motivação inicial o reconhecimento do desenvolvimento dos alunos concluintes da escolarização básica no Brasil, a produção de uma redação não é uma tarefa que requer do estudante, simplesmente, a demonstração do domínio das regras gramaticais básicas da língua portuguesa. Após compreender o tema, o candidato deverá escrever o texto dissertativo-argumentativo utilizando suas próprias ideias, de forma autoral, para expor seus conhecimentos e defender seu ponto de vista. Para isso, o aluno deve fugir das afirmações que rodeiam apenas o senso comum, emitindo opiniões que não se pautam em dados, fatos ou conhecimentos científicos, mas restringindo-se a pareceres que circulam socialmente sem nenhum tipo de confirmação. Visto serem os temas diversificados e adequados ao maior número de estudantes brasileiros possível, é necessário que o candidato demonstre o conhecimento construído ao longo de sua formação escolar e de mundo, relacionando outros conhecimentos pertinentes ao tema e que podem sustentá-lo. Assim, diversos conteúdos das disciplinas escolares, bem como dados, fatos e conhecimentos científicos que circulam na sociedade, por meio da mídia, da cultura e da literatura devem ser reunidos para a construção da argumentação. Os saberes não são conteúdos compartimentados, separados, isolados e fragmentados, como muitas vezes são retratados na escola, mas informações reais, que existem no mundo e se

interligam sem qualquer barreira conteudística ou curricular. É por isso que, na redação do Enem, uma importante habilidade contida na competência 2 é a aplicação de conceitos das várias áreas do conhecimento.

- c) Desenvolver o tema: não adianta apenas compreender a proposta e reunir conceitos diversos para a escrita do texto. O tema, conforme Brasil (2013b) deve ser desenvolvido, ou seja, explorado, abordado, buscando a explanação do tema e a defesa do ponto de vista. O texto não é um emaranhado de informações, tampouco um esquema de exemplos ou saberes destituídos de relação entre si, mas um todo bem articulado, tecido em função dos objetivos comunicacionais. De nada adianta o candidato saber muitas informações sobre o tema se não souber selecioná-las e organizá-las para desenvolvê-lo da forma mais clara, atrativa e eficiente para seu leitor. A seleção do que vai ser escrito é essencial no desenvolvimento temático, que deve ter como propósito a defesa de uma tese, fundamentadora do ponto de vista. Assim, é importante que o candidato, ao compreender o tema e selecionar informações das diversas áreas do conhecimento, disponha sua argumentação em defesa de uma tese de forma coerente e coesa, partindo da contextualização do tema, em sua introdução, a exposição de argumentos por meio da estrutura tipológica argumentativa e finalizando com uma conclusão, que deve contemplar o ponto de chegada pretendido pelo escritor do texto. Ainda que a conclusão – de forma explícita, em um parágrafo próprio – não seja obrigatória nos textos argumentativos, já que a conclusão das ideias pode estar distribuída ao longo de todo o texto e na percepção de sua organização argumentativa, a redação do Enem apresenta uma forma específica de formatação, esperando do candidato um parágrafo em que conste sua proposta de intervenção.
- d) Escrever o texto dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa: O texto dissertativo-argumentativo é aquele no qual são apresentados argumentos e defendida uma ideia, uma posição, um ponto de vista ou uma opinião a respeito de um tema. Juntamente com a narração, descrição, exposição e injunção, o tipo característico que trabalha a argumentação é chamado de argumentativo. Sua principal função – como o próprio nome diz – é argumentar em função da defesa de uma tese, defendendo uma opinião. Na redação do Enem, a proposta requer mais do que um texto do tipo argumentativo, pois solicita-se um texto dissertativo-argumentativo. Assim, o texto é argumentativo porque seu propósito é a defesa, por meio de argumentos convincentes, de uma ideia ou opinião. Ele é também dissertativo

visto se estruturar sob a forma dissertativa, que contempla, no exame, proposição, argumentação e conclusão. A proposição, ou tese, é o posicionamento defendido no texto. A proposição pode ser resumida em uma frase clara e objetiva, que sintetiza a visão defendida pelo autor do texto e para a qual todos os argumentos devem convergir. Brasil (2013b) defende que a argumentação que a sustenta é espinha dorsal do texto, na qual se interligam as ideias que a reforçam, funcionando como um eixo central que canaliza as informações complementares, reforçando a tese. O documento ainda afirma que a tese do texto deve ser facilmente identificada pela banca corretora, que, desde o início do texto, deve ser capaz de identificar se a postura do candidato é contra ou a favor do problema levantado. No exemplo do quadro 7, sobre “a questão da publicidade infantil no Brasil”, a tese defendida pelo estudante pode ser 1) existe um excesso de publicidade voltada para crianças ou 2) as publicidades voltadas para o público infantil são adequadas. É a partir da tese escolhida que serão tecidos os argumentos. Depois de identificada a tese, os argumentos podem ser também localizados. São dados, fatos, informações, citações e opiniões que justificam a proposição. Em função de seus objetivos, cada redator utiliza diferentes estratégias argumentativas, visando convencer o leitor, de maneira contundente, de que sua opinião é válida. Assim, a organização do texto também coopera com a argumentação. O texto bem estruturado é aquele que em cada parágrafo são apresentados novos dados para o convencimento do leitor, finalizando em um argumento final que torna a tese defendida irrefutável. Esses recursos dos quais o redator lança mão procuram impressionar, instigar, reunir credibilidade para, finalmente, convencer o leitor. Já a conclusão adequada na prova de redação do Enem é aquela que, além de sintetizar a argumentação sustentadora da tese, apresenta uma proposta de intervenção, que é uma solução plausível, criativa e bem elaborada para o problema levantado. A proposta de intervenção não deve apenas ser um vislumbre, distante, ainda que possível, de algo que poderia ser feito – “deve haver mais conscientização”, “as pessoas precisam fazer sua parte”, “são necessárias mudanças” – mas uma sugestão possível e detalhada do que deve ser feito, como deve ser feito e quem deve se envolver.

As exigências da banca relativas à competência 2 também podem ser reconhecidas na distribuição de níveis apresentada na matriz de correção. O desempenho dos candidatos deve ser, pelo corretor, categorizado em um dos níveis, no que se refere às habilidades de compreensão do tema e adequação à tipologia. Ao

fugir de uma dessas duas habilidades, o candidato terá sua redação zerada, ou seja, atribui-se nota zero quando houver fuga ao tema ou quando o candidato não escrever um texto dissertativo-argumentativo.

A redação deve ser enquadrada no nível 1 da competência 2 quando apresentar o assunto, tangenciando o tema, ou demonstrando domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.

Deve ser enquadrada no nível 2 quando desenvolver o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresentando domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.

No nível 3, quando desenvolver o tema por meio de argumentação previsível e apresentando domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

No nível 4, quando desenvolver o tema por meio de argumentação consistente e apresentando bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

No nível 5, quando desenvolver o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresentando excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

Algumas palavras são essenciais na distinção entre os níveis, com podemos observar no quadro a seguir:

## Quadro 8 – Competência 2

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO DO ENEM 2013					
Competências/ Níveis / Notas	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V
II. Compreender a proposta da redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

Fonte: BRASIL, 2013, p. 20 e 21. Adaptado.

Percebemos, inicialmente, pela leitura do quadro, que há uma distinção, na matriz, entre apresentar e desenvolver o tema. Conforme já afirmamos anteriormente, desenvolver o tema é uma das ações esperadas na competência 2, entretanto, o candidato que não for capaz de fazê-lo, mas, pelo menos, apresentar o assunto, também será avaliado, recebendo, porém, nota mínima, referente ao nível 1. Enquanto o verbo “desenvolver” refere-se a um detalhamento do tema de forma clara, específica e estratégica, com vista à defesa do ponto de vista, “apresentar” é apenas citar, aludir, mencionar de forma vaga – e muitas vezes desarticulada – o assunto que circunscreve o tema.

Além do verbo introdutório, a redação que é classificada no nível 1 restringe-se ao assunto relacionado ao tema. É a redação que não demonstra conhecimento satisfatório do tema – ação também necessária à competência 2, mas não foge a ele. Não há uma exposição assertiva do tópico temático esperado pela banca, mas sim uma menção vaga, que se atém ao contexto da proposta.

Quanto à abordagem temática, o nível 1 atende às redações que apenas tangenciam o tema, ou seja, esbarram, aproximam-se do tema proposto, mas, por

fixar-se apenas na apresentação do assunto, deixam de atender de forma satisfatória às exigências temáticas.

Já no nível 2, o candidato desenvolve o tema, demonstrando uma compreensão um pouco melhor da proposta, todavia, recorre aos textos motivadores e faz cópia dos seus trechos. Os textos motivadores devem servir apenas como referência, como elemento limitador e especificador do tema, não devendo ser apropriado pelo candidato em forma de cópia. Ao transcrever trechos dos textos motivadores, o candidato, além de plagiar os textos – sem citar e referenciar corretamente – não demonstra sua capacidade autoral na defesa de um ponto de vista. Dessa forma, o texto que contiver cópias dos textos motivadores, na competência 2, deve ser pontuado como de nível 2.

Nos níveis 2, 3 e 4, devem ser categorizados os textos que desenvolvem o tema, de forma autoral, e demonstram a capacidade dos candidatos em desenvolver uma argumentação.

Os níveis 3, 4 e 5 reúnem as redações em que houve o desenvolvimento de uma argumentação. Diferentemente dos demais níveis, em que o assunto foi apresentado ou o tema contemplado apenas com cópias dos textos motivadores, nesses níveis enquadram-se as redações em que os candidatos demonstram um domínio – crescente em função dos níveis – de estratégias argumentativas.

O nível 3 é atribuído às redações que apresentam uma argumentação previsível. A autoria do candidato ainda é muito limitada e os argumentos são derivados – sem cópia – dos textos motivadores e do senso-comum. Esses argumentos repetem-se em muitas redações, sendo chamados de “previsíveis”. Não vão além de um conhecimento mínimo esperado pela banca e induzido pelos textos motivadores.

Já nos níveis 4 e 5, a argumentação é consistente, ou seja, reúne informações de maior relevância para a discussão do tema, demonstrando a presença estratégica de dados e informações na defesa do ponto de vista. Para se atingir o nível 5, não basta uma argumentação consistente, é necessário que ela demonstre repertório sociocultural produtivo. Isso quer dizer que o candidato é capaz de construir sua argumentação levando em conta dados, informações, testemunhos e saberes advindos de várias áreas do conhecimento e de diferentes esferas sociais.

O texto de nível 5 estabelece diferentes relações em função do tema, organizando estrategicamente a argumentação com o fim de convencer seu leitor.

Para isso, recorre a argumentos de autoridades, exemplos, aplicações e citações que demonstram diversos conhecimentos sociais e culturais que foram apropriados durante o processo de escolarização e na vivência com o ambiente onde o estudante se relaciona.

A segunda parte do nivelamento na competência 2 corresponde ao atendimento ao tipo textual dissertativo-argumentativo. No nível 1, são classificadas as redações em que o candidato não demonstra domínio da estrutura composicional, já que podem ser encontrados constantes traços de outras tipologias textuais. No nível 2, a redação foi escrita, predominantemente, na tipologia dissertativo-argumentativa, entretanto, ainda há falhas na sua composição, não apresentando proposição, argumentação e conclusão. Caso haja na redação ausência ou fragilidade de uma dessas partes integrantes da tipologia, o texto deve ser classificado como pertencente ao nível 2.

Finalmente, notamos que os níveis de 1 a 5 são distinguidos por adjetivos que caracterizam a qualidade do domínio do candidato: “precário”, “insuficiente”, “mediano”, “bom” e “excelente”. Entretanto, nem sempre a organização hierárquica desses adjetivos é clara para o corretor e para o professor, que se baseia na matriz de correções para preparar seus alunos nas salas de aula de todo o Brasil. Para verificar a compreensão de professores, atuantes do Ensino Médio e com alto grau de formação, em um primeiro momento desta pesquisa foi aplicado um questionário de verificação da clareza e da objetividade desse critério de correção.

#### 4.3 ORGANIZAÇÃO QUALITATIVA DA COMPETÊNCIA 2: QUESTIONÁRIO INICIAL

É bastante comum na tradição escolar o uso de adjetivos para a qualificação e hierarquização de conceitos e critérios avaliativos, como “suficiente”, “bom”, “muito bom” e “excelente”. Em algumas instituições, a classificação do desempenho é feita por notas – de 0 a 10 ou de 0 a 100, sendo 6, ou 60 a média de aprovação. Em outras, as letras – de A a F – hierarquizam a classificação. Em outras, inclusive respaldadas por documentos legais da educação, a classificação é dada por uma menção qualitativa, em que cada adjetivo corresponde a uma diferente classificação.

