

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ELIANA CHRISTO DAVEL ALVES

A MECANIZAÇÃO DA ESCRITA NA REDAÇÃO ENEM:
impactos na estrutura linguística e na organização dos parágrafos

RIO DE JANEIRO

2024

Eliana Christo Davel Alves

A MECANIZAÇÃO DA ESCRITA NA REDAÇÃO ENEM:
impactos na estrutura linguística e na organização dos parágrafos

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade
de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro como
requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Letras:
Português e Literaturas de Língua Portuguesa

Orientadora: Violeta Virginia Rodrigues

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Lucinete e Alberto, às minhas irmãs, Luísa e Júlia, e a minha avó Alzira, por sempre terem me apoiado em meus estudos e por me incentivarem a alçar voos cada vez mais altos nessa vida. Todo carinho e amor que eles me proporcionaram foram essenciais em minha trajetória acadêmica.

Agradeço a minha namorada, Beatriz, que, em muitos momentos da minha vida e, em especial, da minha formação, representou a escuta, o acolhimento, a parceria e o amor sem fim. Obrigada por sempre acreditar que tudo dará certo e por fazer com que eu acredite também.

Agradeço ainda às minhas amigas Letícia, Sophia, Ana Carolina e Laís, que, apesar de não terem acompanhado tão de perto a minha trajetória na universidade, fizeram parte da minha vida escolar, compartilhando momentos que permanecerão para sempre na minha memória e que fazem hoje eu ser quem sou.

Por fim, agradeço à professora Violeta Virginia Rodrigues, minha orientadora, que me auxiliou muito na realização desta pesquisa, compreendendo a minha necessidade de conciliar a vida acadêmica ao trabalho, o que, sem dúvidas, foi um desafio na elaboração do texto.

ALVES, E. C. D. **A mecanização da escrita na redação ENEM**: impactos na estrutura linguística e na organização dos parágrafos. Rio de Janeiro, 2024. Monografia – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024.

Estudo de 43 redações escritas no modelo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) publicadas entre os anos de 2019 e 2020 pelo portal UOL (<https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/>). A realização dessa análise parte da hipótese de que tais redações, por resultarem de um processo de mecanização da escrita, em que o objetivo é principalmente a aprovação no vestibular, possuem diversas falhas na estrutura linguística e na organização de seus parágrafos. No que se refere aos aspectos linguísticos, buscou-se refletir sobre emprego de formas nominais inadequadas para estabelecer a referência e o uso excessivo e, por vezes, inapropriado, de conectores. Para isso, foram utilizadas as noções de referência e de sequenciação presentes em Koch e Elias (2010), bem como as diversas estratégias coesivas recomendadas pelas autoras. Já no que se refere aos aspectos da organização textual, foram investigados problemas relacionados aos parágrafos de desenvolvimento dos argumentos e os de introdução, à luz do estudo de Figueiredo (1995), no qual o autor propõe que a produção de um bom texto deve partir da organização de bons parágrafos. O objetivo deste trabalho, portanto, é discutir como as redações dos discentes são frutos de uma escrita artificial, moldada pela expectativa que ele faz da análise do avaliador, o que os afasta de uma produção efetivamente autoral. Como resultados desse estudo, observaram-se falhas nos mecanismos de referência e de sequenciação presentes nas redações do *corpus*, assim como a presença de parágrafos de introdução e de desenvolvimento de argumentos mal estruturados.

Palavras-chave: Redação; ENEM; Coesão; Argumentação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
1 DESCRIÇÃO DOS DADOS.....	9
2 METODOLOGIA.....	11
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	12
4 A ESTRUTURA LINGUÍSTICA.....	13
4.1 A coesão referencial nas redações de vestibulares.....	13
4.2 A coesão sequencial nas redações de vestibulares.....	17
5 A ESTRUTURA DO TEXTO ARGUMENTATIVO.....	27
5.1 Os parágrafos de introdução.....	27
5.2 Os parágrafos de desenvolvimento.....	32
CONCLUSÃO.....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

LISTA DE SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UOL	Universo Online

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Grade de competências da redação ENEM	9
Figura 2 – A avaliação da redação no portal UOL.....	10
Figura 3 – Grade específica da competência IV	21
Figura 4 – Quadro demonstrativo do uso de conectores	22

INTRODUÇÃO

Escrever é uma atividade primordial em nossas vidas. Seja em atividades triviais, como na confecção de um bilhete ou de uma mensagem virtual, seja em atividades formais, como na elaboração de um relatório, a escrita está presente. Apesar de ela ser tão comum e importante em nosso cotidiano, é considerada desafiadora para muitas pessoas.

Quando falamos em escrita no âmbito escolar, isso se torna ainda mais visível: ela costuma ser temida por boa parte dos estudantes quando precisam, por exemplo, formular respostas para provas dissertativas ou elaborar produções relacionadas aos variados gêneros textuais discutidos em sala de aula. Nas escolas, em geral, a escrita está associada às avaliações e, raramente, a atividades de socialização e de escrita criativa, por exemplo.

Conforme o estudante avança em sua trajetória escolar, mais a escrita assume esse lugar da avaliação. No ensino médio, sobretudo no último ano, ele se depara com a exigência de produzir um texto argumentativo. Isso porque boa parte das bancas de vestibulares, como a do ENEM e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), possuem provas de redação voltadas ao desenvolvimento desse tipo de texto. Essa constante associação entre escrita e avaliação promovida pela escola desde muito cedo, somada ao momento de preparação para os vestibulares, que por si só já é desafiador, leva muitos alunos a desenvolverem uma relação conflituosa com a escrita.

Alguns passam a escrever exaustivamente com o objetivo de encontrar uma “fórmula” para elaborar a redação perfeita que será aplicável a qualquer contexto, independentemente do tema que o vestibular exija. Já outros alunos tendem a se afastar dessa atividade e, assim, a desenvolver “bloqueios” na hora de escrever, como se ela já não fizesse parte do seu dia a dia desde muito cedo. Contudo, nenhuma dessas reações à escrita é positiva do ponto de vista pedagógico.

Além de propiciar essa relação conflituosa, tal associação também leva a uma artificialidade na escrita dos estudantes. Quando produzimos um texto em nosso cotidiano, fora do ambiente escolar, temos sempre um objetivo em mente. Se for um bilhete, por exemplo, queremos informar, alertar alguém em relação a um determinado assunto. Se for um e-mail, queremos comunicar e/ou obter alguma informação sobre alguma situação. Além do objetivo de produção, em uma situação real de escrita, há uma série de outros elementos que são levados em consideração pelo escrevente: o seu interlocutor, o contexto espacial e temporal em que se insere o texto e o veículo no qual ele deverá circular (Koch e Elias, 2010, p. 36). Nas atividades

escolares, com frequência, o objetivo final da escrita é somente a avaliação, o interlocutor se limita à figura do professor/avaliador, enquanto o contexto espaciotemporal e o veículo de circulação do texto são elementos ignorados no processo. Isso significa que, por exemplo, se for exigido que o aluno escreva um artigo de opinião para uma prova bimestral, raramente será considerado que esse gênero textual é veiculado em jornais ou revistas e que se dirige a um público leitor desse meio jornalístico, buscando convencer esse público de um determinado posicionamento. Na produção, o aluno buscará se adequar minimamente à estrutura desse gênero e às suas características gerais, mas o texto será lido apenas pelo professor/avaliador e depois retornará a esse estudante com uma nota, sem nunca de fato circular no ambiente em que foi produzido e propor uma reflexão a outros indivíduos. Portanto, a escrita se torna, desde cedo, artificial.

Além disso, nessas avaliações, é comum que um dos focos principais seja observar se os estudantes conseguem empregar adequadamente as regras gramaticais em suas redações. O texto é concebido como algo pronto, acabado, fruto de uma codificação feita pelo escrevente que poderá ser compreendida pelo leitor se ele domina o código (Koch e Elias, 2010, p. 33), e, então, a esse produto, será dada uma nota. Contudo, essa concepção desconsidera que o sentido de um texto é construído fundamentalmente por uma interação entre o escrevente e o leitor. Segundo Koch e Elias (2010, p.34), na concepção interacional do texto:

A escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.

Logo, para elaborar um texto, o escritor não deve se preocupar apenas com o uso do código, mas deve também levar em consideração os componentes da situação comunicativa, a seleção, a organização e o desenvolvimento de suas ideias, o balanceamento entre as informações que estão explícitas e as que estão implícitas no texto e a revisão da escrita ao longo desse processo, tudo isso considerando a interação que ele estabelece com o seu leitor.

Tendo em vista esse desafio vivenciado no cotidiano escolar em relação à escrita, em que ela está ligada ao aspecto avaliativo, este trabalho buscará discutir as implicações dessa artificialidade da escrita na produção de textos voltados à preparação do vestibular ENEM. O objetivo, então, será investigar como tais textos, por serem elaborados em um contexto artificial de produção, são marcados por uma falta de reflexão do escrevente em relação aos mecanismos coesivos por ele empregados e ao planejamento de seus parágrafos de introdução e de desenvolvimento da argumentação.

Além desta introdução, a monografia se organiza em mais 6 capítulos. No primeiro, será apresentada uma descrição dos dados selecionados para a realização da pesquisa, assim como a plataforma da qual foram extraídas as redações. Em seguida, no segundo e terceiro capítulos, serão abordadas a metodologia e os pressupostos teóricos escolhidos para fundamentar a análise das redações. O quarto e quinto capítulos referem-se ao desenvolvimento da investigação, nos quais são observados aspectos relativos à língua e os relativos à organização dos parágrafos presentes nas redações analisadas, elementos motivadores para a elaboração deste trabalho. Por fim, apresenta-se a conclusão da monografia, a qual procura retomar a hipótese inicial apresentada nesta introdução e verificar se ela é confirmada após a análise dos dados.

1 DESCRIÇÃO DOS DADOS

Para a elaboração deste trabalho, foram analisados 43 textos publicados no Portal UOL (<https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/>) nos anos de 2019 e 2020. As redações que fazem parte deste *corpus* são relativas às seguintes propostas temáticas disponíveis na plataforma: “Carnaval e Apropriação Cultural”, “Preservação da Amazônia: Desafio brasileiro ou internacional?”, “Agrotóxicos ou defensivos agrícolas: dois nomes e uma polêmica” e “Qualificação e futuro do emprego”.

