

# A proposta de redação do ENEM: reflexões sobre o papel da escola no ensino de gêneros e multiletramentos

*The essay proposal of ENEM: a relationship between textual genre and multiliteracies*

Marta Aparecida Broietti Henrique<sup>1</sup>

Cristiane de Souza Helou Fleury Curado<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho objetiva discutir a constituição da proposta de redação do ENEM, visando reconhecer-lhe os aspectos subjacentes, solicitados do candidato no desenvolvimento do seu texto. Aborda-se, a partir das mudanças sofridas por esta proposta, desde a criação do exame, a questão da interdisciplinaridade dos temas escolhidos e multimodalidades presentes nos textos motivadores. Nesse ínterim, cabe entender o funcionamento da proposta de redação e as ações necessárias para que o estudante consiga lograr êxito em sua produção. O trabalho, ao tratar do ensino de língua portuguesa, ancora-se nas perspectivas do interacionismo sociodiscursivo, do Grupo de Genebra, e, ainda, no *New London Group*, para tratar de multiletramentos.

**Palavras-chave:** Proposta de redação do ENEM; Multimodalidades; Gêneros textuais; Ensino de língua portuguesa.

**Abstract:** This article aims to discuss the constitution of the essay proposal of Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), recognizing the underlying aspects, which leads the candidate to develop his written text. Because of that, it starts from of summary of the proposal transformation since the creation of the exam in 1998 until the present time. This article addresses interdisciplinary topics, and multimodalities found in motivating texts and reflections about its general composition. In order for the student to be successful in their text production, it is important to understand how the proposal of the essay and the necessary actions work. This article explores approaches related to Portuguese Teaching based on the prospects of social discursive interactionism of Geneve Group and on the New London Group to attend the multiliteracies.

**Keywords:** Essay proposal of ENEM; Multimodalities; Textual Genre; Portuguese Language Teaching.

## Introdução

Admitir a linguagem como essencial ao desenvolvimento humano, condição de possibilidade à apreensão de conceitos por meio dos quais os indivíduos compreendem o mundo e podem nele agir (BRONCKART, 1999), impõe, em particular ao profissional da educação, a necessidade de manter-se atento aos inúmeros estudos e pesquisas que, sobretudo nas últimas três ou quatro décadas, assumem a disposição de discutir e analisar as variadas relações estabelecidas entre os diversos sistemas de signos e a sociedade, dado exponencial quando se sabe não ser propriamente a linguagem que significa, mas o homem por intermédio dela.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos (UNESP- São José do Rio Preto), bolsista do CNPq. E-mail: broietti@uol.com.br

<sup>2</sup> Mestra em Linguística e Filologia da Língua Portuguesa (UNESP- Assis). E-mail: cristiane-fleury@uol.com.br

Em sintonia com as profundas transformações ocorridas atualmente em nossa sociedade, principalmente, no que tange às práticas de linguagem e suas demandas, entendemos a necessidade de os educadores se ajustarem a essa nova realidade. Compreendemos que essas transformações são reflexos do grande desenvolvimento tecnológico e da vasta diversidade cultural em que estamos imersos. Hoje, os textos apresentam novas configurações e exigem a realização de um trabalho diferenciado com a linguagem em sala de aula a fim de levar o aluno às práticas de leitura e de escrita profícuas.

Diante do exposto, buscamos, neste trabalho, discutir a constituição da proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante, ENEM), visando a reconhecer os aspectos subjacentes ao que se pede para que o candidato desenvolva em seu texto escrito.

A prova de redação do ENEM tem sido alvo crescente de preocupação de estudantes e professores nos últimos anos justamente pelo fato de o exame ter se tornado uma “porta de entrada” para o ensino superior.

Este estudo parte de uma síntese sobre as mudanças observadas na proposta de redação desde a criação do exame, em 1998, cujo objetivo, então, era avaliar o desempenho do aluno, visando a colaborar com a qualidade da escola básica, até o momento atual, quando a prova passou a servir realmente como um grande “vestibular”, selecionando concluintes do Ensino Médio para as universidades públicas, e também como critério obrigatório para a obtenção de bolsa de estudo e financiamentos de programas governamentais em instituições particulares. O estudo também aborda a questão da interdisciplinaridade dos temas escolhidos e das multimodalidades que estão presentes nos textos motivadores que fazem parte da proposta. Além disso, discute a configuração genérica do texto que o candidato deve elaborar, uma vez que a proposta não especifica um gênero, apenas determina que o texto a ser escrito deverá caracterizar-se como “dissertativo-argumentativo”. Em decorrência disso, nossa reflexão considera a existência de uma questão em relação ao gênero que precisa ser entendida e descrita pelos professores que desenvolverão práticas de escrita desses textos com seus alunos, os quais, por sua vez, precisam produzir “redações” dessa natureza, com a proficiência exigida na avaliação.