Por decisão do órgão legal e estatutariamente competente de cada estabelecimento de ensino, às classificações finais pode ser associada uma menção qualitativa com quatro classes:

- a) 10 a 13 — Suficiente;
- b) 14 e 15 — Bom;
- c) 16 e 17 — Muito bom;
- d) 18 a 20 — Excelente.

(BRASIL, 2005a, p. 1494)

O desempenho “insuficiente” é atribuído a estudantes que não adquiriram as competências preestabelecidas pela organização curricular. E, de forma progressiva, seguem-se os conceitos “suficiente”, “bom”, “muito bom” e “excelente”. Dessa forma, muitos estudantes já são familiarizados com as classificações de desempenho conferidas por meio de conceitos qualitativos, mais ainda, os professores devem dominar essa forma classificatória, já que avaliam seus alunos e dão pareceres de aproveitamento bimestral, trimestral e anual em função dos adjetivos que compõem a proposta pedagógica da instituição. Entretanto, verificamos que conceitos qualitativos muitas vezes necessitam de apoio numérico, já que há subjetividade em sua aplicação. Muitas vezes, o critério que delimita o “bom” do “muito bom”, por exemplo, varia entre professores. E, se tratando do ensino de língua portuguesa, principalmente na correção de produções textuais, nas quais o objeto produzido pelo aluno não pode ser entendido como certo ou errado, já que materializa diversos conhecimentos e se organiza de forma peculiar, inédita e particular, o limite entre os conceitos torna-se ainda mais abstrato, pois o mesmo professor/avaliador pode variar seu padrão em função das expectativas e da comparação entre os textos dos alunos.

É possível que esse problema também se faça presente na matriz de correções do Enem. Ainda que ela seja pensada para desfazer, da melhor forma possível, ambiguidades na interpretação e subjetividade na correção – o que pode gerar resultados injustos e grande quantidade de recursos – o uso de critérios qualitativos, especificamente na competência 2, confere ao corretor um papel de grande responsabilidade no processo, pois deve compreender a matriz e seus níveis, além de estar alinhado com a equipe de correção local, que por sua vez deve estar alinhada à equipe de correção nacional, evitando, assim, a distância conceitual decorrente da distância física e das diferenças pessoais de cada corretor.

Ruiz (1998, p. 193), todavia, salienta que, em função dos estudos sociocomunicativos, que colocam o aluno-escritor e o professor-corretor como

colaboradores no processo de escrita e de leitura, a correção de textos não deve ser puramente quantitativa, ou seja, voltada apenas para a identificação de erros provenientes de desvios de regras gramaticais ou discursivas. A autora defende que é necessária a constante negociação dos sentidos, o que só é possível fazer quando o critério corretor é qualitativo, sendo obsoleta a correção que se debruça, apenas, no uso da norma padrão:

Nesta perspectiva, entendo que não teria mais lugar uma correção de textos escolares apenas como mera aferição do domínio de regras, mas sim, também, e principalmente, como *negociação de sentidos*, face aos lugares socialmente ocupados pelos interlocutores (professor e aluno). (RUIZ, 1998, p. 193. Grifos da autora).

O processo de correção do Enem, todavia, é distinto das correções de redações em sala de aula. Entretanto, a fundamentação teórico-metodológica do exame está em consonância com os estudos da linguagem centrados no dialogismo da linguagem, nos documentos que norteiam a educação nacional e nos ganhos acadêmicos da linguística textual. Assim, a visão macrotextual supera a listagem de erros e o foco apenas na normatividade – devendo ser cada vez mais utilizada pelos professores –, reconhecendo saberes dos estudantes/ candidatos que vão além do domínio gramatical, segundo ressalta Ruiz:

Além dos fenômenos microtextuais que têm ocupado a maior parte das aulas de redação [...] abrangem-se, também, na construção dialógica e contextualizada da linguagem, fenômenos macrotextuais, como o uso de recursos de natureza sintático-semântico-pragmática, a manipulação de esquemas textuais complexos, e os problemas lingüísticos decorrentes da integração do *sujeito* nas condições e produção de seu texto face a esses mesmos usos e manipulações. (RUIZ, 1998, p. 193. Grifos da autora).

Em defesa das correções de macroestrutura, Ruiz ainda salienta que o professor que recorre a elas tem uma visão mais adequada dos conhecimentos adquiridos pelo aluno, reconhecendo-o no texto e indo além das correções ortográficas e sintáticas:

Isso significa que uma correção para além da assepsia, da higienização e da profilaxia lingüística do texto, tratará de se ocupar também do agenciamento, pelo aluno, de inúmeros fatores que interferem na construção da significação, e que não são

imanentemente lingüísticos: a situação imediata, a imagem recíproca dos interlocutores, o conhecimento partilhado (ou não), as negociações e ajustes de sentido, as pressuposições, os implícitos, as inferências etc. (RUIZ, 1998, p. 193).

A redação do Enem, bem como a totalidade da prova, espera a constituição de alunos-cidadãos, capazes de interagir, por meio de diversas competências, dentre elas a linguística, nas diversas práticas sociais, resolvendo situações-problema que sejam propostas. Sendo essa uma visão desenvolvida pelos documentos oficiais desde a formação em sala de aula até os processos de avaliação da educação básica, torna-se imprescindível a coerência entre as teorias propostas e defendidas e os instrumentos de legitimação. Assim, a correção das redações do Enem não poderia focalizar apenas os elementos microestruturais, pois destituem a autoria e a autonomia do aluno, tornando a produção de textos uma tarefa monológica e sem sentido. Ruiz destaca que a constituição do aluno como sujeito perpassa a correção, devendo o professor atuar como interlocutor, e não apenas como observador:

Para a constituição do aluno como *sujeito* pela linguagem escrita, é imprescindível que se dê a devida importância, na correção, também a essas condições de determinação discursiva da significação. E isso só é possível se o professor não for um observador exterior que encontra "erros" de redação e os aponta *monofonicamente*, mas um verdadeiro interlocutor, também *sujeito*, que participa *polifonicamente* do espaço de linguagem em que o aluno se constitui, ele próprio como *sujeito*: o texto-redação (RUIZ, 1998, p. 192. Grifos da autora).

Sendo assim, a matriz de correção de redações do Enem organiza-se em cinco competências distintas, das quais se originam cinco níveis. As redações têm suas notas computadas em função dos níveis em que se classificam, sendo o resultado final a somatória dessas notas. Mesmo que, ao final, o candidato tenha um valor numérico que represente seu desempenho, o próprio Guia do Candidato traz as competências avaliadas, para que ele se oriente e reconheça os critérios de correção.

Na competência 2, os adjetivos, encontrados nos níveis, que qualificam o domínio do tipo dissertativo-argumentativo são: precário, insuficiente, mediano, bom e excelente.

Para verificar a compreensão e o alinhamento na hierarquização desses adjetivos, selecionamos cinco professores com titulação de doutores e experientes no

magistério do Ensino Médio em escolas públicas e/ ou privadas para responderem a uma questão, na qual deveriam, do menor para o maior, organizar os adjetivos supracitados, conforme observamos no quadro a seguir:

**Quadro 9** – Questionário inicial

<p>Nome: _____</p> <p>Titulação: _____ Tempo de magistério: _____</p> <p>Tipo de instituição em que atua: ( ) pública ( ) privada</p> <p>Numere, do menor para o maior, os seguintes adjetivos:</p> <p>( ) Excelente</p> <p>( ) Precário</p> <p>( ) Bom</p> <p>( ) Insuficiente</p> <p>( ) Mediano</p>
--

**Fonte:** Próprio autor.

Os adjetivos foram dispostos fora da ordem encontrada na matriz e deveriam ser numerados de 1 a 5, em ordem crescente – tomando-se um critério semântico – os qualitativos presentes nos níveis da competência 2 da matriz de correção.

Seguem-se as respostas, sem a identificação dos professores que cooperaram com a pesquisa.

• **Resposta 1**

Titulação: Doutorado

Tempo de magistério: 15 anos

Tipo de instituição em que atua: ( x ) pública ( ) privada

( 5 ) Excelente

( 1 ) Precário

( 4 ) Bom

( 2 ) Insuficiente

( 3 ) Mediano

- **Resposta 2**

Titulação: Doutorado

Tempo de magistério: 25 anos

Tipo de instituição em que atua: ( x ) pública ( ) privada

( 5 ) Excelente

( 1 ) Precário

( 4 ) Bom

( 2 ) Insuficiente

( 3 ) Mediano

- **Resposta 3**

Titulação: Doutorado

Tempo de magistério: 4 anos

Tipo de instituição em que atua: ( ) pública ( x ) privada

( 5 ) Excelente

( 1 ) Precário

( 4 ) Bom

( 2 ) Insuficiente

( 3 ) Mediano

- **Resposta 4**

Titulação: Doutorado

Tempo de magistério: 8 anos

Tipo de instituição em que atua: ( x ) pública ( x ) privada

( 5 ) Excelente

( 2 ) Precário

( 4 ) Bom

( 1 ) Insuficiente

( 3 ) Mediano

- **Resposta 5**

Titulação: Doutorado

Tempo de magistério: 10 anos

Tipo de instituição em que atua: ( x ) pública ( ) privada

- ( 5 ) Excelente
- ( 1 ) Precário
- ( 4 ) Bom
- ( 2 ) Insuficiente
- ( 3 ) Mediano

Verificamos que a maior parte dos professores não encontrou dificuldades em estabelecer uma gradação entre os adjetivos. Seja por já terem contato com a matriz do Enem ou por suas concepções conceituais no tocante a esses adjetivos estar em consonância com a grade de correção, foram capazes de reconhecer a ordem: precário, insuficiente, mediano, bom e excelente.

Entretanto, na resposta 4, verificamos que há uma troca na ordem dos adjetivos “insuficiente” e “precário”. Confirmando nossa hipótese, ainda que a maior parte dos professores seja capaz de organizar os adjetivos conforme a matriz do Enem, em função de seu conhecimento de mundo, de sua formação, do contato com a grade de correções do Enem, enfim, da forma como percebem e atribuem esses adjetivos no dia a dia, não há unanimidade na organização desses conceitos. Para o pesquisado, “insuficiente” é um adjetivo inferior a “precário”, correspondendo, então a uma nota menor.

Para verificar as possibilidades dos dois verbetes que geraram a dúvida na pesquisa, consultamos quatro dicionários *online*. A seguir estão organizados os significados para “precário” e “insuficiente”, havendo sido desprezados os sentidos que não podem ser atribuídos ao verbebo no contexto.

#### Quadro 10 – Verboete “Precário”

Dicionário/ Verboete <sup>5</sup>	PRECÁRIO
Dicio	Em péssimas condições; que não alcança o seu propósito. Escasso; que não é suficiente.

<sup>5</sup> Os dicionários *online* utilizados para consulta foram acessados em 11 de julho de 2016 e estão disponíveis em: <http://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=prec%E1rio>; <https://www.priberam.pt/DLPO/prec%C3%A1rio>; <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>; <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>.

	Frágil; cuja resistência é reduzida.  Sinônimos de Precário Precário é sinônimo de: <u>escasso</u> , <u>provisório</u> , <u>delicado</u> , <u>frágil</u> , <u>transitório</u> , <u>incerto</u> , <u>difícil</u>
Priberan	1. Inseguro, não estável. 2. Pobre; difícil; minguado; estreito. 3. Frágil; débil; delicado.
Michaelis	1 Que não é estável ou seguro; sujeito a eventualidades. 2 Incerto, duvidoso. 3 Melindroso, arriscado. 4 Minguado, difícil. 5 Frágil, débil.
Infopedia	que não é estável; contingente, delicado; frágil, escasso, difícil; minguado; pobre.

**Fonte:** Próprio autor.

Levando em conta os dicionários consultados, as melhores definições para o verbete “precário” referem-se a algo frágil, pobre e – a definição mais adequada ao contexto de correção do Enem – “ em péssimas condições, que não alcança o seu propósito”. Assim, as redações classificadas como precárias, desenvolvem a tipologia dissertativo-argumentativa sem atender à sua estrutura, sendo, por isso frágeis. Por muito pouco não se afastam completamente do tipo solicitado. Elas resvalam no modelo dissertativo-argumentativo e, por isso, não podendo ser classificadas como fuga à tipologia. São pobres e minguadas por não lançarem mão dos recursos dessa tipologia, sustentando-se com o mínimo de condições para serem avaliadas – já que as redações que fogem à tipologia recebem nota 0.

Ressaltamos que o dicionário “Dicio” traz como uma das definições para o verbete “precário” o sentido de algo que “não é suficiente”, ou seja, insuficiente. Justifica-se dessa forma a hipótese de que não é fácil diferenciar, na matriz de correções das redações do Enem esses adjetivos, pois seus sentidos são tão próximos que podem ser usados como sinônimos. Não é à toa, portanto, que um dos pesquisados tenha, com base na organização matricial proposta no Enem, invertido os adjetivos “precário” e insuficiente”.