Tais textos foram enviados ao portal UOL por pessoas que estavam se preparando para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a fim de que, a partir da avaliação realizada por professores/avaliadores da plataforma, possam aprimorar a sua escrita. As redações são textos argumentativos e possuem uma média de 20 a 30 linhas, como previsto pelo vestibular.

Tal material é corrigido segundo as competências adotadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pelo ENEM. São, no total, 5 competências:

Figura 1 – Grade de competências da redação ENEM

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: INEP, 2020.

No portal UOL, as redações são disponibilizadas já corrigidas, mas é possível diferenciar o texto original das correções do avaliador, que são escritas na cor verde. Os desvios gramaticais e problemas coesivos são destacados em negrito, enquanto as informações vagas, inconsistentes

ou desnecessárias são escritas em vermelho. A figura a seguir exemplifica como essa avaliação é apresentada na plataforma:

Figura 2 – A avaliação da redação no portal UOL



Fonte: UOL, 2020.

Ao final da redação, o corretor tece breves comentários sobre a escrita, sobre a estrutura e sobre o conteúdo do texto e atribui uma nota à redação. A pontuação corresponde à soma dos pontos obtidos em cada competência, que pode ser de 0 a 200 pontos. Dessa forma, a nota final pode variar de 0 a 1000.

Os textos escolhidos para compor o *corpus* desta pesquisa receberam entre 560 e 920 pontos. Esse processo, então, abrange duas atividades distintas: a correção e a avaliação. Essa distinção se dá, pois, conforme Gonçalves (1992, p. 235) na correção, o objetivo é identificar as dificuldades dos alunos, sugerindo mudanças e corrigindo erros. Enquanto isso, na avaliação, é realizado um julgamento da redação, geralmente a partir de critérios pré-estipulados, atribuindo ao texto uma nota, conceito ou comentário verbal.

Após a descrição dos dados que serão analisados neste trabalho, será apresentada, em seguida, a metodologia utilizada em sua elaboração. O objetivo do próximo capítulo é expor de que forma os dados obtidos na plataforma UOL foram analisados, ou seja, que aspectos principais foram observados nas redações e por que tais aspectos foram escolhidos, tendo em vista o objetivo desta monografia.

2 METODOLOGIA

A análise das redações selecionadas neste trabalho será voltada, principalmente, à macroestrutura dos textos. Para realizá-la, serão destacados dois aspectos primordiais: os recursos linguísticos empregados para a construção de ideias e a estrutura dos parágrafos de desenvolvimento da argumentação. Isso quer dizer que, além de investigar como se dá a conexão entre as orações, períodos e parágrafos por meio de recursos coesivos da língua, também será uma prioridade o olhar em relação à organização das ideias dentro da estrutura de um texto argumentativo. Investigar a macroestrutura textual nos permite ter uma compreensão mais abrangente de como ocorre a mecanização da escrita nas redações de vestibulares – objetivo fundamental dessa pesquisa. Esse formato permite observar os fenômenos linguísticos e estruturais não de maneira isolada, mas sim dentro do texto.

No âmbito linguístico, o objetivo será observar as estratégias de introdução e retomada de termos utilizados nos textos, a coesão referencial. Além disso, será analisado como os escreventes das redações estabelecem a sequenciação das ideias e se, de fato, eles as realizam de maneira adequada comunicativamente. Dessa forma, para refletir sobre a dificuldade de construir um texto coeso nos vestibulares, ocorrências como a imprecisão vocabular em retomadas de termos e a utilização equivocada e/ou desmedida de elementos conectores serão objetos de reflexão neste trabalho.

Já no âmbito da organização dos parágrafos, será avaliada a capacidade de estruturar parágrafos que possuam as qualidades apresentadas por Figueiredo (1995), sendo elas a unidade, a consistência, a coerência, a concisão e a ênfase. O foco deste trabalho será a qualidade unidade, que segundo o autor, é primordial para que sejam garantidas as outras qualidades. Além disso, será observado se tais redações respeitam os limites estruturais do texto argumentativo, características encontradas nos mais variados gêneros textuais que circulam socialmente.

Portanto, essa será a maneira com a qual os dados serão trabalhados. Com o objetivo de fundamentar a escolha da metodologia aqui apresentada e a análise dos dados propriamente dita, no próximo capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos adotados neste trabalho.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para a elaboração deste estudo, será adotada a concepção de texto proposta pela perspectiva sociocognitiva-interacionista da linguística textual. Essa perspectiva considera que os sentidos de um texto são construídos a partir da interação entre o escrevente e o leitor. Isso quer dizer que a compreensão de um texto não depende apenas dos elementos linguísticos presentes na superfície textual e de sua organização, mas também da mobilização de um vasto conjunto de saberes dos interlocutores e da reconstrução desses conhecimentos no momento da interação (Koch, 2013, p. 33). Partindo dessa visão, observaremos de que modo os escreventes dos textos analisados neste *corpus* interagem com os seus leitores, refletindo se eles se preocupam com o balanceamento entre informações explícitas e implícitas em seus textos e com a revisão do que escreveram, tornando o texto mais compreensível para o interlocutor.

Além disso, este estudo se apoiará na discussão proposta por Brito (1983) de que a figura do interlocutor coincide com a figura do professor/avaliador quando falamos em produção textual escolar. O objetivo aqui será observar as implicações da presença dessa forte figura nos textos do portal UOL, analisando como determinadas escolhas linguísticas dos escreventes parecem ter relação com um desejo de impressionar esse professor/avaliador e, assim, ter uma boa nota.

Para refletir sobre a questão da escrita autoral nos textos escolares, será trabalhada a noção de que o estudo da gramática não pode estar dissociado do estudo da estilística, proposta por Bakhtin (2013), já que essa separação leva à dificuldade dos estudantes de, efetivamente, dominarem os mecanismos linguísticos mais variados e, assim, empregá-los em suas produções.

Por fim, com a finalidade de refletir sobre a organização dos textos expositivos e argumentativos, na macroestrutura, será utilizado como base o estudo de Figueiredo (1995), no qual o autor defende que a construção de um bom texto deve partir, antes, da elaboração de bons parágrafos. Para isso, os parágrafos devem possuir algumas qualidades, sobretudo a unidade, o que será abordado com mais profundidade ao longo deste trabalho. Nos capítulos a seguir, inicia-se a análise dos dados e o desenvolvimento das principais ideias discutidas pelos autores aqui mencionados.

4 A ESTRUTURA LINGUÍSTICA

4.1 A coesão referencial nas redações de vestibulares

Quem se dedica à tarefa de corrigir textos, sobretudo aqueles pertencentes a estudantes do ensino básico, reconhece nestas produções a frequente dificuldade do escrevente em estabelecer a coesão por referenciação. Ao se valer de expressões nominais para retomada de ideias, é evidente que muitos discentes cometem inadequações, o que, muitas vezes, pode prejudicar a construção do texto. Para iniciar a análise desse aspecto, observemos o seguinte trecho da redação “Apropriação ou intercâmbio?”:

[1] “Os ser humano na sua subjetividade possui valores, esses muitas vezes são invioláveis. [...] A cultura em determinadas comunidades é considerada um valor *velado* [...]” (UOL, 2020).

No fragmento [1], vemos que, com o objetivo de retomar o adjetivo “invioláveis”, que caracteriza o substantivo “valores”, o estudante utilizou como correspondente o vocábulo “velado”. Tal substituição revela-se, no contexto empregado, inadequada. Isso ocorre porque, ao substituir um termo por outro, espera-se que haja entre esses vocábulos uma estreita relação de sentido. Porém, essa proximidade semântica entre os adjetivos não é evidente, já que “velado” – termo que retoma o referente “inviolável” – significa, de acordo com o dicionário Michaelis, algo “que está oculto ou escondido; encoberto, tapado” (VELADO, 2015) e não algo que “que não se pode ou que não se deve violar” (INVIOLÁVEL, 2015).

Outro exemplo desse fenômeno pode ser observado na análise da redação de título “Carnaval: uma festa de cultura”. Ao se referir ao conceito de “apropriação cultural” – discutido ao longo do texto – o escrevente enuncia:

[2] “Cabe mencionar que grande parte da população enxerga *a reflexão dos símbolos representados* como um ato ‘politicamente correto’ [...]” (UOL, 2020).

A inadequação no mecanismo de referenciação pode ser vista, nesse trecho, pelo uso da expressão nominal “reflexão dos símbolos representados” para retomar o termo “apropriação cultural”, que se mostra uma expressão imprecisa para designar o processo de apropriação. Isso porque tal expressão referencial, que tem como núcleo o substantivo “reflexão”, não se

aproxima do sentido de “ato ou efeito de apropriar(-se); ação de apoderar-se” (APROPRIAÇÃO, 2015), aspecto semântico essencial para a compreensão desse conceito.

Na redação “Apropriação cultural: tão necessária quanto natural” temos outro exemplo dessa inadequação:

[3] “A *apropriação cultural*, mesmo com os inúmeros benefícios que ela pode trazer, deve ser realizada de forma *minuciosa*” (UOL, 2020).

Neste trecho, o escrevente, quando retoma a ideia discutida ao longo do texto de que a troca de elementos culturais pode ocorrer, mas que deve ser respeitosa, o estudante admite como sinônimo de “troca” a palavra “apropriação”. Contudo, “apropriação” tem, necessariamente, uma conotação negativa: significa que algo foi tirado de alguém. Enquanto isso, o vocábulo “troca” não carrega, na maior parte dos contextos em que é empregado, um valor semântico negativo – pelo contrário: indica uma relação em que as duas partes envolvidas estão de acordo. Outra inadequação ocorre com o uso do adjetivo “minuciosa”, pois é perceptível que o escrevente pretendia empregar um adjetivo como “cuidadosa”, pois ele se refere a um processo sensível socialmente, e não a algo “cheio de detalhes, dos mínimos pormenores” (MINUCIOSA, 2015).

Tal imprecisão vocabular vista em [3] ocorre em outros momentos dessa redação, como em:

[4] “mas quando comparamos ao universo indígena as pessoas não *retém* a mesma quantidade de entendimento da cultura que constrói esse universo” (UOL, 2020) e em:

[5] “Usufruir de *insígnias* de outras culturas no Carnaval, por mais que exista uma intenção benigna nessa atitude” (UOL, 2020).