Assim sendo, o estudo versa sobre as implicações na prática de ensino de produção de textos nas escolas, em especial, no Ensino Médio, que tem como uma de suas funções a preparação do aluno para etapas posteriores de ensino, segundo a

nossa Lei de Diretrizes e Bases. Por isso, consideramos urgente entender o funcionamento da proposta de redação e as ações necessárias para que o estudante consiga lograr êxito em sua produção de texto no ENEM.

Nesse contexto, este artigo apresenta uma breve revisão histórica do exame para, a partir disso, descrever e analisar duas propostas aplicadas do ENEM: a primeira, do ano de 1998, e uma mais recente, referente ao de 2015, levando para os aspectos gerais que norteiam a seção de “redação”.

Nossas reflexões estão fundamentadas nos aportes teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), especificamente, de Bronckart (1999), Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004), nas abordagens que tratam da questão ensino de língua portuguesa e nas considerações acerca dos multiletramentos a partir da perspectiva do *New London Group*, firmada em 1996, oriunda de um manifesto produzido por um grupo de pesquisadores de letramentos, por ocasião de um colóquio realizado na cidade de *New London*, em *Connecticut* (Estados Unidos da América).

### **Breve histórico do ENEM**

Na década de 90, inaugura-se um novo ciclo da educação no Brasil a partir da democratização do ensino fundamental e da expansão do ensino médio. O sistema de ensino passa, nesse período, por uma ampla transformação, tanto no que tange ao processo de avaliação quanto no que se refere à reestruturação curricular. Busca-se uma escola com conteúdos contextualizados em detrimento de um sistema antigo extremamente conteudista.

Em 1998, o governo federal brasileiro institui o ENEM, cujo objetivo era de natureza diagnóstica, ou seja, avaliar o nível dos alunos provenientes do ensino médio. Dessa forma, o ENEM queria dar condições ao poder público de aprimorar o sistema de ensino vigente por meio dos dados obtidos.

De acordo com Castro e Thiezzi <sup>3</sup>(s/d), o exame utiliza como critério avaliativo uma matriz de competências e habilidades, a qual norteia a análise. Esse processo assemelha-se ao utilizado em outros países, como Estados Unidos e França, por exemplo, sendo os exames denominados, nessas nações, respectivamente *Scholastic Aptitude Test (SAT)* e *Baccalauréat*.

---

<sup>3</sup> Acesso eletrônico

Ainda conforme os autores supracitados, a primeira edição do ENEM, no ano de 1998, foi constituída por uma prova multidisciplinar contendo uma redação e 63 questões objetivas. Esse modelo permaneceria inalterado até 2008. A partir de 2009, o exame sofre alterações em sua estruturação e, também, em seus objetivos. A prova passa a ser realizada em dois dias; no primeiro, com 90 questões objetivas, e no segundo, com a prova de redação e com outras 90 questões objetivas, estas e aquelas contemplando várias áreas do conhecimento, quais sejam, Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias.

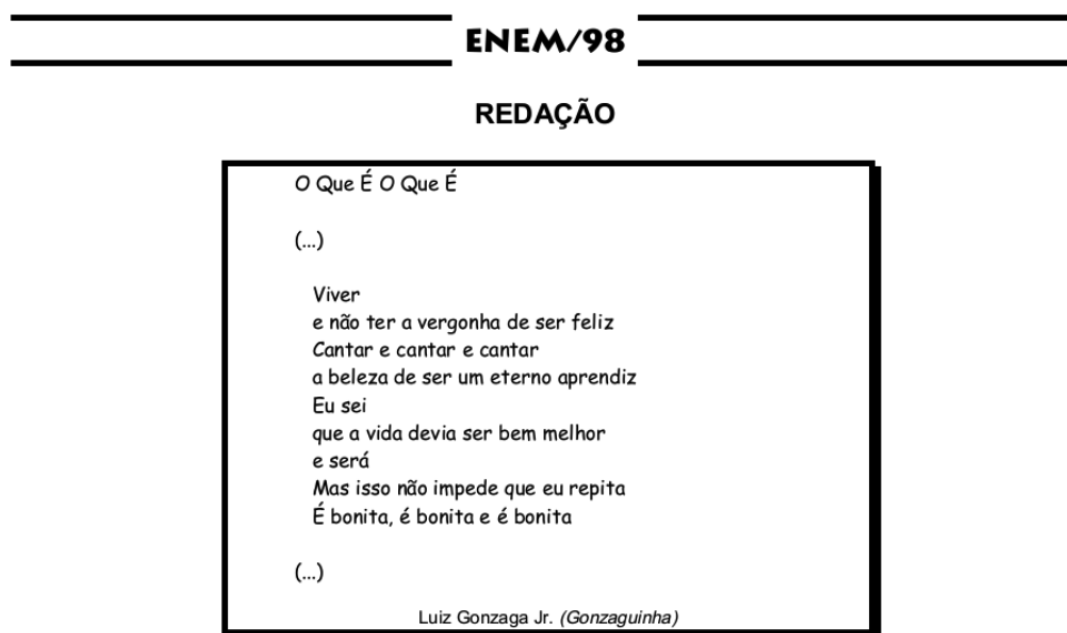
No tocante ao objetivo, o exame deixa de apresentar apenas a finalidade diagnóstica para tornar-se meio de acesso às grandes universidades do país, sobretudo as federais, as quais o utilizam como critério seletivo, ou seja, passou a substituir o vestibular e houve a unificação do seu concurso. Ademais, serve, também, como critério para seleção de bolsas de estudo para universidades privadas e como Certificado de Conclusão do Ensino Médio para alunos cuja formação deu-se por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse ínterim, o exame ganha um amplo relevo em âmbito nacional, uma vez que alcançou dimensões de um grande vestibular.