Quadro 11 – Verbetes “insuficiente”

Dicionário/ Verbetes	INSUFICIENTE
Dicio	<p>Que não é o bastante; em que há falta, necessidade ou escassez; pouco; que não possui a qualidade considerada suficiente; que é insatisfatório; medíocre.</p> <p>Sinônimos de Insuficiente Insuficiente é sinônimo de: <u>escasso</u>, <u>parco</u>, <u>medíocre</u>, <u>diminuto</u>, <u>inaudito</u>, <u>raro</u>,</p>
Priberan	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Não suficiente; deficiente.</li> <li>2. Diminuto.</li> <li>3. [Figurado] Incapaz, incompetente.</li> <li>4. Classificação negativa de exercício ou prova escolar.</li> </ol>
Michaelis	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Que não é suficiente, que não é bastante.</li> <li>2 Incapaz, incompetente, inepto.</li> <li>3 Néscio.</li> </ol>
Infopedia	<p>que está abaixo do que se quer ou do que é preciso; que não é suficiente; escasso; deficiente; diminuto; exíguo <i>figurado</i> incompetente; incapaz</p>

Fonte: Próprio autor.

Observamos, também, que tanto para “‘precário” quanto para “insuficiente” aparece a definição “escasso”, aproximando os adjetivos.

Para o verbete “insuficiente”, alguns significados estão bastante de acordo com a definição disposta na matriz. É o caso de “que não possui a qualidade

considerada suficiente”, “ que não é o bastante” e, ainda “que está abaixo do que se quer ou do que é preciso”.

Algumas definições, porém, chamam a nossa atenção. O dicionário “Dicio” traz como uma das definições o termo “medíocre”, entretanto, a palavra originalmente, refere-se a algo mediano, que está no meio. O uso, porém, conferiu ao termo uma visão pejorativa, não de algo mediano, mas abaixo da média.

As definições de “incapaz”, “incompetente” e “néscio” também estão em desacordo com a matriz, já a redação em que o domínio da tipologia for considerado insuficiente não será zerada ou classificada no nível 1. A redação se enquadrará no nível 2.

Dentre as definições, uma delas está estritamente relacionada ao contexto escolar: “Classificação negativa de exercício ou prova escolar”. De acordo com ela, há uma dicotomia: classificação negativa ou positiva. Assim sendo, “insuficiente”, ainda que seja uma classificação, na matriz, melhor do que “fuga à tipologia” e “domínio precário”, corresponde, contudo, a uma classificação negativa no processo avaliativo da competência 2.

Como podemos verificar, os adjetivos propostos na matriz possuem um limite de sentido bem frágil, podendo facilmente ser confundidos. É certo que a equipe corretora do Enem possui um treinamento capaz de esclarecer, em função dos objetivos, cada detalhe da matriz, inclusive a gradação dos adjetivos, porém, fica o alerta para professores que, em sala de aula, sem serem capacitados especificamente para lidarem com esses critérios, utilizem-nos, como referencial de consulta, de forma equivocada. Ainda que os níveis esclareçam que “precário” está no nível 1 enquanto “insuficiente” está no nível 2, deixando clara a posição de cada conceito, acreditamos que uma avaliação de grande escala e de enorme importância, como o Enem, deva garantir, ao máximo, que não haja qualquer possibilidade de dúvida, seja para o corretor que compõe a banca ou para os professores que trabalham na formação e no preparo dos estudantes para o Enem e para a vida cidadã.

#### 4.4 UMA EXPERIÊNCIA DE CORREÇÃO: QUESTIONÁRIO 2

Como constatamos, não são apenas os corretores do Enem que utilizam a matriz de correção de redações em seu trabalho. A importância do exame cresceu bastante nos últimos anos, desde que seus objetivos deixaram de ser, apenas, a

avaliação da qualidade da educação básica brasileira para servir como processo seletivo de estudantes no ingresso ao Ensino Superior.

Dada a dimensão de nosso país e a variedade social encontrada nas diferentes regiões, foi necessário ao Estado criar formas para expandir o acesso ao Ensino Superior, oportunizando que estudantes de diferentes localidades e camadas sociais fossem beneficiados com a continuidade nos estudos. Financiamentos estudantis associados à amplitude do Enem fizeram com que maior diversidade de candidatos se inscrevessem no exame na busca por uma vaga em universidade. Entretanto, a concorrência é muito grande, principalmente para alguns cursos, que cativam a maioria dos estudantes. Por isso, além do surgimento de cursos preparatórios para o Enem, as escolas de Ensino Médio – e até mesmo de Ensino Fundamental – passaram a mobilizar a maior quantidade de conhecimentos possíveis no preparo dos estudantes.

Relatórios anuais de aplicação do exame e do desempenho dos candidatos são publicados pelo Inep, bem como o Guia do Candidato e, em 2013, a Matriz de Referência para Redação do Enem 2013. Esses documentos fornecem aos educadores subsídios para prepararem os alunos adequadamente, conforme a demanda do exame. Entretanto, sabemos que a formação, a capacitação e o desempenho de professores difere de bairro para bairro, de cidade para cidade, de estado para estado e de região para região. Assim, o acesso aos documentos não garante a igualdade de oportunidades. Somam-se a essas constatações as dificuldades em lidar com uma matriz de correção, muitas vezes distinta dos trabalhos de produção e correção textuais desenvolvidos em sala de aula. Até mesmo professores especialistas e capacitados pelo Inep encontram dificuldades em proceder às correções, da mesma forma, acreditamos que seja possível que os professores que se dedicam ao trabalho em sala de aula utilizem pesos equivocados na aplicação da matriz.

Para verificar essa expectativa, mais uma vez recorreremos aos cinco professores doutores, com experiência em magistério, que responderam ao questionário inicial, para testar a aplicação da matriz em algumas redações. A escolha de professores com essa formação justifica-se para evitar que o foco da pesquisa esteja nos docentes, em detrimento da matriz. Dessa forma, profissionais com alto nível de formação seriam suficientemente experimentados e capacitados para a

correção de redações, tendo-se assim, como foco a viabilidade da matriz para aqueles que não participaram de capacitações específicas do Inep com esse fim.

Após responderem ao questionário inicial, sobre a gradação dos adjetivos – apresentado no item anterior deste trabalho, cada professor recebeu a proposta de redação do Enem do ano de 2012, contendo o enunciado e os textos motivadores, juntamente com três redações. Os pesquisados foram orientados a empenhar, no máximo, trinta minutos para a leitura da proposta e a subsequente avaliação da competência 2. Eles, também, deveriam justificar a classificação de cada uma das três redações no nível escolhido.

A Matriz de Referência para Redação do Enem 2013 foi adaptada para os fins desta pesquisa. Fizemos um recorte, selecionando, apenas, a competência 2, alvo da nossa análise, e os níveis correspondem a ela, conforme observamos a seguir:

**Quadro 12 – Matriz de Referência para Redação do Enem 2013**

<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO DO ENEM 2013</b>					
<b>Competências/ Níveis / Notas</b>	<b>Nível I</b>	<b>Nível II</b>	<b>Nível III</b>	<b>Nível IV</b>	<b>Nível V</b>
<b>II. Compreender a proposta da redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo</b>	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

Fonte: BRASIL, 2013, p. 20 e 21. Adaptado.

Os pesquisados não foram instruídos com relação à matriz, devendo, apenas, utilizar seus conhecimentos prévios para compreendê-la e proceder às correções.

A proposta de redação do ano de 2012 inicia-se com o enunciado introdutório – já analisado anteriormente neste trabalho, que apresenta o tema da redação: O

movimento migratório para o Brasil no século XXI. Em seguida, encontram-se os textos motivadores. O primeiro deles é um trecho de artigo, adaptado, que versa sobre a chegada de imigrantes no Brasil. O segundo é uma reportagem sobre a imigração de haitianos para o Acre, contendo, inclusive, um infográfico que complementa o conteúdo. Já o terceiro texto é um trecho de artigo sobre a trilha de imigração dos bolivianos. Os três textos colaboram com a construção do tema apresentado e deixam claros os seus limites e possibilidades. Além disso, a leitura dos textos possibilita o estabelecimento de ligações entre as informações que trazem e os conhecimentos acumulados pelo candidato em sua vivência social, cultural e escolar.

## PROPOSTA DE REDAÇÃO

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

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

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

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

### Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti



Disponível em: <http://img1.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2012.

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

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

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores,

advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.

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

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

### Trilha da Costura

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

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

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

Para orientar os pesquisados, foi solicitado que atendessem ao seguinte enunciado:

**Com base na proposta de redação do Enem (2012) e recorrendo ao recorte da matriz de correção (2013), avalie, quanto à competência II, as redações a seguir. Depois, redija uma pequena justificativa para sua avaliação.**

Selecionamos, então, do Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do Enem 2013, três redações, por terem sido comentadas e avaliadas pela equipe pedagógica do Enem. Transcrevemos as redações, da forma como se encontravam no manual e entregamos aos pesquisados para a avaliação justificada da competência 2.

Seguem-se as redações utilizadas e o espaço para avaliação e intervenção do professor pesquisado:

REDAÇÃO 1

## Brasil, um país de todos

O Brasil é um dos países onde o movimento migratório eleva-se a cada ano, isso se dá pelas condições de vida desses imigrantes em seus países de origem. Atualmente o Brasil apresenta uma forte economia e os imigrantes que vem em busca de habitações, podem tirar documentações e são tratados como cidadãos, pois podem trabalhar e garantir uma melhor qualificação.

Os imigrantes são atraídos para o país, por saberem que esses é um país de igualdades sociais, onde brancos, negros, brasileiros e estrangeiros dividem os mesmos espaços. E com a Copa do mundo de 2014, muitas rotas migratórias aparecem no país, principalmente Haitianos e outros países de fronteiras, migram para cá, na esperança de conseguirem empregos nas várias obras espalhadas pelo país.

Com tudo, o país deveria apresentar boas políticas para os imigrantes que aqui vivem, pois o Brasil está caminhando para um país desenvolvido e por isso novas oportunidades devem fluir para os Brasileiros e para os que vem em busca de melhores condições de vida.

Nível: ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

Justificativa:

REDAÇÃO 2

## Os imigrantes

## Porque vieram tantos imigrantes para o Brasil?

Os imigrantes vieram para o Brasil em busca de trabalhos, pra sustentar sua família onde eles trabalhavam em lavouras de café, casa de senhores, as mulheres também laboravam com seus maridos, alguns trabalhavam nas industrias de café.

Os imigrantes vieram a custa de ordens de seus senhores, tinham que obedecer tudo o que eles pediam se não apanhavam, as mulheres deixavam seus filhos nas choupanas, as vezes uma ficava e cuidava de todos, outras vezes ficavam sozinhos, as mulheres que trabalhavam, nas casas dos seus senhores eram humilhadas, e as vezes eram ama de leite dos meninos da sinhá.

As mulheres faziam artesanatos como tapetes, redes, enfeites assim eles tiravam sua própria renda para sua alimentação, plantavam mandioca, milho para seu sustento, eles iam levando a vida com o pouco que tinha para sobreviver.

Nível: ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

Justificativa:

**REDAÇÃO 3****O motivo imigratório para o Brasil no século XXI**

O motivo imigratório para O Brasil no século XXI são ocasionados por vários motivos. A falta de infra-estrutura nos outros países, a renda financeira que nos outros países são muito alta, e também o clima brasileiro que vem favorecendo vários imigrantes si deslocar para o Brasil.

No Brasil temos varios imigrantes por causa de sérios motivos que vem acontecendo nos outros paises decorente ao século XXI; terremotos, ataques terroristas, tusinami, ataque na saude dos habitantes de outros paises. E também esses imigrantes que vem para o Brasil não são so estrangeiros, mas sim varios brasileiros nascido no Brasil e criados em outros paises. Por esses e varios outros motivos a imigração no Brasil so vem a crescer.

Nível: ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

Justificativa:

Conforme foi solicitado, os pesquisados realizaram a avaliação das redações. A seguir, podemos encontrar as suas respostas:

- **Resposta 1**

Titulação: Doutorado

Tempo de magistério: 15 anos

Tipo de instituição em que atua: ( x ) pública ( ) privada

**REDAÇÃO 1**

Nível: ( ) 1 ( ) 2 ( x ) 3 ( ) 4 ( ) 5

**Justificativa:** Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível (o Brasil apresenta condições favoráveis e propícias para os estrangeiros), porém, esses argumentos são apresentados de modo a caracterizar uma dissertação-expositiva, NÃO caracterizando o domínio do texto dissertativo-argumentativo, MAS SIM EXPOSITIVO uma vez que elenca um conjunto de fatos e acontecimentos sem ter um posicionamento crítico ou o ponto de vista do produtor. Embora esteja organizado em

três partes, pode-se dizer que correspondam à introdução, desenvolvimento e conclusão, não há um posicionamento quanto ao ponto de vista, e não há operadores argumentativos que sustentem uma suposta tese. Portanto, o texto não passa de uma reprodução de fatos e acontecimentos dados e postos pela mídia geralmente, mas que não sustentam ou defendem um posicionamento crítico do autor.