O verbo “retém”, nesse caso, não se adequa ao contexto, porque tem sentido de “guardar, conservar (algo)” (RETER, 2015), sentido esse que não parece ser o pretendido pelo autor. O mesmo ocorre com o uso de “quantidade”, já que entendimento não é algo quantificável, mas sim um processo abstrato. Além disso, o uso do substantivo “insígnias” em [5] é inadequado, pois significa “sinal demonstrativo de posto oficial e militar de poder e comando ou de grupo ou organização a qual uma pessoa pertence; divisa, emblema, símbolo” (INSÍGNIA, 2015), ou seja, usa-se um termo específico para um contexto em que a generalização seria mais adequada.

Logo, a observação desses dados reforça a percepção apresentada no início desta seção de que há uma dificuldade comum a muitos dos escreventes dos textos analisados: a tendência em empregar termos inadequados e/ou imprecisos para realizar a referenciação.

Koch e Elias (2010, p.141) destacam que um dos vários mecanismos de coesão referencial é a utilização de formas nominais sinônimas ou quase sinônimas, já que muitas vezes não há um termo que substitui o referente mantendo exatamente o sentido original. Isso quer dizer que, para retomar, por exemplo, a palavra “menina”, pode-se usar “garota”. Entretanto, a existência de um termo correspondente em relação ao sentido não impediria o emprego, em alguns contextos, de “a adolescente” – termo que não tem o mesmo significado de “menina”, mas que estabelece, com ele, uma relação de proximidade semântica.

No entanto, o que se observa em muitas das redações analisadas é utilização de palavras que sequer se aproximam do significado de seu referente. Por não dominar – ou dominar de maneira insuficiente – outros mecanismos de referenciação, como a elipse e utilização das formas nominais reiteradas, os autores destes textos limitam-se à busca de uma palavra ou de uma expressão que possa substituir exatamente o que se pretende comunicar. Ao não as encontrar, utilizam termos vagos, imprecisos e inadequados. Isso nos leva a refletir como tem sido precária a sua formação linguístico-discursiva, já que não possuem ainda a competência gramatical relacionada aos mecanismos que estão utilizando, para poder, a partir disso, fazer escolhas mais adequadas aos contextos de uso nas situações comunicativas envolvidas.

Percival Leme Brito já discutia, na década de 1980, essa formação deficiente em relação à leitura e à produção de textos de estudantes que estão se preparando para os vestibulares, em seu artigo “Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)” (Brito, 1983, p. 149-167). Segundo o autor, um questionamento vem, constantemente, à mente de professores que lidam com esse segmento: “para que tem servido o ensino de português, se o estudante não aprende o domínio real da escrita?” (Brito, 1983, p.149). Essa é também uma reflexão que move a produção deste trabalho.

A defesa de Brito (1983) é de que as inadequações e imprecisões observadas nos textos relacionam-se, principalmente, ao fato de existir uma forte presença da figura do interlocutor do texto – que, no caso dos vestibulares, é o corretor designado pela banca avaliadora. Dessa forma, o escrevente do texto, ao se preocupar, ao longo de todo o processo de produção, com a impressão que o seu interlocutor terá de sua redação, opta por utilizar mecanismos linguísticos que, em sua concepção, irão agradá-lo ou impressioná-lo.

Para sustentar essa defesa, ele destaca alguns exemplos: “Nada é mais constrangedor, do que alguém que se encontra em *recinto*, onde todas as atitudes são observadas [...]” e “Neste

momento, as incertezas *se tornaram* a aumentar, pois tentei *assimilar* a pessoa que a qual teria uma fotografia minha.” (Brito, 1983, p. 153). A partir de sua análise, notamos que “recinto”, apesar de compartilhar uma proximidade semântica com o vocábulo “lugar”, não se encaixa exatamente no contexto observado e sequer faz parte do vocabulário cotidiano desse grupo de indivíduos. O mesmo ocorre no uso dos verbos “se tornaram” e “assimilar”, já que “voltaram” e “descobrir” seriam escolhas mais adequadas, considerando o perfil do escrevente. A escolha de “recinto”, “se tornaram” e “assimilar” decorre, então, da tentativa de causar uma impressão positiva no interlocutor, segundo Brito (1983).

Possenti (1981) discute também esse impacto do leitor no processo de elaboração do texto, no que diz respeito à escolha de determinados mecanismos linguísticos. De acordo com o linguista, “dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento da produção do discurso, que ele utiliza um ou outro mecanismo coesivo” (Possenti, 1981, p. 48 apud Brito, 1983, p. 154). A partir da reflexão desses autores e dos exemplos trabalhados por Brito (1983), nota-se que algumas das ocorrências analisadas nas redações do portal UOL podem ter relação com essa expectativa que o escrevente faz do seu corretor/avaliador.

No exemplo [1], vê-se que a palavra “velado”, que não é típica do vocabulário de um estudante do ensino médio, poderia ter sido substituída por “protegido”, vocábulo mais comum no léxico desse grupo. Recorrendo a outros mecanismos de referenciação, apresentados por Koch e Elias (2010), o escrevente também poderia ter utilizado uma forma de valor pronominal, como o uso do demonstrativo “esse”, em que teríamos:

O ser humano na sua subjetividade possui valores, esses muitas vezes são invioláveis. [...] A cultura em determinadas comunidades é considerada um desses valores¹.

Já em [2], a expressão “reflexão dos símbolos representados” poderia ser substituída, a fim de garantir a coesão e preservar o sentido do termo “apropriação cultural”, por “o uso de símbolos pertencentes a outras culturas”. Nesse caso, seria possível, até mesmo, o uso da forma nominal reiterada, ou seja, do próprio termo “apropriação cultural”. A repetição dessa palavra não implicaria um problema de coesão textual – como muitos professores costumam ensinar aos seus estudantes – pelo contrário: a repetição, quando intencional, além de estabelecer a retomada, também enfatiza o posicionamento do escrevente.

¹ Essa reescritura é de minha autoria. Foi realizada para exemplificar o uso de um recurso diferente do que foi empregado pelo escrevente da redação analisada.

No exemplo [4], no lugar do verbo “retém” seria válida a utilização de “têm”, já que ele possui um significado mais abrangente que o primeiro. No caso da palavra “insígnia”, observada em [5], caberia o uso do termo “elementos”, já que tal vocábulo amplia as possibilidades de apropriações culturais que ocorrem com grupos minoritários, como os indígenas, não restringindo esse processo aos emblemas distintivos de poder (as insígnias).

São inúmeras as possibilidades de substituições dessas inadequações. Entretanto, entre os exemplos mencionados, a reiteração das formas nominais parece ser a menos aceita pelos estudantes: há uma forte preocupação em não repetir palavras nas redações de vestibulares. Inclusive, é comum observarmos em manuais de redação a ênfase a esse aspecto, promovendo, em muitos momentos, a percepção de que a reiteração de palavras seria sempre problemática. Desta noção reducionista e equivocada, surge a crença, por exemplo, de que só se pode repetir um termo poucas vezes em um texto, caso contrário, não teremos um texto coeso.

Para fundamentar essa noção, vale destacar como a cartilha do candidato do ENEM (2023) define referenciação, aspecto avaliado na Competência IV (INEP, 2023, p.19):

Referenciação - pessoas, coisas, lugares e fatos são apresentados e, depois, retomados, à medida que o texto vai progredindo. Esse processo pode ser realizado mediante o uso de pronomes, advérbios, artigos, sinônimos, antônimos, hipônimos, hiperônimos, além de expressões resumitivas, metafóricas ou metadiscursivas.

Nota-se que, ao indicar diferentes formas para estabelecer a coesão referencial, a cartilha sequer menciona a reiteração de expressões como um mecanismo comum nesse processo. Na verdade, o material ainda recomenda que o candidato evite a “repetição ou substituição inadequada de palavras sem se valer dos recursos oferecidos pela língua (pronome, advérbio, artigo, sinônimo)” (INEP, 2023, p. 19). Isso nos mostra que há uma priorização de outros mecanismos de referenciação, como o uso de sinônimos, em relação à reiteração. Portanto, essa rara diversificação de elementos coesivos afeta a estrutura linguística das redações de vestibulandos.

Tendo em vista a importância da coesão referencial nos textos argumentativos, cabe, também, observar a relevância da coesão sequencial na construção desses textos. Na próxima seção, será discutido o papel dos conectores nas redações da plataforma UOL. O objetivo será analisar se eles têm cumprido sua real função de conexão entre as partes do texto.

4.2. A coesão sequencial nas redações de vestibulares

Ao analisar as redações do portal UOL, observa-se um aparente desafio no que diz respeito à utilização de elementos coesivos que promovem a sequenciação das ideias, sobretudo o uso

de conectores. Muitos dos textos analisados revelam uma valorização desses recursos, principalmente as conjunções e as locuções conjuntivas subordinativas e coordenativas, em detrimento de outros mecanismos de sequenciação.

É evidente que o uso desses articuladores é muito importante. Segundo Mattoso Camara (2007, p. 80), tais vocábulos têm como função principal “relacionar uns com os outros, ou entre si, os nomes, os verbos e os pronomes” e, em geral, “são morfemas gramaticais, pertencem ao mecanismo da língua sem pressupor em si mesmos qualquer elemento do universo biossocial.” Além da função de conexão, tais mecanismos ainda reforçam relações semânticas desenvolvidas nos textos, como as relações de causa, de consequência e de concessão, por exemplo – primordiais para a construção da argumentação. Dessa forma, a utilização desses elementos é fundamental para o entrelaçamento de informações.

Entretanto, é necessário observar que os estudantes nem sempre dominam o uso desses mecanismos. É comum nas redações de vestibulares, sobretudo do ENEM, a presença de inadequações e de um uso excessivo destes recursos que, em vez de contribuir para a conexão entre vocábulos e orações, em muitos momentos, tornam-se obstáculos para o alcance de um texto coeso. Um exemplo dessa inadequação pode ser observado no uso do conector “contudo”, na redação intitulada “O verdadeiro limite humano” (UOL, 2020):

[6] Juntamente a isso, tem se a descobertas de medicamentos promissores para certas doenças, como tratamentos imunoterápicos, que possuem preço exorbitantes não compatíveis com o seu custo de produção, ficando restritos à uma pequena parcela da população. Sendo assim, apesar da tecnologia direcionar a humanidade à superação de seus limites, há um limite insuperável intrínseco da essência humana: o egoísmo.