A redação nos vestibulares costuma ter um peso considerável nos critérios avaliativos; no ENEM não é diferente, fato esse que nos levou a tecer algumas reflexões acerca de sua proposta, haja vista as modificações sofridas desde a primeira edição até os dias hodiernos, e o reflexo dessas transformações das propostas nos textos produzidos pelos candidatos. Abordaremos aqui alguns exemplos dessas modificações.

Em seu ano inaugural, 1998, a proposta de redação foi bastante simplificada, apresentando apenas um texto motivador, em linguagem verbal, e solicitava do candidato uma exposição de seu ponto de vista acerca da temática “Viver e aprender”, sem delimitar o número mínimo de linhas a ser escrito. Na proposta (Figura 1 a seguir), verificamos que faltam informações prescritivas e também mais textos motivadores que possibilitem ao candidato perceber as diferentes posições diante do tema, suscitando a identificação de argumentos e de contra-argumentos. Além disso, o próprio tema, extremamente vago, não deixa claro o percurso que candidato precisa percorrer para desenvolver um texto dissertativo eficiente, conforme podemos ver na reprodução abaixo.

Figura 1: Proposta de Redação do ENEM do ano 1998.



Redija um texto dissertativo, sobre o tema “**Viver e Aprender**”, no qual você exponha suas idéias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador “O Que É O Que É”.

Dê um título à sua redação, que deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha anexa ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.



Fonte: Site oficial do Inep (BRASIL, 2015)

Em 1999, altera-se: há dois textos motivadores, um em linguagem mista (verbal e não verbal) e outro na modalidade escrita da língua, não existindo obrigatoriedade em relação ao título. Além de expor seu ponto de vista, o candidato deveria propor, em consonância com temática apresentada, “Cidadania e participação social”, uma intervenção social, de caráter resolutivo, algo que entendemos bastante inovador para o candidato, pois as escolas, em sua grande maioria, não costumam agregar ao trabalho com a dissertação solicitações desse tipo. Na sequência, 2000, mudam-se os termos; no que tange à proposta de ação, utiliza-se “proposta para solução do problema”, e um mínimo de 15 linhas é estabelecido para o candidato dissertar.

Entre as propostas de redação apresentadas nos exames de 2007 a 2017, notamos que o número mínimo de linhas exigido é alterado. O estudante deverá redigir não menos que sete linhas para que seu texto seja aceito. No tocante à proposta de intervenção que o candidato deve apresentar, observamos que em 2010, por exemplo, o candidato poderia incluir uma experiência ou proposta de ação social; já em 2011, solicita-se proposta de conscientização social; de 2012 até 2017, proposta de

intervenção (Figura 3 a seguir). Além disso, a natureza do texto motivador, sobretudo, no que se refere à comparação entre a primeira edição do exame e a última, sofreu alterações significativas, conforme supracitado. Na prova inaugural havia um só texto, expresso na modalidade escrita (verbal). Já em 2015, notamos quatro textos, sendo um verbal e três mistos (verbal e não verbal).

Figura 2: Proposta de Redação do ENEM do ano 2015.

---

## 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 modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

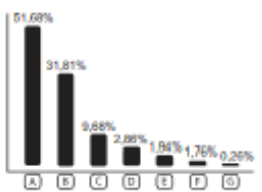
**TEXTO I**

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Balanco 2014**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília, 2015. Disponível em: [www.mapatavilidade.org.br](http://www.mapatavilidade.org.br). Acesso em: 8 jun. 2015.