### REDAÇÃO 2

Nível: ( x ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

**Justificativa:** Apresenta o assunto, tangenciando o tema (imigração como fato histórico e não como solicitado na proposta). Também, como no texto 1, divide o texto em 3 partes (introdução, argumentos e conclusão) demonstrando domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, apresentando uma série de fatos históricos, tornando o texto uma sequência expositiva, pois não tem tese (ponto de vista) nem argumentos e contra-argumentos em defesa dessa tese, e a conclusão é apenas uma série descritiva de atividades desenvolvidas sem atender aos requisitos de proposta de intervenção retomando o ponto de vista.

### REDAÇÃO 3

Nível: ( x ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

**Justificativa:** Apresenta o assunto, tangenciando o tema, reproduzindo fatos e acontecimentos ouvidos do senso-comum, sem nenhum tipo de aprofundamento ou discussão. O ponto de vista está associado à exposição de fatos e acontecimentos e demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais, como o de textos informativos e expositivos. Não há organização textual por meio de operadores argumentativos nem mesmo atende a solicitação da estrutura necessária à argumentação apresentação do tema, sem tomada de posição, ou seja, o ponto de vista é baseado em informações. O desenvolvimento não está organizado em argumentos e contra-argumentos e a conclusão não propõe medidas interventivas que se relacionem com uma tese, ou seja, um ponto de vista.

Todas as redações, a meu ver, se enquadram em uma tipologia expositiva, sendo que as duas primeiras tangenciam as características do gênero dissertativo e a última arrola uma série de informações esparsas.

- **Resposta 2**

Titulação: Doutorado

Tempo de magistério: 25 anos

Tipo de instituição em que atua: ( x ) pública ( ) privada

### REDAÇÃO 1

Nível: ( ) 1 ( ) 2 ( x ) 3 ( ) 4 ( ) 5

**Justificativa:** O texto apresenta características gerais do gênero solicitado - ensaio acadêmico, por exemplo, discute o tema proposto, contém organização básica (proposição, argumentação, conclusão), efetiva, em geral, a escrita formal e cumpre razoavelmente sua função social de persuasão do interlocutor. No entanto, demonstra sérias fragilidades: ausência de argumentos mais contundentes/consistentes/inovadores, não apresentação de proposta de intervenção, inadequações linguísticas, entre outros.

### REDAÇÃO 2

Nível: ( x ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

**Justificativa:** O texto aborda o tema proposto, mas não efetiva outras essenciais características do gênero solicitado – ensaio acadêmico: o texto não tem traços de ensaio, e sim de resposta dissertativa, a argumentação não se mostra consistente, não propõe intervenção, entre outras.

### REDAÇÃO 3

Nível: ( x ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

**Justificativa:** O texto aborda o tema, com informações frágeis e repetitivas, falta consistência argumentativa e progressão textual, o que torna o texto pouco coerente

e não eficaz funcionalmente em relação ao interlocutor. A linguagem apresenta diversas inadequações. Portanto, o texto não contém as características gerais e essenciais de um ensaio.

- **Resposta 3**

Titulação: Doutorado

Tempo de magistério: 4 anos

Tipo de instituição em que atua: ( ) pública (x) privada

### REDAÇÃO 1

Nível: ( ) 1 ( ) 2 (x) 3 ( ) 4 ( ) 5

**Justificativa:** O candidato fez três parágrafos bem estruturados, mas poderia sustentar seus argumentos e mostrar mais conhecimento de mundo em um novo parágrafo antes da conclusão. Os argumentos apresentados são previsíveis, e o candidato não se posiciona efetivamente sobre o tema. As ideias/reflexões são superficiais e não há uma proposta de intervenção social convincente: quais seriam as “boas políticas”?

### REDAÇÃO 2

Nível: (x) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

**Justificativa:** O candidato fugiu do tema e se perdeu em seus argumentos. Não há uma continuidade estrutural de ideias, nem clareza quanto ao desenvolvimento e à conclusão. Nos dois últimos parágrafos, há uma “contação de história” que não leva a nenhuma conclusão. Além disso, existe confusão de datas/períodos. Por fim, o candidato não se posiciona, não defende seu ponto de vista e não apresenta proposta de intervenção social.

### REDAÇÃO 3

Nível: (x) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

**Justificativa:** A estrutura do texto é extremamente precária, não há introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidos. O candidato não se posiciona, não defende seu ponto de vista e não apresenta proposta de intervenção social. Além disso, o candidato focaliza os motivos da vinda de imigrantes ao Brasil (apresentando certos atrativos do nosso país), e não discute, de modo argumentativo, as movimentações imigratórias.

- **Resposta 4**

Titulação: Doutorado

Tempo de magistério: 8 anos

Tipo de instituição em que atua: ( x ) pública ( x ) privada

### REDAÇÃO 1

Nível: ( ) 1 ( ) 2 ( x ) 3 ( ) 4 ( ) 5

**Justificativa:** O texto apresenta uma estrutura dissertativa básica, construído de forma coerente, mas o desenvolvimento do tema é feito com base em argumentos pouco consistentes, embora o candidato traga dados que atualizam o discurso (como a referência à Copa do Mundo, na ocasião). Além disso, a proposta de intervenção solicitada pelo teste é pouco desenvolvida no fechamento do texto.

### REDAÇÃO 2

Nível: ( x ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

**Justificativa:** Não há uma abordagem do tema de forma adequada, sem uma introdução que permita a identificação da proposta de redação (introdução muito “brusca” das ideias). Além disso, o que mais chama a atenção é o caráter narrativo que recobre o texto, o que mostra a inabilidade argumentativa do candidato.

### REDAÇÃO 3

Nível: ( x ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

**Justificativa:** Além de uma organização precária das ideias, o texto não atende à proposta, uma vez que não traz uma possível intervenção para o problema e, especialmente, por não apresentar uma estrutura dissertativa suficiente, sem tampouco trazer a conclusão para o desenvolvimento feito a partir de ideias pouco consistentes.

- **Resposta 5**

Titulação: Doutorado

Tempo de magistério: 10 anos

Tipo de instituição em que atua: ( x ) pública ( ) privada

### REDAÇÃO 1

Nível: ( ) 1 ( ) 2 ( x ) 3 ( ) 4 ( ) 5

**Justificativa:** O autor do texto é bem previsível e seus argumentos sustentam-se por si só. Os fatos citados têm como argumento as próprias informações contidas nos dois textos-base. Há também problemas de acentuação; repetição de palavras; concordância nominal e verbal; e generalização, tais como: “o Brasil é um país de igualdades sociais”. Sabemos que não é bem por aí.

### REDAÇÃO 2

Nível: ( x ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

**Justificativa:** O autor do texto tem dificuldades para apresentar seus argumentos, ou seja, o tema central acabou se tornando periférico. Há sérios problemas de coerência e coesão textual, além dos ortográficos, de acentuação, concordâncias verbal e nominal. Muitas generalizações com relação aos imigrantes e uma fusão e/ou desconhecimento entre os períodos de escravidão e imigração.

### REDAÇÃO 3

Nível: ( x ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

**Justificativa:** O autor do texto tem total desconhecimento do tema em questão. Não consegue articular os fatos apresentados nos textos-base e nem tecer argumentos favoráveis ao seu ponto de vista. Com relação à coerência e à coesão, percebe-se o grau de dificuldade muito grande em articular um texto claro e objetivo. Sérios problemas de: ortografia, acentuação, repetição de palavras, desconhecimentos de terminologias específicas etc..

Para melhor visualização dos dados, organizamos, nos quadros adiante, as classificações em níveis dos pesquisados e da equipe de capacitação do Enem:

**Quadro 13 – Redação 1**

Redação 1		
Resposta	Nível	Comentário
Enem	3	A atribuição da nota 3 deve-se às seguintes características específicas do texto: verifica-se uma progressão textual com domínio mediano do padrão dissertativo-argumentativo. Além disso, a proposição e a defesa de opinião recaem, de forma previsível, sobre o processo imigratório em razão do mito de que o Brasil é um país em que todos os povos e etnias vivem harmoniosamente.
1	3	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível (o Brasil apresenta condições favoráveis e propícias para os estrangeiros), porém, esses argumentos, são apresentados de modo a caracterizar uma dissertação-expositiva, NÃO caracterizando o domínio do texto dissertativo-argumentativo, MAS SIM EXPOSITIVO uma vez que elenca um conjunto de fatos e acontecimentos sem ter um posicionamento crítico ou o ponto de vista do produtor. Embora esteja organizado em três partes, pode-se dizer que correspondam à introdução, desenvolvimento e conclusão, não há um posicionamento quanto ao ponto de vista, e não há operadores argumentativos que sustentem uma suposta tese. Portanto, o texto não passa de uma reprodução de fatos

		e acontecimentos dados e postos pela mídia geralmente, mas que não sustentam ou defendem um posicionamento crítico do autor.
2	3	O texto apresenta características gerais do gênero solicitado - ensaio acadêmico, por exemplo, discute o tema proposto, contém organização básica (proposição, argumentação, conclusão), efetiva, em geral, a escrita formal e cumpre razoavelmente sua função social de persuasão do interlocutor. No entanto, demonstra sérias fragilidades: ausência de argumentos mais contundentes/consistentes/inovadores, não apresentação de proposta de intervenção, inadequações linguísticas, entre outros.
3	3	O candidato fez três parágrafos bem estruturados, mas poderia sustentar seus argumentos e mostrar mais conhecimento de mundo em um novo parágrafo antes da conclusão. Os argumentos apresentados são previsíveis, e o candidato não se posiciona efetivamente sobre o tema. As ideias/reflexões são superficiais e não há uma proposta de intervenção social convincente: quais seriam as “boas políticas”?
4	3	O texto apresenta uma estrutura dissertativa básica, construído de forma coerente, mas o desenvolvimento do tema é feito com base em argumentos pouco consistentes, embora o candidato traga dados que atualizam o discurso (como a referência à Copa do Mundo, na ocasião). Além disso, a proposta de intervenção solicitada pelo teste é pouco desenvolvida no fechamento do texto.
5	3	O autor do texto é bem previsível e seus argumentos sustentam-se por si só. Os fatos citados têm como argumento as próprias informações contidas nos dois textos-base. Há também problemas de acentuação; repetição de palavras; concordância nominal e verbal; e generalização, tais como: “o

		Brasil é um país de igualdades sociais”. Sabemos que não é bem por aí.
--	--	--

**Fonte:** Próprio autor.

A redação 1 foi igualmente compreendida pela equipe de capacitação do Enem e pelos professores pesquisados, já que todos classificaram o texto como de nível 3: “Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão”. Houve por parte da equipe do Enem e dos pesquisados a compreensão de que o texto apresenta uma organização razoável do tipo dissertativo-argumentativo, já que possui proposição/ introdução, desenvolvimento e conclusão. Entretanto, a resposta 2 defende que o texto esteja mais para a tipologia expositiva do que para a argumentativa, pois não há um posicionamento claro do candidato quanto ao seu ponto de vista. As demais respostas, apesar de não apontarem a fragilidade do tipo, ressaltam que há “ausência de argumentos mais contundentes/ consistentes/inovadores”, que o candidato “não se posiciona efetivamente sobre o tema”, que o “desenvolvimento do tema é feito com argumentos pouco consistentes” e que os “argumentos sustentam-se por si só”. Todos esses comentários demonstram que o texto deixa a desejar no domínio da tipologia argumentativa. A dissertação até se estrutura bem, mas a argumentação não foi organizada de forma clara e suficiente.

Além disso, quanto à previsibilidade da abordagem temática, ou seja, da argumentação, as justificativas dos pesquisados estão de acordo com a resposta padrão, visto que reconhecem a proposição – o Brasil é um país com convivência harmoniosa entre os povos – como originária do senso comum. Eles salientam que o argumento apresentado está restrito a “ fatos e acontecimentos dados e postos pela mídia”, não demonstra suficiente “conhecimento de mundo”, que “o tema é feito com base em argumentos pouco consistentes” e que “os fatos citados têm como argumentos as próprias informações contidas no dois textos-base”.

Ainda sobre a redação 1, notamos, a partir das justificativas de alguns pesquisados, que o problema apontado por Ruiz, sobre o foco, mesmo que inconsciente, na higienização dos textos e na microestrutura, persiste na mentalidade e na prática de professores, pois

a tarefa do professor, ao corrigir, assemelha-se à tarefa do detetive, ou do médico, que, de posse de uma lupa, ou de um estetoscópio, parte à caça de pistas daquilo que procura (este último, das doenças, aquele, do crime, e o primeiro, das infrações textuais). Assim, os "erros" de produção detectáveis no texto consistiriam em sinais evidentes da sua presumível "violação" lingüística, ou "enfermidade" textual; daí a necessidade de identificá-los, pelo menos aquilo que o senso comum entende por final do processo, ou seja, o término do 2o. grau, em função das atuais condições sócio-político-econômicas de ensino no País, para se proceder a um trabalho "profilático" ou de "saneamento". (RUIZ, 1998, p.185 e 186).