Contudo, faz-se necessário a construção de valores morais éticos e humanitários visando a democratização ao acesso à tecnologia e seus benefícios [...].

O parágrafo iniciado por “contudo” no fragmento [6] corresponde ao parágrafo final da redação. Logo, entende-se que se configura como o parágrafo de conclusão do texto, em que o escrevente retomará a discussão realizada ao longo da produção e apresentará uma proposta de intervenção para o problema discutido, segundo o que a Competência V do ENEM exige. Se o objetivo do escrevente é concluir as ideias e elaborar uma proposta de intervenção, percebe-se que uso do conector “contudo”, que tem valor de adversidade, não se adequa a esse contexto. Essa inadequação no emprego da conjunção “contudo” ocorre também em outros parágrafos conclusivos das redações analisadas neste trabalho, ou seja, não é um fenômeno isolado. Isso é visto também na redação “Carnaval: uma festa de cultura” (UOL, 2020):

[7] Precisamos refletir criticamente sobre essas questões, não apenas no carnaval, mas também, ao longo do ano, pois dessa forma teremos o progresso que almejamos, aprendendo que todas as culturas passam por transformações e precisamos valorizar cada uma em sua singularidade.

Contudo, urge que o Ministério da Educação, acrescente na grade curricular das escolas conteúdos mais aprofundados sobre afrodescendência [...].”

O parágrafo de conclusão parece ser, nos textos analisados, aquele que mais apresenta inadequações de elementos de articulação. Isso também pode ser visto na redação de título “A controvérsia dos insumos agrícolas” (UOL, 2020), por conta do emprego da locução conjuntiva “por conseguinte”:

[8] Por essa ótica, chamariam-nos de "agrotóxicos", visto que prejudicariam a saúde humana, causando efeitos como, por exemplo, aumento da chance de geração de doenças; além disso, teriam impacto também no equilíbrio do meio ambiente.

Por conseguinte, a decisão mais assertiva de como nominar essas substâncias é a primeira, uma vez que não há dados conclusivos que comprovem seu verdadeiro impacto no ser humano e na natureza.

Em [8], a intenção do escrevente era empregar um elemento de conexão entre os parágrafos que estabelecesse o valor de conclusão. Porém, ele emprega “por conseguinte”, expressão conectora que revela noção de consequência. Vale destacar que as noções de consequência e conclusão frequentemente se confundem porque, de fato, são semelhantes. Apesar disso, nota-se que algumas conjunções coordenativas de conclusão, como “então” e “logo”, são certamente mais comuns no cotidiano dos discentes que a expressão “por conseguinte”.

Um outro exemplo dessa inadequação no emprego de elementos coesivos, agora não mais relativo ao parágrafo conclusivo, é observado entre o período final da introdução e o primeiro período do segundo parágrafo do texto “Carnaval: uma festa de cultura”:

[9] “A problemática se desenvolve a partir do preconceito velado e da ignorância presente na sociedade. *Uma vez que* o problema não está no uso dos símbolos, mas na normalização de atitudes preconceituosas, gerando uma violência disfarçada.” (UOL, 2020)

Neste trecho, vemos que o escrevente utilizou apenas a locução conjuntiva “uma vez que” entre dois períodos como forma de estabelecer a conexão entre as sentenças. Porém, o uso desse elemento se dá, geralmente, no interior dos períodos compostos por coordenação, e não entre eles. Para desfazer esse equívoco, o escrevente poderia ter empregado, antes de “uma vez que”, uma expressão nominal que tivesse como função o encapsulamento do conteúdo descrito anteriormente, conforme apresentam Koch e Elias (2010, p. 152), contando, então, não só com uma estratégia de sequenciação, mas também com uma estratégia de referenciação. Logo,

teríamos preservada a estrutura do período composto por coordenação. Uma das possibilidades de reescrita do trecho de forma a torná-lo coeso seria:

A problemática se desenvolve a partir do preconceito velado e da ignorância presente na sociedade. *Tal observação se faz pertinente uma vez que* o problema não está no uso dos símbolos, mas na normalização de atitudes preconceituosas, gerando uma violência disfarçada.²

A análise desses dados nos permite observar que, ao utilizar os elementos conectores a todo momento, o escrevente costuma incorrer em inadequações, seja por não conhecer o valor semântico desse elemento, seja por não dominar em que posição ele deve estar na construção de períodos compostos por subordinação e por coordenação. Essa postura do escrevente nos remete novamente à tentativa de agradar o corretor/avaliador da redação, discutida por Brito (1983) e já mencionada neste trabalho. Não é por acaso, então, que a Cartilha do Participante do ENEM de 2023 coloca em evidência o uso de elementos conectores para estabelecer a sequenciação de ideias, destacando-os como os principais termos que estabelecem as relações de sentido em um texto:

A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Essa articulação é feita mobilizando-se recursos coesivos, em especial operadores argumentativos, que são os principais termos responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto dissertativo-argumentativo (INEP, 2023, p. 18).

Além da Cartilha do Participante, vale apontar que, em 2020, durante a pandemia da Covid-19, o INEP divulgou um material inédito que antes era restrito aos corretores da banca. Essa ação teve como objetivo fornecer mais recursos para os estudantes que viviam à época uma série de dificuldades de aprendizado por conta do isolamento social e da interrupção de aulas presenciais nos colégios. Nesse material, também é observada a priorização do uso de elementos conectores. Se os dois documentos relativos ao exame – inclusive, um que antes era sigiloso e restrito aos avaliadores – evidenciam essa necessidade de utilizar tais recursos de forma frequente nos textos, por que os candidatos do concurso não seguiriam essa orientação? Ao observamos os textos dos discentes, percebemos que o resultado dessa priorização é a adoção da lógica do “quanto mais melhor” no que se refere ao uso dos conectores, o que é uma noção equivocada.

² Neste trecho, proponho uma reescritura do parágrafo, reestruturando os períodos em que houve uma falha de construção das orações coordenadas.

Para analisar como isso é tratado pelo manual de correção do ENEM, publicado em 2020, apresenta-se a figura a seguir. Nela, é recomendado que o corretor busque um padrão de texto no que se refere ao uso de elementos conectores, sugerindo que eles devem ser contabilizados ao longo da avaliação:

Figura 3 – Grade específica da competência IV

COMPETÊNCIA IV	
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação	
0	Palavras e períodos justapostos e desconexos ao longo de todo o texto, o que demonstra ausência de articulação.
1	Presença rara de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU excessivas repetições E/OU excessivas inadequações.
2	Presença pontual de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU muitas repetições E/OU muitas inadequações.
	Textos em forma de monobloco não devem ultrapassar este nível.
3	Presença regular de elementos coesivos inter E/OU intraparágrafos E/OU algumas repetições E/OU algumas inadequações.
4	Presença constante de elementos coesivos inter* e intraparágrafos E/OU poucas repetições E/OU poucas inadequações. <small>*Havendo elemento coesivo de tipo "operador argumentativo" entre parágrafos em, pelo menos, 01 momento do texto.</small>
5	Presença expressiva de elementos coesivos inter** e intraparágrafos** E raras ou ausentes repetições E sem inadequação. <small>**Havendo elemento coesivo de tipo "operador argumentativo" entre parágrafos em, pelo menos, 02 momentos do texto e, pelo menos, 01 elemento coesivo de qualquer tipo dentro de todos os parágrafos.</small>

Fonte: INEP, 2020, p.19.

Nos níveis 4 e 5, correspondentes às pontuações 160 e 200 na Competência IV, a responsável por avaliar a coesão da redação, o manual pontua a necessidade de haver, pelo menos, um conector entre os parágrafos e dois conectores dentro dos parágrafos, ligando as orações. Essa exigência leva a uma postura, no mínimo, questionável do avaliador, em que ele, em vez de analisar de forma qualitativa o uso de tais elementos – observando, por exemplo, sua pertinência ao contexto de uso, ou até mesmo a necessidade da sua presença em determinada sentença – os avalia de maneira quantitativa.

Além disso, a figura a seguir reforça a visão adotada pela banca de que deve haver uma frequência constante de conectores ao longo da redação. Nessa imagem, o manual de corretor do ENEM fornece uma espécie de “esquema textual” que deve ser realizado pelos candidatos do exame:

Figura 4 – Quadro demonstrativo do uso de conectores

Texto texto. **Esse** texto texto. **Entretanto**, texto texto texto **internet** texto texto.

Diante desse cenário, texto o texto texto. **Embora** texto texto, **isso** texto texto.

Por outro lado, texto texto. **Assim** texto texto texto texto texto **ela** texto texto. Texto texto texto texto texto **rede social** texto texto texto texto texto. **Além disso**, texto texto texto texto texto texto texto texto.

Portanto, ela texto texto, **tendo em vista que** texto texto.

Fonte: INEP, 2020, p.20.

Tais orientações não só destacam a presença frequente desses elementos, mas também a posição que devem ocupar nos textos dos alunos. Na figura 3, vemos, por exemplo, que as conjunções “entretanto”, “embora” e “por outro lado” estão todas localizadas no início do período. Contudo, não é necessário que tais elementos estejam posicionados no início, tendo em vista que a maioria deles possui mobilidade nas sentenças. Logo, reescrevendo o exemplo [7], agora empregando a conjunção “portanto” em vez de “por conseguinte”, podemos ter duas possibilidades:

“*Portanto*, a decisão mais assertiva de como nominar essas substâncias é a primeira” e “A decisão mais assertiva de como nominar essas substâncias é a primeira, *portanto*.”³

Vale também observar que se limitar ao uso apenas dos conectores para estabelecer as relações de sentido, em muitos momentos, leva a uma perda do potencial argumentativo de uma sentença e, conseqüentemente, de seu impacto na experiência de leitura. Bakhtin, em “Questões de estilística no ensino da língua” (2013, p. 23-43) discute a importância de relacionar o estudo da sintaxe ao da estilística, pois estudar as classes de palavras e suas funções dentro das sentenças de maneira isolada “faz com que os estudantes somente aprendam, no melhor dos casos, a analisar frases prontas em um texto alheio, mas a linguagem escrita e oral dos alunos quase não se enriquece com as novas construções” (Bakhtin, 2013, p.28).

Para refletir sobre tal aspecto, o autor observa atentamente o uso de uma estrutura pouco comum nos textos de estudantes do ensino médio: o período composto por subordinação sem

³ Essas frases são também de minha autoria.

conjunção. Nessa análise, Bakhtin (2013) busca defender que, apesar de as conjunções subordinativas serem estudadas exaustivamente nas escolas, nem sempre o seu uso será uma escolha apropriada, já que, em alguns períodos, a ausência desse vocábulo leva à construção de um efeito interessante do ponto de vista estilístico. Para isso, ele seleciona os seguintes exemplos: “1) Triste estou: o amigo comigo não está. (Púchkin); 2) Ele começa a rir – todos gargalham. (Púchkin); 3) Acordei: cinco estações tinham ficado para trás. (Gógol)” (Bakhtin, 2013, p. 30).

Discutindo com seus alunos, o autor chega à conclusão, depois de vários testes, de que a introdução de alguma conjunção subordinativa nos exemplos mencionados levaria a dois problemas: o sentido das sentenças seria alterado e sua expressividade emocional seria perdida. Dessa forma, no primeiro exemplo, se inserirmos a conjunção causal “porque”, teríamos: “Triste estou, *porque* o amigo comigo não está” (Bakhtin, 2013, p.30). Essa mudança despertou no professor e nos estudantes a percepção de que, embora a construção do período, do ponto de vista gramatical, esteja correta, ela ficou mais “fria, seca e lógica” (Bakhtin, 2013, p. 31).

No segundo exemplo, ele pergunta à turma qual elemento conector poderia ser introduzido na frase de Púchkin. Seus alunos sugerem: “Quando ele começa a rir, todos gargalham” (Bakhtin, 2013, p. 32). Em seguida, a turma discute como o uso desse recurso fez com que se perdesse em parte a dramaticidade pretendida por Púchkin: antes, a ação desenvolvia-se “diante dos nossos olhos como se fosse no palco” (Bakhtin, 2013, p. 35), agora, essa sentença perde essa dinamicidade, mantendo-se apenas no plano narrativo.

Esse trabalho de investigação do período composto por subordinação sem conjunção feito junto aos alunos levou, segundo o professor, a uma melhora visível nas produções textuais dos discentes. Após a análise minuciosa dessas formas, de seus contextos de uso e de suas funções nos textos, os alunos puderam não só reconhecê-las nos textos de outros autores, mas também empregá-las de variadas formas em seu próprio discurso. Conforme o professor, o estilo de escrita de seus alunos “se tornou mais vivo, metafórico e expressivo, e o principal: começou a revelar-se nele a individualidade do autor, ou seja, passou a soar a sua própria entonação viva” (Bakhtin, 2013, p. 40). Portanto, seus alunos se tornaram, de fato, autores de seus textos.

Estabelecendo-se um paralelo entre o ensaio de Bakhtin (2013) e as reflexões propostas neste trabalho, observamos que a exigência do uso constante de conectores nas redações escritas por aqueles que se dedicam ao estudo para o ENEM limita as diversas possibilidades que o escrevente possui ao elaborar seu discurso. O resultado disso é a ocorrência de textos muito técnicos, artificiais e pouco autorais em relação ao estilo, em que se costuma reproduzir padrões

de outros textos, e não experimentar novas possibilidades de escrita. Para observar como as estruturas empregadas pelos escreventes poderiam ser mais diversificadas, analisemos o exemplo a seguir:

[10] “É importante notar que a apropriação cultural está vinculada a uma prática de desmérito, pois uma etnia que é retratada sem contextualização e resumida em um vestuário bonito e exótico tem sua imagem estereotipada, como também seu valor esquecido.” (UOL, 2020).

No excerto da redação de título “Apropriação ou intercâmbio?”, a conjunção explicativa “pois” é empregada corretamente, o que se difere dos exemplos [6], [7], [8] e [9], vistos anteriormente nesta seção. No entanto, se, em vez de utilizá-la, o escrevente optasse pelo período composto por coordenação sem conjunção, conhecido nas gramáticas tradicionais como as orações coordenadas assindéticas, observaríamos uma construção interessante do ponto de vista estilístico:

É importante notar que a apropriação cultural está vinculada a uma prática de demérito: uma etnia retratada sem contextualização e resumida em um vestuário bonito e exótico tem sua imagem estereotipada, como também seu valor esquecido.⁴

Além da correção do vocábulo “demérito”, que antes apresentava um desvio em relação à sua ortografia, a substituição da conjunção pelos dois pontos fez com que a sentença ganhasse uma nova entonação e um contorno dramático, elemento que, para a argumentação, revela-se proveitoso. A dramaticidade proposta na reescrita do período parece atribuir ao escrevente uma postura mais provocativa em relação à ideia de que a apropriação cultural produz o apagamento de uma cultura. Com isso, além de demonstrar um maior domínio das estratégias de sequenciação de ideias, tal escolha ainda contribui para a defesa do seu argumento.

Outro recurso que pode ser empregado com o objetivo de estabelecer a sequenciação das ideias é o paralelismo. Segundo Koch e Elias (2010, p.163), esse fenômeno “consiste na repetição sucessiva da mesma estrutura sintática, preenchida por elementos lexicais diferentes.” Para explicar esse procedimento, as autoras observam na crônica “Roleta-Russa, agora no ar” (2007) o paralelismo estabelecido a partir da repetição da estrutura iniciada por “se” (antecedente) e seguida pela oração principal (consequente):

⁴ Neste trecho foi proposta uma reescrita do parágrafo, utilizando a estrutura do período composto por coordenação sem conjunção, conforme discute Bakhtin.

São Paulo acrescenta continuamente requintes à roleta-russa em que se transformou a vida na cidade. Antes, o paulistano já sabia que, se escapasse de assalto, poderia cair em um sequestro (relâmpago ou duradouro, que a roleta-russa é sofisticada). Se não fosse sequestrado, teria o carro roubado (Rossi, 2007 apud Koch; Elias, 2010, p. 165).

Tal recurso pode ser observado não só em crônicas, mas em variados gêneros textuais estudados pelos discentes em sua trajetória escolar, como os textos publicitários, também usados como exemplos pelas autoras. No entanto, raramente ele aparece em seus próprios textos, o que nos remete novamente ao problema discutido por Bakhtin (2013). Os estudantes podem até reconhecer determinadas estruturas linguísticas, como o paralelismo, em textos de outros autores, mas não as dominam suficientemente a ponto de empregá-las em suas próprias produções textuais.

Para refletir acerca desse aspecto, observe-se o seguinte trecho da redação “Apropriação ou intercâmbio?”:

[11] “[...] é preciso saber diferenciar apropriação de intercâmbio cultural, uma vez que a primeira agrava o preconceito e o desprestígio, enquanto o outro procura não só homenagear, mas também trazer notoriedade para a cultura e às causas enfrentadas pela mesma” (UOL, 2020).

No trecho, propõe-se uma comparação entre dois processos distintos – a ação de se apoderar de elementos da cultura do outro sem permissão, esvaziando-os de sentido, e a troca desses elementos culturais entre os povos, que parte de um processo de cooperação. Para estabelecer a comparação, o escrevente emprega os conectores “uma vez que” e “enquanto”. Embora tais usos não sejam inadequados, já que são empregados corretamente em relação ao seu sentido, nota-se que uma outra possibilidade poderia ter sido utilizada, caso o escrevente buscasse diversificar o recurso coesivo: o paralelismo. A reescrita desse período empregando tal recurso poderia ser:

É preciso saber diferenciar apropriação de intercâmbio cultural. O primeiro processo agrava o preconceito e o desprestígio a determinadas culturas. O segundo procura não só homenagear, mas também trazer notoriedade para a cultura e às causas enfrentadas pela mesma.⁵

⁵ Neste trecho, opto por reescrever o parágrafo empregando o recurso do paralelismo. Como o objetivo era observar esse uso, realizei o mínimo de intervenções possíveis.

A partir de tais mudanças, nota-se que a supressão dos elementos conectores devido à construção das estruturas paralelísticas possibilitou uma maior fluidez na leitura. Os períodos se tornaram mais concisos e objetivos, permitindo que o posicionamento defendido pelo escrevente se construa de maneira mais direta. Vale destacar ainda que esse trecho faz parte do primeiro parágrafo do texto, em que a objetividade é uma característica necessária. A introdução de um texto argumentativo tem como objetivos principais apresentar o tema e elaborar uma tese, o que não é uma tarefa simples, considerando a pouca quantidade de linhas disponibilizadas no ENEM e em outros vestibulares (geralmente, 20 a 30 linhas). Portanto, estratégias que promovam a objetividade sem que se perca o teor argumentativo, como o paralelismo, se mostram válidas.

Após discutir alguns aspectos acerca da coesão sequencial presente nas redações do ENEM, é necessário pontuar que as reflexões propostas nesta seção não têm como finalidade desaconselhar os alunos a utilizar os elementos conectores. Eles são, sem dúvida, muito importantes para a articulação de ideias num texto. No entanto, é relevante destacar a necessidade de ampliar os horizontes dos discentes em relação ao uso de outras formas de sequenciação que têm sido postas em segundo plano nas aulas de língua portuguesa e de produção textual para que eles possam, cada vez mais, produzir textos que revelem um estilo próprio e que, portanto, sejam atrativos para os seus leitores.

No capítulo em seguida, serão discutidos os aspectos estruturais do texto argumentativo. Para isso, serão analisados alguns parágrafos de introdução e de desenvolvimento em que se observam problemas relacionados à organização das ideias.

5 A ESTRUTURA DO TEXTO ARGUMENTATIVO

A argumentação ocupa uma posição importante em nossas vidas, fazendo-se presente tanto nas situações informais, em que conversamos com os nossos familiares e amigos, por exemplo, quanto nas situações formais, como em reuniões com os nossos colegas de trabalho e professores. Na realidade escolar, isso não é diferente: a argumentação está presente nas mais variadas atividades e contextos. Se os estudantes querem propor que a aula termine mais cedo, com a justificativa de que haverá um evento no contraturno, ou se querem utilizar algum espaço da escola para a realização de uma atividade, precisam apresentar argumentos que convençam os professores ou a direção de permitirem essas mudanças, por exemplo. Contudo, apesar de ser comum em nosso dia a dia, ela se torna uma tarefa complexa quando envolve a construção de um texto.