Apesar de haverem abordado o tema e a adequação dos candidatos ao texto dissertativo-argumentativo, os pesquisados, acabaram por reforçar o enunciado geral da proposta de redação – e também da competência 1 – sobre o domínio da norma culta, indo além dos requisitos de avaliação para a competência 2 e destacando as “violações linguísticas” e “enfermidades textuais”. A competência 2, porém, não trata dos problemas relacionados à norma culta, já que dela se ocupa a competência 1 descrita na matriz (sem recortes), não devendo ser penalizada nas demais competências. A seguir, encontra-se a descrição da competência 1:

#### COMPETÊNCIA 1

Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

O olhar do professor aos desvios da norma padrão segue apurado, demonstrando a gravidade que esses desvios representam no processo de correção dos textos escritos: “[o texto] demonstra sérias fragilidades: [...] inadequações linguísticas”; “Há também problemas de acentuação; repetição de palavras; concordância nominal e verbal”.

Embora haja algumas divergências, os pesquisados demonstraram boa leitura e compreensão da matriz, sendo capazes, nessa redação, de equipararem a avaliação feita por eles com a da equipe de capacitação do Enem, o que demonstra a eficiência e a clareza da matriz na exposição dos critérios para a classificação de redações no nível 3 da competência 2.

No quadro adiante, seguimos para a verificação das respostas referentes à redação 2:

Quadro 14 – Redação 2

Redação 2		
Resposta	Nível	Comentário
Enem	1	A atribuição da nota 1 deve-se às seguintes características específicas da redação: verifica-se, em toda a extensão do texto, que somente o assunto mais amplo foi abordado, o que demonstra que o tema solicitado (imigração para o Brasil no século XXI) foi tangenciado. Além de não situar o debate especialmente na imigração para o Brasil no século em curso, a redação caracteriza-se pelo domínio precário do padrão textual dissertativo-argumentativo, principalmente no que diz respeito à defesa de ideias.
1	1	Apresenta o assunto, tangenciando o tema (imigração como fato histórico e não como solicitado na proposta). Também, como no texto 1, divide o texto em 3 partes (introdução, argumentos e conclusão) demonstrando domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, apresentando uma série de fatos históricos, tornando o texto uma sequência expositiva, pois não tem tese (ponto de vista) nem argumentos e contra-argumentos em defesa dessa tese e a conclusão é apenas uma série descritiva de atividades desenvolvidas sem atender aos requisitos de proposta de intervenção retomando o ponto de vista.
2	1	O texto aborda o tema proposto, mas não efetiva outras essenciais características do gênero solicitado – ensaio acadêmico: o texto não tem traços de ensaio, e sim de resposta dissertativa, a argumentação não se mostra consistente, não propõe intervenção, entre outras.
3	1	O candidato fugiu do tema e se perdeu em seus argumentos. Não há uma continuidade estrutural de ideias, nem clareza quanto ao desenvolvimento e à conclusão. Nos dois últimos parágrafos, há uma “contação de história” que não leva a nenhuma conclusão. Além disso, existe confusão de

		datas/períodos. Por fim, o candidato não se posiciona, não defende seu ponto de vista e não apresenta proposta de intervenção social.
4	1	Não há uma abordagem do tema de forma adequada, sem uma introdução que permita a identificação da proposta de redação (introdução muito “brusca” das ideias). Além disso, o que mais chama a atenção é o caráter narrativo que recobre o texto, o que mostra a inabilidade argumentativa do candidato.
5	1	O autor do texto tem dificuldades para apresentar seus argumentos, ou seja, o tema central acabou se tornando periférico. Há sérios problemas de coerência e coesão textual, além dos ortográficos, de acentuação, concordâncias verbal e nominal. Muitas generalizações com relação aos imigrantes e uma fusão e/ou desconhecimento entre os períodos de escravidão e imigração.

**Fonte:** Próprio autor.

Na redação 2, a classificação feita pelos pesquisados também corresponde à realizada pela equipe corretora do Enem. O texto encontra-se no nível 1: “Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais”.

Todavia, houve maior dificuldade por parte dos professores em justificar a nota atribuída. A equipe corretora do Enem explicita, no Manual de Capacitação, que apenas o assunto foi desenvolvido, sem abordagem assertiva do tema. As respostas 1, 4 e 5 corroboram com essa afirmação ao justificar que a redação “Apresenta o assunto, tangenciando o tema (imigração como fato histórico e não como solicitado na proposta)”, que “não há uma abordagem do tema de forma adequada e que “o tema central acabou se tornando periférico”. Já a resposta 2 defende que a redação “aborda o texto proposto”, entretanto, com base nessa afirmação, o nível adequado não seria o 1, já este se aplica a redações que tangenciam e não abordam o tema. Já a resposta 3 afirma que o candidato “fugiu do tema”, mas essa compreensão é equivocada, pois, mesmo que de forma vaga, há uma abordagem tangencial do tema,

ou seja, faz-se menção ao assunto. Além disso, as redações que fogem ao tema devem receber nota 0 em todas as competências.

Assim como a resposta padrão, a resposta 3 também demonstrou perceber a falha na adequação ao tema em função da localização espacial: “existe confusão de datas períodos”, e a falta de argumentação, que caracterizaria o domínio precário da tipologia também aparece nas respostas dos pesquisados: “tornando o texto uma sequência expositiva, pois não tem tese (ponto de vista) nem argumentos e contra-argumentos em defesa dessa tese”, “a argumentação não se mostra consistente”; “há uma ‘contação de história’ que não leva a nenhuma conclusão (...). Por fim, o candidato não se posiciona, não defende seu ponto de vista”, “o que mais chama a atenção é o caráter narrativo que recobre o texto, o que mostra a inabilidade argumentativa do candidato”.

A resposta 5, mais uma vez foge, em seu comentário, aos critérios da competência 2, apontando os problemas referentes à norma padrão (competência 1) e ao desenvolvimento de um texto coerente e coeso (competências 3 e 4): “Há sérios problemas de coerência e coesão textual, além dos ortográficos, de acentuação, concordâncias verbal e nominal”.

A seguir, seguem-se os enunciados das competências 3 e 4, já mencionadas:

#### COMPETÊNCIA 2

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

#### COMPETÊNCIA 3

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação

Compreendemos que essas divergências talvez não ocorressem se o pesquisado tivesse o domínio de toda a matriz, entretanto, mais uma vez ressalta a tendência de se valorar exaustivamente os elementos gramaticais do texto.

É provável que o acerto na classificação de níveis e os equívocos na justificativa devam-se à falta de familiaridade com a matriz e com a nomenclatura utilizada regularmente nas correções das redações do Enem.

No próximo quadro, continuamos a apresentar as justificativas para a classificação das redações, procedendo, agora, à redação 3.

#### Quadro 15 – Redação 3

<b>Redação 3</b>		
<b>Resposta</b>	<b>Nível</b>	<b>Comentário</b>
Enem	2	A atribuição da nota 2 deve-se às seguintes características específicas do texto: percebe-se uma progressão textual com características do padrão dissertativo-argumentativo, mas com insuficiência no desenvolvimento, na defesa e na conclusão das ideias apresentadas, principalmente no que tange à questão financeira e de infraestrutura dos países de onde os estrangeiros emigram.
1	1	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, reproduzindo fatos e acontecimentos ouvidos do senso-comum, sem nenhum tipo de aprofundamento ou discussão. O ponto de vista está associado à exposição de fatos e acontecimentos e demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais, como o de textos informativos e expositivos. Não há organização textual por meio de operadores argumentativos nem mesmo atende a solicitação da estrutura necessária à argumentação apresentação do tema, sem tomada de posição, ou seja, o ponto de vista é baseado em informações. O desenvolvimento não está organizado em argumentos e contra-argumentos e a conclusão não propõe medidas interventivas que se relacionem com uma tese, ou seja, um ponto de vista.  Todas as redações, a meu ver, se enquadram em uma tipologia expositiva, sendo que as duas primeiras

		tangenciam as características do gênero dissertativo e a última arrola uma série de informações esparsas.
2	1	O texto aborda o tema, com informações frágeis e repetitivas, falta consistência argumentativa e progressão textual, o que torna o texto pouco coerente e não eficaz funcionalmente em relação ao interlocutor. A linguagem apresenta diversas inadequações. Portanto, o texto não contém as características gerais e essenciais de um ensaio.
3	1	A estrutura do texto é extremamente precária, não há introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidos. O candidato não se posiciona, não defende seu ponto de vista e não apresenta proposta de intervenção social. Além disso, o candidato focaliza os <u>motivos</u> da vinda de imigrantes ao Brasil (apresentando certos atrativos do nosso país), e não discute, de modo argumentativo, as <u>movimentações</u> imigratórias.
4	1	Além de uma organização precária das ideias, o texto não atende à proposta, uma vez que não traz uma possível intervenção para o problema e, especialmente, por não apresentar uma estrutura dissertativa suficiente, sem tampouco trazer a conclusão para o desenvolvimento feito a partir de ideias pouco consistentes.
5	1	O autor do texto tem total desconhecimento do tema em questão. Não consegue articular os fatos apresentados nos textos-base e nem tecer argumentos favoráveis ao seu ponto de vista. Com relação à coerência e à coesão, percebe-se o grau de dificuldade muito grande em articular um texto claro e objetivo. Sérios problemas de: ortografia, acentuação, repetição de palavras, desconhecimentos de terminologias específicas etc..

**Fonte:** Próprio autor.

Na redação 3, houve discrepância entre a nota atribuída pela equipe corretora do Enem e os pesquisados, pois, enquanto o Enem classificou a redação no nível 2, os professores participantes da pesquisa foram mais exigentes, enquadrando-a no nível 1, o que atesta a natureza inevitavelmente subjetiva do processo avaliativo.

A equipe de capacitação para as redações do Enem identificou no texto do candidato uma progressão textual, diferentemente dos pesquisados 2 e 4, que afirmam que “falta consistência argumentativa e progressão textual” e que há uma “organização precária das ideias”. Além disso, a resposta padrão esclarece que o texto “apresenta características do tipo dissertativo-argumentativo”, todavia, esse domínio é insuficiente, pois não desenvolve bem a defesa do ponto de vista e a conclusão das ideias. É necessário observar que a incoerência entre as correções da equipe do Enem e dos pesquisados ocorre exatamente na distinção entre os verbetes “precário” e “insuficiente”. Enquanto a resposta padrão argumenta a favor de um domínio insuficiente do tipo dissertativo-argumentativo, os pesquisados defendem o domínio precário. Mais uma vez confirma-se a nossa hipótese de que não há unanimidade na compreensão desses termos, podendo gerar dúvidas na interpretação da matriz.

É provável que a valoração mais negativa dos pesquisados em relação à redação 3 deva-se ao frágil limite de sentido entre os adjetivos “precário” e “suficiente” e também ao já citado apego dos corretores aos elementos formais do texto. Há adequação ao tema, ainda que muito atrelada aos textos motivadores e com um domínio bastante inconsistente da tipologia dissertativo-argumentativa, mas que não representa seu quase desconhecimento. Todavia, o texto está repleto de desvios gramaticais que geram dificuldades na sua compreensão, requerendo uma leitura ainda mais atenta na localização dos critérios da competência 2. Assim, é possível que os corretores considerem o texto ruim em função desses desvios, atribuindo conceitos menores em várias competências, penalizando mais de uma vez os problemas recorrentes.

No quadro 16, organizamos e comentamos, com base no Manual de Capacitação dos Corretores, alguns trechos da redação:

**Quadro 16** – Análise Textual

Trecho	Comentário
<i>O motivo imigratório para O Brasil no século XXI são ocasionados por vários motivos.</i>	Percebemos a adequação ao tema já na primeira oração do texto: o movimento imigratório para o Brasil no século XXI. O candidato procurou deixá-lo claro, por meio de sua transcrição, mas não o desenvolve suficientemente para uma introdução, apenas o apresenta.
<p><i>A falta de infra-estrutura nos outros países, a renda financeira que nos outros países são muito alta, e também o clima brasileiro que vem favorecendo vários imigrantes si deslocar para o Brasil.</i></p> <p><i>No Brasil temos varios imigrantes por causa de sérios motivos que vem acontecendo nos outros países decorrente ao século XXI; terremotos, ataques terroristas, tusinami, ataque na saude dos habitantes de outros países.</i></p> <p><i>E também esses imigrantes que vem para o Brasil não são so estrangeiros, mas sim varios brasileiros nascido no Brasil e criados em outros países.</i></p>	Esses argumentos, ainda que frágeis, retirados dos textos motivadores e com algumas inconsistências – como a afirmação de que a renda nos outros países de onde saem os imigrantes é alta –, demonstram uma tentativa em justificar a imigração no Brasil, ainda que demonstre fragilidade discursiva e de autoria. Há a ausência de operadores argumentativos, mas os argumentos estão no texto, mesmo que desarticulados (o que será penalizado na competência 4) e repetitivos.
<i>Por esses e varios outros motivos a imigração no Brasil so vem a crescer.</i>	Com muita fragilidade e sem desenvolvimento suficiente, há uma tentativa de concluir o texto, por meio da reprodução de uma estrutura canônica, mesmo sem a organização de paragrafação esperada na tipologia e sem a atribuição clara de um sentido.