Segundo Charaudeau (2008 apud Koch e Elias, 2016, p.24), “argumentar é a atividade discursiva de influenciar o nosso leitor por meio de argumentos”. Para atingir esse objetivo, é necessária a apresentação e organização de ideais, além da estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese assumida pelo autor. A seleção e a organização das ideias costumam ser desafiadoras para os estudantes da educação básica, já que ainda estão iniciando sua formação leitora e discursiva. Refletindo sobre esse desafio, serão analisados, neste capítulo, alguns parágrafos das redações do portal UOL selecionadas neste *corpus*, a fim de investigar problemas estruturais dos textos argumentativos que comprometem a qualidade da argumentação. Na próxima seção, observaremos, especificamente, a construção de parágrafos de introdução.

5.1. Os parágrafos de introdução

De acordo com Figueiredo (1995, p. 13-14), “o parágrafo é um grupo de períodos relacionados uns com os outros e governados por uma ideia central, formando uma sequência unida, coerente e consistente de ideias associadas entre si.” Para definir essa estrutura, o autor também pontua que ele deve seguir dois princípios: constituir-se a partir de uma ideia central, da qual se originam ideias complementares, e relacionar-se com o parágrafo anterior, estabelecendo a coesão do texto. Dessa forma, o parágrafo introdutório, objeto de estudo desta seção, “deve apresentar um raciocínio geral, com uma ideia principal e introdutória estabelecendo, assim, uma conexão com o parágrafo seguinte” (Figueiredo, 1995, p. 14).

Ainda que o estudante da educação básica tenha, em geral, o conhecimento das características gerais de uma introdução, é necessário reconhecer que estruturá-la é uma tarefa complexa. Koch e Elias (2016, p.159) pontuam que é comum a pergunta “por onde começar?” surgir na mente do escrevente quando ele pretende dar início a um texto. Isso é um desafio porque a escrita do texto argumentativo não demanda só uma iniciativa de quem escreve, mas um esforço cognitivo de construir a defesa de um ponto de vista por meio da mobilização de seu conhecimento de língua, de mundo e de textos. A introdução, como o “pontapé” inicial deste difícil trabalho de argumentar, configura-se como a parte do texto que deve despertar o interesse e atenção do leitor, convidando-o a continuar a leitura.

Considerando tais noções, observaremos se os textos analisados neste trabalho possuem introduções que cumprem com a função de apresentar o raciocínio geral, discutida por Figueiredo (1995) e, ainda, se empregam estratégias que instiguem os leitores a dar continuidade à leitura do texto. Para iniciar essa análise, destaca-se o parágrafo de introdução da redação “As fantasias no carnaval” (UOL, 2020):

[1] O carnaval é uma das maiores festas no Brasil, e nele vemos fantasias tanto conservadoras quanto vulgares. Nos últimos tempos, vemos muitas pessoas a favor ou contra fantasias de índios ou as pessoas usarem um simples turbante na cabeça, que pode se resumir em apropriação cultural.⁶

Neste parágrafo, o escrevente inicia o texto referindo-se a um evento cultural que é conhecido e vivenciado por grande parte dos brasileiros: o carnaval. Dessa maneira, ele utiliza a menção à festa como uma forma de contextualizar o tema da apropriação cultural. Essa é uma estratégia comum em textos argumentativos: cita-se um exemplo de situação social (o carnaval) na qual o tema que será discutido (a apropriação cultural) pode ser percebido, com o objetivo de ativar o conhecimento de mundo prévio do leitor e de fazê-lo refletir sobre a relevância da questão, afinal, ela pode ser identificada na realidade.

No entanto, ao empregar essa estratégia, o escrevente poderia ter desenvolvido mais a fundo a relação entre o carnaval e a apropriação cultural. Não é explicado que, nas festas e nos blocos de carnaval, muitas pessoas que não pertencem aos povos indígenas utilizam fantasias que remetem à indumentária dessas comunidades, se apoderando de elementos das suas culturas, de modo a esvaziá-los de sentido e de importância.

Nesse caso, vê-se que o escrevente não considerou que deve haver um equilíbrio entre as informações explícitas e as implícitas no texto, necessidade que é trabalhada por Koch e Elias em *Escrever e argumentar* (2016, p. 30-32). No parágrafo, temos a premissa explícita: “O

⁶ A numeração do exemplo foi reiniciada, pois trata-se de um aspecto novo de análise.

carnaval é uma das maiores festas no Brasil, e nele vemos fantasias tanto conservadoras quanto vulgares” (UOL, 2020) e a conclusão: “vemos muitas pessoas a favor ou contra fantasias de índios ou as pessoas usarem um simples turbante na cabeça” (UOL, 2020). Porém, a premissa implícita que permite chegar a essa conclusão não é facilmente identificada pelo leitor. Essa informação pressuposta é a de que utilizar fantasias estereotipadas e valer-se de elementos de outra cultura sem se preocupar com a sua relevância cultural, social e religiosa são atitudes controversas, questionáveis. Portanto, seria válido que essa informação estivesse explícita, para que o leitor não precisasse prever as relações que o escrevente pretendeu estabelecer.

Outro problema observado nesse parágrafo de introdução é a dificuldade do escrevente em evidenciar seu ponto de vista acerca do tema. Se o objetivo do texto é convencer o leitor de um posicionamento a partir de argumentos que sustentem uma tese, é necessário que ela já seja apresentada no início do texto. A presença de um período que explicita a tese já no primeiro parágrafo do texto, além de localizar o leitor, direcionando-o à discussão proposta, auxilia o escrevente a melhor desenvolver as ideias nos parágrafos seguintes. Contudo, o que se observa nesse exemplo são apenas indícios de sua opinião sobre o carnaval e sobre a apropriação cultural, evidenciados pelo uso dos adjetivos “vulgares” para caracterizar algumas fantasias e “simples” para se referir aos turbantes utilizados nas festas. Apesar de essas palavras denotarem um juízo de valor do escrevente, elas não são suficientes para garantir a elaboração de uma tese, de um posicionamento central bem definido.

Vale pontuar que, em seu texto, o escrevente soa indeciso quanto à sua postura: ora ele aponta a relação do carnaval com a apropriação, afirmação em que parece crítico ao processo de apropriação, ora ele emprega o termo “simples” para caracterizar “turbante”, como se fosse um exagero o uso desse objeto ser entendido como apropriação cultural. Isso nos mostra que tal sujeito parece ter receio de efetivamente se colocar no texto, de se comprometer com um “lado” da discussão, a qual, de fato, envolve questões sensíveis para a sociedade.

Outro parágrafo em que podem ser identificados problemas de estrutura é o parágrafo de introdução da redação de título “Apropriação cultural: tão necessária quanto natural”, que também faz parte da proposta de tema “Carnaval e Apropriação Cultural” (UOL, 2020):

[2] É necessário cautela quando o assunto é sobre culturas não relacionadas ao nosso campo de conhecimento e experiência de vida. A tolerância entre diferentes culturas também deve ser construída, o Estado e a sociedade precisam caminhar juntos com intuito de alcançar esta condescendência.

Figueiredo (1995, p. 47), ao abordar os diferentes tipos de parágrafo, salienta que “O parágrafo introdutório delinea exatamente o assunto a ser desenvolvido, geralmente por meio da informação ou da opinião” e, para atingir esse objetivo, ele deve possuir “período tópico

forte, claro e indicativo do que se vai tratar”. Ao refletir sobre esse aspecto fundamental na construção da introdução, é possível perceber, no exemplo analisado, uma falha na apresentação do tema exigido pela plataforma UOL.

Isso ocorre porque o escrevente não cita as palavras-chave referentes à proposta temática, que são “apropriação cultural” e “carnaval”, e nem emprega expressões sinônimas que possam substituí-las, apenas declara a necessidade de se ter cautela quando lidamos com culturas as quais não pertencemos. Por isso, já que não expõe por completo o tema que será discutido ao longo do texto, o escrevente também não consegue elaborar um posicionamento bem definido em relação à temática. Assim como foi observado no exemplo anterior, há somente indícios de sua opinião acerca do problema, quando ele recorre ao uso de expressões modalizadoras do discurso “*É necessário* cautela [...]” ou “A tolerância entre diferentes culturas também *deve ser* construída [...]” (UOL, 2020), por exemplo, mas não há um período que sintetize de maneira assertiva a sua tese.

Além disso, vale destacar que o parágrafo é finalizado com um apelo: “o Estado e a sociedade precisam caminhar juntos com intuito de alcançar esta condescendência” (UOL, 2020). Para além da inadequação vocabular presente em “condescendência”, fenômeno discutido anteriormente neste trabalho, nota-se que essa oração não parece adequada a um parágrafo de introdução. Como as ideias relacionadas à temática ainda não foram desenvolvidas, já que estamos tratando do primeiro parágrafo do texto, não parece haver motivos plausíveis para já mencionar o papel do Estado e da sociedade em relação ao problema. Isso, certamente, causa uma confusão no leitor que, de início, se encontra desorientado em relação ao tema que está será abordado no texto.

Por fim, analisemos também o parágrafo de introdução da redação “Carnaval: uma festa de cultura” (UOL, 2020):

[3] O carnaval é um período de festas. Com folia, fantasias, desfiles e danças. Entretanto, atualmente tem se tornado tema de debates. O principal questionamento levantado se refere ao uso indevido de símbolos culturais em blocos e escolas de samba. A problemática se desenvolve a partir do preconceito velado e da ignorância presente na sociedade.

Comparando esse parágrafo ao [1] e ao [2], observa-se que ele tem uma estrutura mais organizada. O escrevente apresenta uma contextualização para o tema, ativando a memória do leitor em relação às experiências vividas nas festas de carnaval e, comenta, em seguida, que, apesar de ser um período de festas, de folia e de diversão, é um momento que desperta controvérsias na sociedade.

Dessa forma, há uma preocupação em conduzir, gradualmente, o leitor à tese defendida: há um uso indevido de símbolos culturais em blocos e escolas de samba e as causas disso são o preconceito velado e a ignorância social, questões a serem aprofundadas nos parágrafos de desenvolvimento da argumentação. Ao contrário do que foi observado nas outras redações, o escrevente se posiciona de maneira enfática na introdução. No entanto, nota-se que ele ainda poderia ter explicitado que o uso de determinados símbolos culturais por escolas de samba é indevido por se tratar da apropriação de elementos culturais de outros povos. Em outras palavras, era necessário defender que essa utilização de símbolos é inadequada porque alguém usufrui de elementos de alguma cultura marginalizada, como as dos povos indígenas, não reconhecendo a sua importância cultural, social e religiosa. O que se observa neste terceiro exemplo, então, foi uma falha em relacionar a construção da tese a um dos aspectos fundamentais do tema – o fenômeno da apropriação cultural.

Portanto, a partir do estudo comparativo destes exemplos, evidencia-se que há diferentes desafios enfrentados por esses indivíduos ao escreverem um parágrafo introdutório de um texto argumentativo. Eles têm dificuldade em apresentar o tema por completo, em elaborar uma tese e em relacionar essa tese ao tema exigido.

Para além desses problemas, é válido comentar também a falta de diversidade em relação às estratégias utilizadas pelos escreventes para iniciar a argumentação. Koch e Elias (2016) enumeram uma série de recursos que podem ser empregados para que se inicie um texto argumentativo. As autoras recomendam, por exemplo, que o escrevente introduza o tema contando uma história, estabelecendo uma comparação, apresentando uma definição, lançando perguntas, entre outras possibilidades. Essas estratégias não servem somente para dar início ao texto, mas para cumprir com uma outra função da introdução: manter o leitor interessado em relação ao que será discutido.

Refletindo sobre essas diversas estratégias, nota-se que os parágrafos [1] e [3] se iniciam discutindo como o carnaval é um período em que, pelo uso de fantasias, costuma ocorrer a apropriação cultural. O segundo exemplo apresenta uma declaração inicial “É necessário cautela quando o assunto é sobre culturas não relacionadas ao nosso campo de conhecimento e experiência de vida” (UOL, 2020). As formas escolhidas pelos escreventes para iniciar os textos, apesar de atingirem seu objetivo de realizar uma contextualização do tema, revelam uma postura pouco ousada de quem escreve.

Não é utilizado em nenhuma dessas redações um recurso que efetivamente atraia o leitor a continuar a leitura, instigando-o a querer saber mais sobre o assunto. Seria interessante observar nesses textos a exploração de estratégias autorais para dar início ao texto, conforme

percebemos nos mais variados artigos de opinião, resenhas críticas e editoriais que circulam socialmente, por exemplo.

Ao refletir sobre isso, nota-se que seria interessante ter iniciado a discussão fazendo um questionamento ao leitor, por exemplo: “Uma pessoa branca pode ou não usar turbantes?”, ou ter apresentado uma mudança na linha do tempo no que diz respeito ao uso de elementos de culturas alheias, como observamos no seguinte trecho:

A famosa música de carnaval “Samba da nega maluca”, de 1999, popularizou a fantasia de “nega maluca” em que algumas mulheres, até mesmo mulheres brancas, utilizavam perucas de cabelos crespos e pintavam seus rostos com a cor marrom. Hoje, essa prática, com certeza, geraria controvérsias, dada a constante discussão acerca da apropriação cultural no carnaval.⁷

Portanto, vemos que há uma diversidade de estratégias a serem exploradas, mas que são pouco utilizadas pelos escreventes. Como tem sido observado neste trabalho, isso parece ter relação com o fato de a escrita dos vestibulares ser mecanizada, padronizada, pois não há espaço para criação, para o desenvolvimento efetivo da autoria quando o objetivo final do texto é receber uma nota. Dessa forma, quanto menos o escrevente arrisca e testa novas estratégias – considerando sua percepção de que está sendo avaliado – mais chances ele tem de não cometer erros, em sua visão. A fim de aprofundar essa noção, será observada, em seguida, a construção dos parágrafos de desenvolvimento dos argumentos.

5.2 Os parágrafos de desenvolvimento

Após a análise de alguns parágrafos de introdução e da identificação de dificuldades na sua estruturação, é válido observarmos os parágrafos de desenvolvimento. Tendo em vista que objetivo nesta parte do texto é aprofundar a defesa da tese proposta pelo escrevente, será investigado se o parágrafo tem cumprido tal função.

Figueiredo (1995), ao discutir a estrutura do parágrafo, apresenta-nos 5 qualidades que ele deve ter: unidade, coerência, consistência, concisão e ênfase. Segundo o autor, a unidade seria a primeira dessas qualidades, já que ela “amarra todas as idéias entre si: a idéia central às idéias secundárias, e estas entre si” (Figueiredo, 1995, p. 31). Essa ideia central é apresentada no período tópico, uma enunciação que leva o leitor a esperar explicações mais aprofundadas sobre o argumento. Esse período é “o roteiro do escritor na construção do parágrafo” (Figueiredo, 1995, p. 37), conforme foi abordado na seção anterior.

⁷ Esse parágrafo é de minha autoria. O objetivo é propor a utilização de uma estratégia diferente das que são geralmente empregadas nos textos analisados.

Nos parágrafos de desenvolvimento, a presença da unidade é primordial, já que, para convencer o leitor de um determinado posicionamento, é preciso que se tenha bem definido o argumento principal. Caso ocorra o contrário, o leitor ficará confuso, e não será convencido da ideia principal do texto. Entretanto, é comum que os estudantes tenham dificuldade em organizar os parágrafos de desenvolvimento de um argumento, não garantindo a unidade nestas estruturas.

Os temas propostos no ENEM e em plataformas que visem ao treinamento para esse vestibular, como a plataforma UOL, geralmente apresentam discussões atuais, que têm grande relevância social e cultural, as quais, conseqüentemente, mobilizam uma série de reflexões nos estudantes. Temas como “Carnaval e Apropriação Cultural”, uma das propostas temáticas do portal UOL, são constantemente abordados nas mídias e nos círculos sociais dos jovens, o que, por um lado, os ajuda na produção da redação, mas, por outro, pode gerar dificuldade de organização nos textos, dada a grande quantidade de informações e de opiniões circulantes sobre o assunto. Essa dificuldade de delimitação da ideia será discutida nesta seção.

Tendo em vista tal desafio, analisemos o parágrafo de desenvolvimento a redação “As fantasias no carnaval” (UOL, 2020):

[4] Há muitas pessoas que concordam com esse tipo de fantasia, pois para eles, estão ajudando a índios ou a pessoas dentro de uma certa religião, serem aceitas pelas outras. Essas mesmas pessoas que pensam que estão ajudando, mas se sentem ofendidos quando índios usam uma roupa ou algum acessório tipicamente usados por pessoas brancas e da cidade, pois para eles, índios deveriam passar suas vidas inteiras dentro das florestas, isso tudo por falta de informações.

Neste parágrafo, não é possível identificar uma ideia central, da qual se originam ideias secundárias para a progressão do texto. Ao discutir sobre o uso de elementos culturais de indígenas por pessoas brancas, o escrevente menciona uma série de percepções dessas pessoas sobre os povos originários. Por exemplo, ele cita que há indivíduos que acreditam estar contribuindo para valorização dos indígenas ao utilizarem elementos de suas culturas como fantasia, além de mencionar a ideia preconceituosa, porém muito comum entre alguns de nós, de que tais grupos não podem utilizar itens próprios da vida nas cidades e devem se limitar à vida nas florestas. Entretanto, não parece haver um objetivo bem estabelecido quando são apresentadas tais percepções, visto que elas não levam a uma conclusão final.

Isso ocorre porque há dificuldade em elaborar um período tópico. Segundo Figueiredo (1995, p. 31), “O primeiro passo para que o parágrafo tenha unidade é a formulação de um forte período tópico, pois, se a idéia central é fraca, obscura ou vaga, as idéias secundárias, que giram ao redor da idéia-mãe, serão fracas, obscuras ou vagas”. No exemplo [4], o escrevente não

elabora um período tópico, as ideias são apenas sobrepostas umas às outras, sem que haja entre elas uma conexão. Por isso, o escrevente não garante a unidade do parágrafo.

O mesmo problema pode ser observado no parágrafo de desenvolvimento da redação “Peão também é gente”, referente ao tema “Qualificação e futuro do emprego” (UOL, 2020):

[5] Além disso, convém lembrar que ao longo dos processos de Revolução do Trabalho, considera-se o como o modelo mais eficiente, o Toyotismo, cujo a principal característica foi moldar a produção à demanda. Considerando isso como um modelo, o futuro do trabalho precisa modificar suas ocupações e legislações, para os diferentes perfis de profissionais dentro e fora do mercado.

Esse parágrafo é iniciado a partir da menção à 3ª. Revolução Industrial, em que o modelo de produção toyotista foi implementado, mudando as relações de compra e de venda de produtos e, também, as relações de trabalho. Todavia, não é evidente o motivo pelo qual o escrevente faz alusão a esse fato histórico, já que ele não o associa efetivamente à discussão do tema proposto pela plataforma UOL – a necessidade de qualificação dos trabalhadores devido às constantes mudanças tecnológicas do século XXI. Ao realizarmos a leitura desse parágrafo, ativamos nosso conhecimento prévio em relação ao modelo de produção toyotista e às mudanças que ele gerou e esperamos que a conexão entre esse período histórico e o tempo presente seja estabelecida, mas, ao final, não há apresentação de uma ideia que ligue os dois momentos.

Mais uma vez, identifica-se uma dificuldade em formular um período tópico adequado. Em [5], diferentemente do exemplo [4], é possível identificar que o período tópico está presente: “Considerando isso como um modelo, o futuro do trabalho precisa modificar suas ocupações e legislações, para os diferentes perfis de profissionais dentro e fora do mercado” (UOL, 2020). No entanto, ele não pode ser considerado um período tópico bem estruturado, conforme discute Figueiredo (1995) porque ele não cumpre seu papel de estabelecer a conexão entre os dois momentos – passado e presente – primordial para que a compreensão da ideia central seja possível.