**Fonte:** Próprio autor.

No quadro, encontramos na primeira coluna a redação 3 dividida em 3 partes. A cada parte, na segunda coluna, associamos uma consideração que pode justificar a nota atribuída.

O trecho inicial indica a compreensão do tema. Ao citar o “motivo imigratório no Brasil”, o candidato demonstra adequação ao tema, ainda que sem desenvolvê-lo com eficiência. Já a segunda linha do quadro contém os parágrafos da redação que apresentam argumentos na defesa do ponto de vista do candidato. A maior parte deles se atém ao senso comum, retratando, por exemplo, a falta de infraestrutura nos países e o clima favorável brasileiro. Todavia, na avaliação da banca, eles existem e devem ser considerados, ainda que sejam argumentos frágeis e mal articulados. É o que se percebe quando o candidato afirma que “No Brasil temos varios imigrantes por causa de sérios motivos que vem acontecendo nos outros paises...”. A afirmação é vaga, desorganizada e não comprovada. Não há justificativas que sustentem a proposição, mas há a defesa de uma ideia. Na terceira linha da coluna, o candidato, provavelmente na tentativa de escrever seu texto como introdução, desenvolvimento e conclusão, finaliza com outra afirmação vaga e sem sustentação no texto “Por esses e outros motivos a imigração no Brasil so vem a crescer”. Para a banca do Enem, mesmo com esses problemas, há adequação ao tema e uma progressão textual cabível ao texto dissertativo-argumentativo.

Com base na análise dos questionários e em sua associação com a avaliação feita pela equipe de capacitação do Enem, constatamos que a correção das redações do Enem, ainda que sejam pensadas por uma equipe capacitada, testada e aplicada com muitos cuidados, por incluir um processo textual e discursivo entre sujeitos, em que se concretizam aspectos do dialogismo da língua, é inevitavelmente subjetivo. A fixação de uma matriz não isenta o processo corretor de divergências de opiniões, pontos de vista e avaliações sobre a redação do candidato. Toda escrita, assim como toda leitura, seja ela avaliativa ou não, expõe os interlocutores, que são distintos entre si e afetados pela situação de comunicação. Por mais que se procure, ao máximo, tornar a correção das redações do Enem, ou de qualquer outro processo, objetiva, a própria linguagem sempre será um obstáculo, já que seu sentido só se constrói na relação com o outro, e cada “outro” nunca é igual. Assim, é inevitável que, mesmo em uma equipe bem preparada e bem ajustada haja diferentes pareceres. Mais ainda, é inevitável que professores, das diversas regiões do país, entendam de forma distinta os mesmos critérios da matriz de correções.

Conquanto não seja viável uma única possibilidade de leitura dos textos e também da matriz, faz-se necessário, ainda assim, um conhecimento bastante desenvolvido das competências que compõem a matriz, visando reduzir as divergências e alcançar legitimidade e justiça na avaliação dos candidatos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do texto sob a perspectiva sociointeracionista da linguagem reconhece a intencionalidade do escritor na disposição do texto e a diversidade de movimentos que ele faz para que, nesse processo, o conteúdo, a forma e o estilo do que ele diz venham a cumprir os seus propósitos. É por isso que a escrita pode ser considerada uma atividade complexa, que exige várias operações simultâneas motivadas pelo contexto de produção.

Assim, a produção textual em processos de avaliação, deve se adequar aos objetivos do contexto de produção, os quais direcionam a escrita, bem como o processo de correção. É dessa forma que as redações produzidas para o Exame Nacional do Ensino Médio apresentam em si exigências próprias, que são apresentadas pelo Guia do Candidato e pela proposta de redação, e que se cristalizam em um padrão, construído durante os anos de sua aplicação.

O estudante, lançando mão das habilidades linguísticas, textuais e discursivas acumuladas em sua formação, deve posicionar-se como autor por avaliar a situação comunicativa, ponderar os impactos desejáveis a serem alcançados a partir de seu texto, construir hipóteses acerca de seu leitor- avaliador e organizar as exigências do gênero. Em função disso, Andrade (2007, p. 58) lembra que devemos conceber

a prática de produção de texto como produção de discursos, não como uma mera situação artificial de uso da língua. As escolhas feitas para produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado.

Tendo em consideração os aspectos relacionados sobre a produção de textos no Exame Nacional do Ensino Médio, buscamos neste trabalho analisar propostas de redação do Enem com o intuito de observar regularidades que auxiliam na compreensão das exigências desse modelo de texto. A partir desses dados, analisamos os critérios de correção presentes na matriz, focalizando a competência 2, para verificar a existência de dificuldades e divergências na aplicação dos parâmetros de correção. As análises nos forneceram maior compreensão da produção textual no Exame Nacional do Ensino Médio e confirmaram a hipótese de que, mesmo com padrões de correção bem definidos por meio de uma matriz, a natureza do

processo corretor ainda permanece subjetiva, podendo incorrer pequenas divergências na atribuição de conceitos e na classificação das redações corrigidas. Com base nas questões levantadas, apontamos, então, algumas conclusões.

A primeira delas é que, devido à relevância da prova de redação do Enem e dos aspectos repetitivos que condicionam sua produção ao longo dos anos, é possível considerar a existência de um gênero específico, mesmo que a proposta mantenha, nominalmente, a exigência de uma tipologia textual. As exigências dispostas nos enunciados das propostas de redação formaram um padrão de texto, fornecendo-nos subsídios para a compreensão da existência não de uma sequência textual, mas de um modelo de texto, um gênero, com atuação específica em sua esfera comunicativa.

Também, em virtude das particularidades da relação dialógica estabelecida entre avaliador e candidato e das motivações que interferem na realização do exame, podemos incluir a redação do Enem em um domínio discursivo específico, vinculado ao MEC, configurando a autoria de um gênero distinto da dissertação escolar. Ao distinguirmos a dissertação escrita na mediação do professor com propósitos formativos da redação dissertativo-argumentativa exigida no Enem, reconhecemos, portanto, que, ainda que haja semelhanças entre as características desses textos, são dois usos distintos da linguagem, configurando dois gêneros em dois domínios discursivos.

Na produção de textos, inclusive na redação do Enem, as condições de produção devem direcionar o escritor para que ele selecione os elementos adequados ao seu discurso, por meio da mobilização das informações pertinentes às demandas da produção. São elas que determinam suas escolhas na escrita de um texto. Essas condições, todavia, alteram-se em virtude da situação comunicativa em questão e, por sua dinamicidade, requerem o reconhecimento de suas particularidades para que a produção contemple as exigências do contrato estabelecido entre texto e contexto. É o que defende Andrade (2007, p. 59):

Em relação a concursos, o candidato deve estar consciente de que, embora o interlocutor do texto seja o seu avaliador, o processo de produção escrita não é monológico e que, portanto, ele se constrói em função do outro, no processo de interação, seja ela real ou imaginária.

Em outras palavras, podemos inferir que todo texto cumpre a uma função específica e se guia por propósitos dialógicos. Ainda que o texto circule apenas em

sua esfera, restrito à relação corretor e candidato ou professor e aluno, há a idealização de ambos os interlocutores a partir das pistas deixadas pelos documentos orientadores, no caso do professor-corretor; e da redação produzida, no caso do aluno-candidato. Dessa forma, permanecem os critérios sociocomunicativos do texto assim como a visão dialógica do uso da língua:

A produção de texto é uma atividade em que se produzem discursos. Por isso, o aluno é um participante ativo do diálogo contínuo que se forma entre textos e leitores, é um sujeito que articula aqui e agora, um ponto de visto sobre o mundo que, vinculando a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, sendo seu trabalho mais que mera reprodução. (ANDRADE, 2007, p. 59)

Essa compreensão do modelo de texto exigido pelo Enem como um gênero textual está em consonância com as diretrizes do exame, todavia, em nenhum dos documentos oficiais, a “redação do Enem” é assumida dessa forma. Isso implica diretamente na correção das redações dos candidatos, já que os corretores são orientados à avaliação de um tipo e não de um gênero, de uma estrutura linguística e não de um modelo de texto. Há, dessa forma, um descompasso entre as teorias que fundamentam e regulam o Enem e a prova de redação. Logo, destacamos a necessidade de revisão na proposta em função dos conceitos de gêneros e tipos, de forma a alcançar os ideais defendidos nos documentos oficiais nos quais o exame se baseia.

Ainda, ponderamos que, mesmo com o distanciamento físico entre o produtor da redação e seus corretores, o processo de escrita ocorre de forma dialógica. Essa relação estabelecida entre o texto e suas condições de produção ressalta o caráter social da escrita, que acentua o caráter interativo da produção de textos. Destarte, é necessário entender a relevância do papel do sujeito na produção de textos, visto que esse processo não significa uma simples transformação do pensamento em palavras, ou das palavras em uma “redação”, mas uma atividade para a qual devem convergir diferentes conhecimentos, que são selecionados em função da situação discursiva.

Dentre os conhecimentos técnicos, Costa Val (1998) atribui ao processo de produção escrita as tarefas de planejamento, mobilização, execução e revisão. A realização dessas tarefas não ocorre necessariamente, segundo a autora, de maneira linear, mas sim recursiva – as tarefas se alternam e se repetem diante das exigências do gênero, da situação de produção e do julgamento do escritor.

No planejamento, o autor atém-se ao nível discursivo do texto, fazendo o reconhecimento das condições que permeiam sua produção. Ele tece hipóteses e procura definir em seus modelos mentais de texto aquele que se ajusta ao momento. Em seguida, ele deve mobilizar e selecionar conhecimentos pertinentes à situação discursiva, modulando seu texto, mais uma vez, ao contexto de produção. Na execução, o escritor lança mão de seus saberes linguísticos, tarefa que exige reestruturação e refacção. Ao contrário do que muitos pensam, essa etapa não é aleatória, mas sim carregada de escolhas lexicais, sintáticas e semânticas, - mesmo que intuitivas - que cooperam para que o texto cumpra seu propósito. Nesse momento, também são feitas escolhas referentes à progressão textual. Na revisão, enfim, o escritor avalia a pertinência de seu texto às exigências da situação discursiva e aos propósitos que pretende alcançar.

Assim, tanto o candidato quanto o corretor das redações devem ter em mente todos os processos inerentes à escrita, percebendo as exigências do gênero e compreendendo as relações textuais e discursivas que envolvem o produto.

Ao compreendermos a competência comunicativa como a capacidade de utilizar os recursos linguísticos, em função das necessidades discursivas e da produção dos efeitos pretendidos, destacamos que existe, hoje, uma grande necessidade de instrumentalizar o aluno quanto ao maior número possível de recursos da linguagem, tornando-o capaz de compreender e produzir textos que antes não dominava.

Visto que a produção textual adequada à situação comunicativa depende, portanto, da capacidade de o sujeito selecionar os recursos linguísticos adequados, recorrendo aos saberes construídos em função do reconhecimento do gênero textual e suas exigências na circulação social, as escolas devem, por meio de formação específica para seus professores e de um ensino de língua materna voltado para as práticas sociais e para a formação cidadã, investir em recursos de melhoria no processo de ensino e de aprendizagem, de forma a garantir melhorias no desempenho dos candidatos do Enem e nos estudantes de forma geral. Diferentes sentidos perpassam a ação comunicativa e determinam a seleção dos recursos, então é preciso que a escola capacite seus alunos para compreender o entorno da situação comunicativa, bem como os elementos que influenciam sua ocorrência. Travaglia (2013, p 221 e 222) salienta que

A adequação terá de dar conta, por exemplo: a) da escolha da variedade linguística apropriada em termos de dialetos e registros, como também de modalidade oral ou escrita; b) da escolha do recurso cuja instrução/pista de sentido leva à ativação do sentido mais próximo possível do que se quer dizer; c) da escolha do elemento mais apropriado também ao contexto; d) quanto à argumentação, de qual recurso, técnica e estratégia argumentativa serão mais pertinentes em sua amplitude e força.

Tantos fatores são prova da riqueza, da dinamicidade e da complexidade da língua, pois a construção do sentido, ao contextualizar e cumprir os seus propósitos, requer um trabalho linguístico minucioso, que, após a apropriação adequada do gênero, é feito quase que inconscientemente, em diversas situações, pelo usuário da língua. A variação linguística indica, conforme o autor, a seleção vocabular e sintática tanto na modalidade oral quanto escrita da língua. Já as pistas linguísticas são, na verdade, os diversos movimentos lexicais que apontam para a mensagem pretendida. Elas despertam no leitor o sentido pretendido pelo autor, quando bem utilizadas, ou ocasionam a incompreensão textual, quando equivocadas. Também, a inversão de termos, o uso da pontuação e os processos de referenciação são recursos que deixam pistas semânticas ao leitor. A escolha de elementos adequados ao contexto remete ao conhecimento discursivo, ou seja, considera os envolvidos no processo de comunicação, seus papéis sociais e o grau de intimidade entre os interlocutores, levando, ainda, à escolha da estrutura e dos conteúdos argumentativos que serão mobilizados para a concretização do discurso.

A importância da construção desses sentidos também é citada nos documentos oficiais sobre educação que se referem às pistas textuais como responsáveis pelo acionamento de informações discursivas:

A produção de efeitos de sentido, na verdade, é a condição fundamental e de possibilidade de ocorrência da comunicação entre os homens. Os efeitos de sentido acontecem porque os recursos de qualquer linguagem funcionam como pistas e instruções de sentido, por meio de regularidades construídas socialmente na história de cada grupo social. Assim os recursos da língua também devem ser vistos como pistas e instruções de sentido e como recursos para construção de textos que são, em realidade, os instrumentos de comunicação. Não se pode esquecer que a linguagem é, na verdade, uma forma de ação social, uma forma de interação, uma vez que a comunicação feita por meio da linguagem ocorre entre interlocutores em um quadro social. (BRASIL, 2006, p. 30)

Toda essa complexidade que integra a prática da escrita também existe, e talvez de forma ainda mais acentuada, na correção de redações do Enem. Na avaliação seletiva de candidatos e na regulação do desempenho estudantil por meio do Exame Nacional do Ensino Médio, o processo de avaliação exige do corretor uma visão cuidadosa do texto, o qual, como é natural em sua materialização, deixa lacunas de sentido que, reveladas por aspectos sintáticos e discursivos, devem ser preenchidas pelo corretor, que recorre à sua visão de mundo para entrelaçar as orações, preencher as lacunas e compreender o texto. É o que destaca Ruiz:

Ao ler uma redação escolar, o professor certamente se depara com lacunas de várias ordens, tal qual um leitor comum. E isso o faz buscar no contexto e no co-texto as informações que lhe permitem seguir as **pistas** (*cues*) deixadas pelo texto acerca de sua significação. Entretanto, por força das circunstâncias, ao assumir o papel de corretor, que social e institucionalmente lhe é atribuído, ou seja, ao se colocar não mais como um leitor comum, mas como um leitor diferenciado, o professor muitas vezes tenta, por meio da correção, exigir do aluno produtor uma postura de transparência total, solicitando que este resolva todas as opacidades do texto, o que, como vimos acima, é praticamente impossível não só para o aluno, como para qualquer produtor de textos. (RUIZ, 1998, p. 18. Grifos da autora)

A autora, ao analisar o processo corretor na educação básica, ressalta a importância do olhar orientado do professor para a redação, visto que seu julgamento deve estar alicerçado na totalidade do texto, recorrendo à negociação de sentidos e o estabelecimento de uma relação de co-dependência:

Nesta perspectiva, entendo que não teria mais lugar uma correção de textos escolares apenas como mera aferição do domínio de regras, mas sim, também, e principalmente, como *negociação de sentidos*, face aos lugares socialmente ocupados pelos interlocutores (professor e aluno). A correção de redações passaria a ter o verdadeiro estatuto de *leitura* que deve ter (ainda que diferenciada do senso comum do termo, dada a especificidade própria do papel institucional do leitor-professor) (RUIZ, 1998, p. 193. Grifos da autora).

Em relação às redações do Enem, ainda que o candidato não seja conhecido pelo corretor, podemos concordar com a autora, porquanto reconhece que a visão da redação como uma unidade e não como um conjunto de erros e/ou acertos é muito mais efetiva do que a avaliação tradicional, pautada nos detalhes do texto e, muitas vezes, destituída do sentido. Para ela,

O que "dá certo" numa correção de redação, ou seja, o que leva a uma escrita qualitativamente melhor, por parte do aluno, é o tipo de leitura que o professor faz da produção. Leituras que tomam o texto todo como uma unidade de sentido são mais produtivas que as que focam apenas partes do texto, ou unidades menores do que o texto (RUIZ, 1998, p.2).

Em busca dessa boa correção e em função da importância que o Enem assumiu ao longo dos anos de sua aplicação, o comprometimento por parte de professores, na formação dos estudantes, com vista à conquista de uma vaga na universidade; e dos corretores, na garantia de um processo de correção em consonância com a fundamentação metodológica e linguística dos documentos oficiais da educação e justo para os candidatos, aumentou consideravelmente. Os olhares da mídia e dos envolvidos no exame também reforçaram as cobranças e a busca por detalhes que levem os candidatos ao sucesso.

A prova de redação, mais especificamente, tornou-se tão visada que, por isso, há, ainda mais, a necessidade de critérios bem claros e previamente estabelecidos para a correção dos milhares de textos produzidos por candidatos de toda a extensão territorial brasileira.

Concluimos ainda que a matriz de correção é uma estratégia bem elaborada e de grande eficiência nesse propósito, todavia, precisa sempre ser revista – como já ocorreu nas diferentes edições do exame – para que, cada vez mais, diminuam os critérios corretivos subjetivos, e se garanta idoneidade e justiça nos resultados.

Dessa forma, os critérios de correção usados na competência 2 não parecem ser suficientemente claros para minimizar as instabilidades interpretativas, as ambiguidades, as divergências de compreensão lexical e textual que podem influenciar no trabalho de correção das redações do Enem. Além disso, principalmente quanto aos adjetivos utilizados para nivelamento dos textos, é possível que ocorram constantes divergências, visto não serem específicos do campo semântico da linguística, mas qualitativos comuns a qualquer área de ação e interação humana.

Reforçando essa conclusão, ao referir-se aos critérios de correção de redações, Marcuschi (2002, p. 63) afirma que uma planilha de critérios de avaliação,

embora não considere apenas aspectos estritamente lingüísticos, valoriza tais critérios, reconhecendo-os como mecanismos e recursos

da estruturação discursiva que funcionam como orientadores da interpretação do leitor.

Em função da aplicação do questionário inicial e das considerações supracitadas de Marcuschi, a clareza da matriz de correções do Enem é essencial para a eficiência no processo avaliativo das redações. Dentre os elementos que podem ser repensados – na reformulação da matriz de correções – ou receber um foco especial na capacitação de corretores, está a escolha de adjetivos mais claros e pertinentes para determinar a gradação entre os níveis de cada competência. A escolha lexical tem muita importância na matriz e, como pudemos ver, não há um consenso entre a diferença dos termos “precário” e “insuficiente”, já que a carga semântica do léxico está associada à vivência do falante. É com base em suas leituras e no conhecimento de mundo que ele atribui um valor mais ou menos negativo a esses adjetivos. Portanto, em sexto lugar, concluímos que, para maior assertividade nas correções, a escolha lexical, que diferencia os níveis da matriz, deve ser repensada ou melhor trabalhada – não só para os corretores do Enem, mas para a comunidade que visa ao exame, preferencialmente recorrendo a um vocabulário técnico, específico da Linguística que corresponda aos níveis de proficiência de escrita do tipo/gênero solicitado.

Além disso, a grande dificuldade revelada na avaliação da competência 2, pode estar associada à coexistência de 2 habilidades: adequação ao tema e atendimento à tipologia dissertativo-argumentativa. Acreditamos que a separação desses itens em duas competências distintas facilitaria o trabalho dos corretores e deixaria os critérios mais claros, pois o desempenho do candidato nessas duas ações pode ser distinta. A avaliação de ambas as habilidades em apenas uma competência pode penalizar o candidato em algo que ele tenha domínio.

Finalmente, concordamos com Andrade (2007, p. 29-30) que, ao referir-se às dificuldades de correção encontradas pela equipe de avaliadores das redações do Enem, conclui haver uma importante demanda na formação e na capacitação de professores de língua materna para a correção de redações, pois

Os fatos delineados apontam para a necessidade da implantação urgente de programas de formação continuada – no sentido exato da expressão – na área de Língua Portuguesa, para os professores da Educação Básica, visando dar prosseguimento à construção do saber – geralmente precário – que adquiriram ao longo da sua formação,

desde os primeiros anos de escolaridade até o momento em que foram considerados prontos para a docência. Vale frisar que não se pode cobrar bom desempenho desses profissionais sem que lhes seja oferecido o justo assessoramento nas suas dificuldades, visto que elas são frutos do próprio sistema de ensino que hoje questiona a sua competência. As pesquisas em educação, atualmente muito voltadas para a formação continuada de professores, têm demonstrado que esse tipo de formação está sendo realizada de forma descontínua e desagregada, não produzindo, desse modo, resultados capazes de melhorar a qualidade da docência desses profissionais.

Avaliar, como vimos, não é uma tarefa fácil, uma vez que o texto é um material que se dispõe entre os interlocutores, exigindo intervenções constantes na sua produção e compreensão de sentidos. Ainda mais no Enem, que traz em si a responsabilidade de avaliar a educação básica e selecionar quem vai ingressar no ensino superior. Portanto, esperamos que este trabalho traga novos olhares ao Exame e, em especial, à matriz de correções das redações, de forma a ampliar a segurança e a legitimidade de uma avaliação tão importante na transformação do cenário educativo brasileiro. Que o exame não seja apenas um inquiridor, mas um instrumento de mudança social e valorização do conhecimento – retomando Nietzsche (2002): o fruto da noz.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cirlene Magalhães; BARBOSA, Jaqueline Peixoto; BRAIT, Beth; COSTA, Sérgio Roberto; POMPÍLIO, Berenice Wanderley; ROJO, Roxane. et al. (Org). In: ROJO, Roxane. **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

AMARAL, Tania Conceição Iglesias. SECO, Ana Paula. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_pombalino\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html)>. Acesso em: 20 out. de 2015.

ANDRADE, Gisele Gama. RABELO, Mauro Luiz (Org.). **A produção de textos no Enem: desafios e conquistas**. Brasília: UnB, 2007.

ANDRADE, Karen Alves de. **Propostas de produção escrita em livros didáticos: uma análise sob a perspectiva dos gêneros**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Angela da Silva (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Decreto nº 6.064, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007.

BRASIL. 1494 DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A N.º 37 — 22 de Fevereiro de 2005a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação do ENEM 2013 – Guia do Participante**. Brasília: Inep, 2013a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem (Exame Nacional do Ensino Médio): Documento Básico**. Brasília: Inep, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – Fundamentação Teórico-metodológica**. Brasília: Inep, 2005b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do Enem 2013**. Brasília: Inep, 2013b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico: Enem 2011-2012**. Brasília: Inep, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. v. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais (Ensino Médio) Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 7 nov. 2015.

CAPUCHINHO, Cristiane. **Sisu 2015: Apenas 5 das 63 federais não usarão sistema para selecionar alunos**. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-11-14/apenas-5-das-63-universidades-federais-nao-usarao-sisu-para-selecionar-alunos.html>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

CAFIERO, Delaine. **Habilidades de leitura no PNLD e no SAEB: construção da continuidade temática**. 2006. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_298.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_298.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2013.

COSTA, Sergio Roberto. **Oralidade e escrita e novos gêneros (hiper) textuais na internet**. In: Conferência de Pesquisa Sociocultural. Campinas: UNICAMP/FE, 2000.

COSTA VAL, Maria da Graça. **O que é produção de texto na escola?** Revista Presença Pedagógica. Mar./abril, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **O sentido das palavras na interação leitor – texto**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

FIRME, Thereza Penna. **Avaliação: tendências e tendenciosidades**. Revista ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, n.1, vol. 2, out./dez. 1994.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Civilização e branqueamento como dispositivos das escolas de minas gerais no século XIX.** 2009. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/artigos\\_vol\\_2.pdf](https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/artigos_vol_2.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2015.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins Garcia. **Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?** Educação e Ciência *On-line*. Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <[http://www.educacao.es.gov.br/download/roteiro1\\_competenciasehabilidades.pdf](http://www.educacao.es.gov.br/download/roteiro1_competenciasehabilidades.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2013.

GARCEZ, Lucília. **A polêmica da avaliação nas redações do Enem.** Correio Brasiliense. 20/03/2013. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/o-que-e-avaliacao-educacional/>>. Acesso em: 12 maio 2015.