Além disso, vale também notar que os parágrafos de desenvolvimento da argumentação das redações analisadas neste *corpus* não costumam apresentar estratégias diversificadas para a defesa da ideia principal. Ao descrever a estrutura do parágrafo, Figueiredo (1995) apresenta alguns tipos mais comuns de parágrafos, distinguindo-os em relação à sua estrutura e aos seus objetivos. Segundo o autor, há parágrafos de exemplificação, de comparação e contraste, de repetição de ideias, de analogia, de exposição, entre outros. Porém, é muito comum que sejam utilizadas nos parágrafos mais de uma estratégia, o que fortalece a argumentação. Para exemplificar essa combinação, é apresentado o seguinte parágrafo:

O parlamentarismo é sistema de governo mais democrático que o presidencialismo e, portanto, mais adequado para atender aos anseios de um povo em constante crise. O parlamentarismo envolve descentralização de poderes e tarefas, que são distribuídos entre o presidente da República – chefe de Estado –, o primeiro-ministro – chefe do governo – e os ministros apoiados pelos parlamentares. Já o presidencialismo concentra poderes e tarefas no presidente da República. Portanto, o parlamentarismo é mais democrático (Figueiredo, 1995, p. 68).

No exemplo, para defender a ideia central de que o parlamentarismo é mais democrático que o presidencialismo, o autor se vale de uma comparação entre os dois sistemas políticos, explicitando que no primeiro o poder é descentralizado, enquanto no segundo o poder é concentrado nas mãos do presidente. Dessa forma, a comparação entre os dois poderes promove uma defesa bem-sucedida da ideia central. Essa estratégia empregada no parágrafo de desenvolvimento ajuda a comprovar aquilo que é defendido no período tópico.

Contudo, ao analisarmos as redações selecionadas do portal UOL, observamos que grande parte dos escreventes não combinam diferentes métodos de organização de parágrafos. Em alguns dos textos, até há uma tentativa de realizar essa combinação, mas ela nem sempre é bem-sucedida, já que não há um equilíbrio entre as estratégias utilizadas, uma se sobrepõe à outra, enfraquecendo as ideias. Isso pode ser visto nos exemplos [4] e [5], já analisados anteriormente nesta seção.

No exemplo [4], vemos que o escrevente apresenta vários exemplos de pensamentos comuns entre os cidadãos relacionados aos povos indígenas, empregando a estratégia da exemplificação. Porém, ao sobrepor vários exemplos sem aprofundá-los, o escrevente coloca em segundo plano o objetivo inicial, que é defender um argumento.

Já no exemplo [5], vê-se que o escrevente procura utilizar o método da analogia, estabelecendo uma comparação entre dois momentos da história mundial diferentes, o período da 3ª. Revolução Industrial, familiar ao leitor, pois já foi vivenciada pela sociedade, e outra ainda não completamente familiar ao leitor, já que é recente: a realidade atual de mudanças nas relações de trabalho geradas pelas novas tecnologias. No entanto, ele não estabelece bem essa conexão, falta explicar o elo entre esses dois elementos comparados mais a fundo.

Além desses exemplos, vale também examinar o seguinte parágrafo da redação de título “O advento tecnológico”:

[6] Cabe salientar que na última década o vocábulo (digital) ganhou novos significados, se antes era sinônimo de TI, Tecnologia da Informação, na atualidade está relacionada com várias áreas, por esse motivo trabalhadores cada vez mais familiarizados com a tecnologia sobressaem dentre os outros. É a constante informatização e automatização de empresas exigem profissionais cada vez mais capacitados e com formação específica. (UOL, 2020)

Neste exemplo, vemos que o escrevente procura elaborar um parágrafo empregando o método de causa e efeito. Ele defende que, pelo fato de a tecnologia da informação estar sendo usada em várias áreas de trabalho, os trabalhadores devem ser mais qualificados para lidar com essas tecnologias. Porém, apesar dessa opção, a argumentação ainda é fraca, pois pouco se aprofundam as causas e os efeitos desse cenário. Para fortalecer sua defesa, o escrevente deveria ter desenvolvido mais a fundo a origem dessa exigência de qualificação, discutindo, por exemplo, o fato de as tecnologias promoverem maior produtividade nas empresas e, conseqüentemente, maior lucro. Além disso, ele poderia ter discutido como isso faz com que os trabalhadores invistam em qualificação para lidar com as novas tecnologias e, como consequência disso, aqueles que não têm oportunidade financeira de, por exemplo, fazer cursos e assistir a palestras sobre tecnologia, infelizmente, perdem visibilidade no mercado de trabalho.

Há, também, como já foi mencionado, parágrafos em que não é perceptível nenhuma combinação de métodos, nos quais se nota apenas a exposição sobre o assunto. Apesar de isso não ser um problema do parágrafo em si, perde-se a sua força argumentativa. Isso pode ser visto na redação “As fantasias no carnaval”:

“A maioria das pessoas que são contra o uso da fantasia, acreditam que o carnaval é para diversão, e não para fingir ser uma pessoa cujo você não sabe o que ela passa durante o resto do ano, porque isso é uma ótima maneira de se mostrar um grande hipócrita” (UOL, 2020).

Neste exemplo, observa-se que o escrevente não procura comprovar as suas ideias a partir da apresentação de exemplos, de analogias ou de relações de causa e consequência, por exemplo. Com isso, o parágrafo torna-se pouco aprofundado e, conseqüentemente, menos interessante para o leitor. Inclusive, essa falta de aprofundamento já se antecipa visualmente no parágrafo: ele possui apenas três linhas e é formado por apenas um período gráfico. Ao se deparar com essa estrutura deficiente, um leitor mais experiente de textos argumentativos já reconhece que ele terá, provavelmente, falhas na argumentação.

Logo, evidenciam-se os principais problemas estruturais observados nos parágrafos de desenvolvimento analisados: a falta de unidade entre as ideias e a rara ou malsucedida combinação de métodos para a construção do parágrafo. Tais problemas na construção da argumentação certamente são frutos de um deficiente planejamento textual ou, até mesmo, de sua ausência, o que, no contexto de artificialidade que envolve essas produções, se torna bastante comum.

A partir do que foi discutido neste capítulo e nos capítulos anteriores, pode-se chegar a algumas conclusões acerca das redações produzidas pelos estudantes que estão se preparando para o ENEM. Veremos, em seguida, tais conclusões e se elas confirmam a hipótese levantada na introdução deste trabalho.

CONCLUSÃO

Os problemas na construção da argumentação, relacionados às falhas na estrutura linguística observadas anteriormente neste trabalho, nos permitem reforçar a defesa de que os vestibulandos, em geral, não podem ser considerados, de fato, autores de seus textos. A maioria das redações analisadas nos levam à percepção de que os escreventes não refletem criticamente sobre suas escolhas tanto em relação à língua, quanto em relação ao desenvolvimento da argumentação. As informações, ideias e referências a outros textos são, em grande parte dos dados analisados, dispostas na folha de redação sem que o escrevente se dedique ao trabalho de reler o que escreveu e, a partir disso, reescrever aquilo que julgar necessário para uma melhor compreensão do leitor. Em outras palavras, ele não tem conhecimento de que a escrita é um processo guiado pelo princípio da interação, conforme defendem Koch e Elias (2010, p. 34), e que, portanto, ele deve sempre pensar no que vai escrever e em como será a recepção do seu leitor.

Por desejar impressionar o corretor/avaliador do texto, noção discutida por Brito (1983), ele perde de vista o seu objetivo inicial – defender, a partir de uma linguagem organizada e concisa, uma tese que será sustentada por argumentos. Assim, os escreventes cometem falhas linguísticas que já deveriam ter sido superadas por estudantes que estão finalizando ou que já finalizaram o ensino médio, como a inadequação de vocábulos para realizar a referenciação e o uso equivocado e/ou exagerado de elementos conectores.

Além disso, os escreventes têm domínio deficiente da estrutura do parágrafo de introdução e das estratégias relacionadas à contextualização do tema, o que também será observado nos parágrafos de desenvolvimento da argumentação. Isso porque, conforme analisou-se nesse trabalho, tais parágrafos não apresentam a qualidade da unidade, tida como primordial por Figueiredo (1995), e não costumam combinar diferentes métodos para defesa de um argumento.

Logo, refletindo sobre essas dificuldades, se os estudantes saem da escola não sendo capazes de elaborar textos efetivamente autorais, quando chegam ao ensino superior, encontrarão ainda mais impasses ao produzir textos, devido à maior complexidade dos temas discutidos nos cursos de graduação. Como a escrita assume um lugar importante em nossa formação acadêmica, sobretudo se considerarmos que a pesquisa científica é um dos pilares da universidade, ela não pode ser negligenciada nos anos finais do ensino básico. Assim, produção de textos não pode se limitar à busca por uma boa nota que levará à aprovação no vestibular.

Portanto, é necessário refletir sobre qual é o papel dos professores de língua portuguesa do nível básico na construção de uma escrita autoral de seus alunos. Será que tem sido colocada em prática a perspectiva interacional da escrita nas aulas de redação? Será que atividades de produção textual que considerem o objetivo pretendido (para que escrever?), o interlocutor/leitor (para quem escrever?), o espaço e o tempo (onde? quando?) e o suporte de veiculação (Koch e Elias, 2010, p. 36) têm sido propostas? Será que essas atividades têm servido mais para o desenvolvimento de uma estilística própria dos estudantes que para composição de suas notas? Se um dos objetivos da escola é formar indivíduos que, no futuro, ingressarão em universidades e contribuirão para a construção de conhecimento científico, essas reflexões devem ser constantes no dia a dia de professores de redação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2023**: cartilha do participante. Brasília, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Material de Leitura**: Competência IV. Brasília, 2023.

BRITO, Percival Leme. **Em terra de surdos-mudos** (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 2, 1983.

FIGUEIREDO, Luis Carlos. **A redação pelo parágrafo**. Brasília: UnB, 1995.

GONÇALVES, Liney de Mello. Subsídios para uma normalização de avaliação de textos escritos em língua portuguesa. *Letras*, PUCCAMP, Campinas, número 11 (1/2), p. 232 a 266, dez. de 1992.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2013, p. 32-33.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____; _____. **Ler e escrever**: Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

MATTOSO CAMARA JR., J. (1970). **Estrutura da Língua Portuguesa**, Petrópolis: Vozes, 2007, p. 80-81.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua portuguesa**. 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/normatizar/>. Acesso em: 25 de jun. de 2024.

PORTAL UOL EDUCAÇÃO. **Banco de Redações**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/>. Acesso em: 18 de jun. 2024.

POSSENTI, Sírio. Sobre o discurso e o texto: Imagem e/de Constituição, in **Sobre a Estruturação do Discurso**, IEL/UNICAMP, 1981, p. 48 e 53.