GERALDI, João Wanderley. et al. (Org.). **O texto na sala de aula.** 3ed. São Paulo: Ática, 1999.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 24 de set. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade: uma proposta metodológica.** São Paulo: Cortez, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Lino. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica.** – Brasília: O Instituto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.) **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra.** 2002: Fonte digital.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Gladys. **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental.** Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/274.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim (Org) **Gêneros Orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SANTOS, Givan Ferreira dos. Da dissertação ao ensaio escolar: uma nota sobre essa transformação. **Entretextos**, Londrina, v.13, nº 02, p. 128 - 146, jul./dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Verbete: Pedagogia histórico-crítica. Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_historico.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm)>. Acesso: 11 de jul. 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Nathalia Maria. A constituição do gênero dissertação-argumentativa: análise de enunciados da proposta de redação sobre internet ENEM e FUVEST. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 04, n. 02, p. 64–79, jul./dez. 2015.

SOUZA, Edna Guedes de. Dissertação: Gênero ou tipo textual. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e sua Avaliação. In: **Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-23.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário inicial

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL

Nome: \_\_\_\_\_

Titulação: \_\_\_\_\_ Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

Tipo de instituição em que atua: ( ) pública ( ) privada

Organize numericamente, do menor para o maior, os seguintes adjetivos:

( ) Excelente

( ) Precário

( ) Bom

( ) Insuficiente

( ) Mediano

## APÊNDICE B – Questionário

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL

Nome: \_\_\_\_\_

Titulação: \_\_\_\_\_ Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

Tipo de instituição em que atua: ( ) pública ( ) privada

## APÊNDICE C – Matriz de Referência para Redação do Enem 2013

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO DO ENEM 2013					
Competências/ Níveis / Notas	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V
<b>II. Compreender a proposta da redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo</b>	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

## APÊNDICE D – Proposta de redação

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

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

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

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

### Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti



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

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

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

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

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

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

### **Trilha da Costura**

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

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

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

**Com base na proposta de redação do Enem (2012) e recorrendo ao recorte da matriz de correção (2013), avalie, quanto à competência II, as redações a seguir. Depois, redija uma pequena justificativa para sua avaliação.**

## APÊNDICE E – Redações

REDAÇÃO 1

## Brasil, um país de todos

O Brasil é um dos países onde o movimento migratório eleva-se a cada ano, isso se dá pelas condições de vida desses imigrantes em seus países de origem. Atualmente o Brasil apresenta uma forte economia e os imigrantes que vem em busca de habitações, podem tirar documentações e são tratados como cidadãos, pois podem trabalhar e garantir uma melhor qualificação.

Os imigrantes são atraídos para o país, por saberem que esses é um país de igualdades sociais, onde brancos, negros, brasileiros e estrangeiros dividem os mesmos espaços. E com a Copa do mundo de 2014, muitas rotas migratórias aparecem no país, principalmente Haitianos e outros países de fronteiras, migram para cá, na esperança de conseguirem empregos nas várias obras espalhadas pelo país.

Com tudo, o país deveria apresentar boas políticas para os imigrantes que aqui vivem, pois o Brasil está caminhando para um país desenvolvido e por isso novas oportunidades devem fluir para os Brasileiros e para os que vem em busca de melhores condições de vida.

Nível: ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

Justificativa:

---

---

---

---

REDAÇÃO 2

## Os imigrantes

Porque vieram tantos imigrantes para o Brasil?

Os imigrantes vieram para o Brasil em busca de trabalhos, pra sustentar sua família onde eles trabalhavam em lavouras de café, casa de senhores, as mulheres também laboravam com seus maridos, alguns trabalhavam nas industrias de café.

Os imigrantes vieram a custa de ordens de seus senhores, tinham que obedecer tudo o que eles pediam se não apanhavam, as mulheres deixavam seus filhos nas choupanas, as vezes uma ficava e cuidava de todos, outras vezes ficavam

sozinhos, as mulheres que trabalhavam, nas casas dos seus senhores eram humilhadas, e as vezes eram ama de leite dos meninos da sinhá.

As mulheres faziam artesanatos como tapetes, redes, enfeites assim eles tiravam sua própria renda para sua alimentação, plantavam mandioca, milho para seu sustento, eles iam levando a vida com o pouco que tinha para sobreviver.

Nível: ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

Justificativa:

---



---



---



---

### REDAÇÃO 3

#### O motivo imigratório para o Brasil no século XXI

O motivo imigratório para O Brasil no século XXI são ocasionados por vários motivos. A falta de infra-estrutura nos outros países, a renda financeira que nos outros países são muito alta, e também o clima brasileiro que vem favorecendo vários imigrantes si deslocar para o Brasil.

No Brasil temos varios imigrantes por causa de sérios motivos que vem acontecendo nos outros paises decorente ao século XXI; terremotos, ataques terroristas, tusinami, ataque na saude dos habitantes de outros paises. E também esses imigrantes que vem para o Brasil não são so estrangeiros, mas sim varios brasileiros nascido no Brasil e criados em outros paises. Por esses e varios outros motivos a imigração no Brasil so vem a crescer.

Nível: ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

Justificativa:

---



---



---



---

ANEXOS

ANEXO A – Redações comentadas do Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do Enem 2013: competência 2

<p><b>Competência II</b> Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.</p>	<p><b>Nível 2:</b> Desenvolve o tema recorrendo a cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo a estrutura com proposição, argumentação e conclusão.</p>
<p>Nesta competência as redações correspondentes ao nível zero são aquelas que foram consideradas fuga ao tema ou não atendimento ao tipo textual. <b>Nível 1:</b> Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.</p>	<p><b>EXEMPLO</b> O motivo imigratório para o Brasil no século XXI</p>
<p><b>EXEMPLO</b> Os imigrantes Porque viviam tanto imigrantes para o Brasil? Os imigrantes viviam para o Brasil em busca de trabalho, para sustentat sua família e para trabalhar em lugares de aqui, casa de senhores, os milhares também trabalhava com seus próprios, alguns trabalhavam nas indústrias de aqui. Os imigrantes viviam a custa de outros de seus senhores, tinham que obedecer tudo que eles pediam e não ouviam, os milhares deixavam seus filhos nos olupados, as vezes uma filha e cuidava de todos, outras vezes ficavam sozinhas, as milhares que trabalhavam nos casas dos seus senhores eram humilhadas, e as vezes eram ama de leite das meninas da família. As milhares faziam artesanatos como tapetes, telas, e peças assim eles tiravam sua própria renda para sua alimentação, plantavam mandioca, milho para seu sustento, eles iam levando a vida com o pouco que tinham para sobreviver.</p>	<p>O motivo imigratório para o Brasil no século XXI são ocasionados por vários motivos: A falta de infra-estrutura nos outros países, a renda financeira que nos outros países são muito alta, e também o clima brasileiro que vem favorecendo vários imigrantes ai deslocar para o Brasil. No Brasil temos vários imigrantes por causa de vários motivos que vem acontecendo nos outros países desceitos no século XXI, Terrorismo, ataques terroristas, tsunamis, ataques na saúde dos habitantes de outros países. E também estes imigrantes que vem para o Brasil são do estrangeito, mas são vários brasileiros nascido no Brasil e criados em outros países. Por isso e vários outros motivos a imigração no Brasil so vem a crescer.</p> <p><b>COMENTÁRIO</b> A atribuição da nota 2 deve-se as seguintes características específicas do texto: percebe-se uma progressão textual com características do padrão dissertativo-argumentativo, mas com insuficiência no desenvolvimento, na defesa e na conclusão das ideias apresentadas, principalmente no que tange a questão financeira e de infraestrutura dos países de onde os estrangeiros emigram.</p>
<p><b>COMENTÁRIO</b> A atribuição da nota 1 deve-se as seguintes características específicas da redação: verifica-se, em toda a extensão do texto, que somente o assunto mais amplo foi abordado, o que demonstra que o tema solicitado (imigração para o Brasil no século XXI) foi tangenciado. Além de não situar o debate especialmente na imigração para o Brasil no século em curso, a redação caracteriza-se pelo domínio precário do padrão textual dissertativo-argumentativo, principalmente no que diz respeito à defesa de ideias.</p>	

**Nível 3:** Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio médio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

#### EXEMPLO

Brasil, um país de todos.

O Brasil é um dos países onde o movimento migratório eleva-se a cada ano, isso se dá pelas condições de vida desses imigrantes em seus países de origem. Atualmente o Brasil apresenta uma forte economia e os imigrantes que vêm em busca de melhores condições de vida são tratados como cidadãos, pois podem trabalhar e garantir uma melhor qualificação.

Os imigrantes são atraídos para o país, por saberem que esse é um país de igualdades sociais, onde brancos, negros, brasileiros e estrangeiros dividem os mesmos espaços. É com a Copa do mundo de 2014, muitas torças migratórias aportaram no país, principalmente europeias e outros países de fronteiras, migram para cá, na esperança de conseguirem empregos nos vários côrtes espalhadas pelo país.

Com tudo, o país deveria apresentar boas políticas para os imigrantes que aqui vivem, pois o Brasil está evoluindo para um país desenvolvido e por isso novas oportunidades devem surgir para os brasileiros e para os que vêm em busca de melhores condições de vida.

#### COMENTÁRIO

A atribuição da nota 3 deve-se às seguintes características específicas do texto: verifica-se uma progressão textual com domínio médio do padrão dissertativo-argumentativo. Além disso, a proposição e a defesa de opinião recaem, de forma previsível, sobre o processo migratório em razão do mito de que o Brasil é um país em que todos os povos e etnias vivem harmoniosamente.

**Nível 4:** Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

#### EXEMPLO

O mundo sofre mudanças socio-econômicas periodicamente seja por motivos naturais ou incidências políticas. De forma ocasional elas influenciam bastante a migração mundial.

O Brasil que tem suas origens compostas basicamente por colonos imigrantes ainda registra, de forma mais modesta, migrações de vários países do planeta.

Mesmo assim passados esse período contribuiu para o desenvolvimento de nosso sistema industrial e consequentemente para a migração de nossa cultura nos tornando, hoje, uma das principais economias mundiais.

A migração para o Brasil é praticamente motivada pelo potencial econômico apresentado pela vida internacional. Pessoas de países menos desenvolvidos acreditam que aqui poderão atingir estabilidade financeira e melhores condições de vida. A grande maioria desses imigrantes são originários da América Latina.

Infelizmente o nosso poder público não tem conseguido manter controle e fiscalização. O crescimento da migração é maior que a capacidade de implantação de políticas de controle.

Hoje visto a dimensão territorial do país, se por um lado, até de forma agressiva, a manutenção e criação de métodos de controle, não para evitar ou piorar mas simplesmente para garantir a cidadania para aqueles que desejem contribuir para o crescimento do país.

#### COMENTÁRIO

A atribuição da nota 4 deve-se às seguintes características específicas do texto: constata-se uma progressão textual fluente e um bom domínio do padrão dissertativo-argumentativo, desenvolvendo a temática solicitada com pouco aprofundamento, mas com proposição, argumentação e conclusão das ideias.

Nível 5: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

#### EXEMPLO

*Migração que engrandece o país*

O Brasil é um dos países que mais cresce e se desenvolve no mundo, ocupando a atual sexta posição das maiores economias do globo. Assim sendo, o país passa a ser um polo aos estrangeiros que buscam, através da migração, melhores condições de vida. Um aumento desordenado desse fluxo pode afetar a população brasileira, porém, sabido o avanço cultural e econômico trazido pelos imigrantes que não devem ser associado com políticas anti-migração.

Na atual fase do capitalismo globalizado, tendo como uma de suas características a porosidade das fronteiras, impediu a livre circulação de pessoas e tanta inocente. Ainda mais com toda a bagagem técnica e cultural trazida pelo imigrante, essa que tanto engrandece a nação. Como o ocorrido diante a colonização, na qual os europeus que vieram para a colônia portuguesa foram fundamentais para um posterior processo de industrialização.

Historicamente, o Brasil foi um exportador de mão de obra e por isso, sempre questionou as políticas xenofóbicas tão presentes nos países desenvolvidos. A ideia de que os cidadãos locais perderiam empregos e oportunidades é algo a ser considerado, porém o grau de especialização dos candidatos, independente da sua nacionalidade, é o que para a disputa. Além disso, a compatibilidade e o aproveitamento são essenciais à nação.

Portanto, para um país que tanto se beneficia com a imigração e que por muito tempo teve sua taxa de emigração superior à taxa de imigração, é contraditório fechar as portas aos estrangeiros. Políticas de organização

e legalização de turismo, então, merecidas. Assim como um auxílio aqueles que estão ilegais e um investimento em educação visando um aperfeiçoamento dos seus cidadãos.

#### COMENTÁRIO

A atribuição da nota 5 deve-se às seguintes características específicas do texto: verifica-se claramente a defesa de um ponto de vista— as vantagens da vinda de imigrantes para o Brasil, que já teve sua taxa de emigração superior a da imigração por muito tempo. Com base na estruturação do padrão dissertativo, o desenvolvimento das ideias cumpre o percurso de proposição e argumentação de uma tese. Além disso, o texto atende à proposta de discussão sobre o movimento migratório para o Brasil no séc. XXI de maneira consistente e com progressão textual fluente e nitidamente articulada ao eixo temático sobre o qual se desenvolve.