**TEXTO II**


**TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA**



Letra	Porcentagem
A	51,69%
B	31,81%
C	9,66%
D	2,89%
E	1,94%
F	1,75%
G	0,26%

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Balanco 2014**. Central de Atendimento à Mulher: Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: [www.apm.gov.br](http://www.apm.gov.br). Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

**TEXTO III**






Disponível em: [www.compromissotavilidade.org.br](http://www.compromissotavilidade.org.br). Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).


**TEXTO IV**


**O IMPACTO EM NÚMEROS**


Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos Juizados e Varas Especializados

**332.216** processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 52 Juizados e Varas Especializados em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

-  **33,4%** de processos julgados
-  **9.715** presos em flagrante
-  **1.577** prisões preventivas decretadas

 **58** mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional

 **237 mil** relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres

 **Sete** de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres. Disponível em: [www.l80.com.br](http://www.l80.com.br). Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

**INSTRUÇÕES:**

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

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

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

LC - 2ª dia | Caderno 7 - AZUL - Página 2

Fonte: Site oficial do Inep (BRASIL, 2015)

Observamos na Figura 2 uma mudança das mais relevantes, em diferentes caracterizações e exigências, que irão incluir a capacidade de leitura de textos híbridos,

abrindo a perspectiva de novas posturas e reflexões em torno de “linguagens”, no plural, e usos da língua. Avança-se para a necessidade de se pensar na adoção de atitudes textuais que implicam cuidados em torno dos riscos à interação oriundos da eventual e descompassada prevalência e manutenção de competências próprias das chamadas modalidades “puras”.

### **Da interdisciplinaridade dos temas e da multimodalidade**

A necessidade premente de mudança alcançou não só o exame, mas também os documentos oficiais do país para o Ensino Médio. Segundo a orientação para EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): fundamentação teórico-metodológica (2005, p. 204), o ENEM buscou organizar seu trabalho em torno da interdisciplinaridade, a qual é vista como uma “necessidade de um trabalho coletivo entre os professores das distintas disciplinas e como consequência do tratamento do objeto a ser investigado dentro do seu contexto real”. Nessa perspectiva, entendemos que os docentes de cada área do saber devem organizar seu trabalho não de forma isolada, mas, sim, almejar a integração dos conhecimentos de todas as áreas do conhecimento.

Isso posto, constatamos que as provas do ENEM são hoje elaboradas tendo em vista essa orientação. É visível, no tocante às propostas de redação, objeto de nossa reflexão aqui, a exigência de um amplo conhecimento de mundo para uma boa consecução do objetivo dissertativo-argumentativo; em outras palavras, o candidato deverá deixar evidentes em seu texto aptidões que lhe evidenciem a capacidade de redigir seu ponto de vista de forma a abranger várias áreas do conhecimento.

Em relação à multimodalidade, como vivemos em um mundo cada vez mais globalizado, interconectado, reflexo do avanço dos recursos tecnológicos, a forma de lidar hoje com os textos se alterou, exigindo de nós a capacidade de estabelecer relações discursivas (leitura e produção) com textos multimodais, isto é, com textos híbridos, de efetiva circulação social, que possuem mais de um modo de significação (além das usuais e tradicionais oralidades e escritas de ordem narrativa, injuntiva, argumentativa, descritiva, expositiva consideram-se também, por exemplo, entre outras, significações em que predominam gráficos, infográficos, mapas, fluxogramas). Uma exigência que nos demanda a habilidade de sermos sujeitos multiletrados. Segundo Rojo (2012, p.12-13), o termo multiletramento foi cunhado pelo *Grupo de*

*Nova Londres* (GNL) em 1996, o qual objetivava englobar exatamente a multiculturalidade dos povos e a multimodalidade semiótica dos textos, por intermédio dos quais aquela se comunica e informa. Em acréscimo, Rojo sustenta que a multimodalidade não é apenas a soma de diferentes linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto.

As noções de multimodalidade e multiletramento acabam por expor, assim, e de forma inevitável, a de interdisciplinaridade, isto é, a das relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos do conhecimento. Tem-se aí, na verdade, um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II (1998) já propunham, no qual se postula uma concepção mais integradora, dialética e totalizadora em termos da elaboração, construção do conhecimento e da prática pedagógica.

Ora, sob essa perspectiva, torna-se necessário um enfoque que discuta e reflita sobre a tradicional maneira de se pensar o texto, em particular o escrito, com claras implicações em relação à sua leitura e produção. Novos requisitos são exigidos e apontam para diferentes formas de textualização. Com essas novas formas de significar, de manifestação de linguagem, é preciso repensar o sentido da palavra 'texto', não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar, por exemplo, a música, o movimento e a imagem como parte dele (COSCARELLI, 2012, p.149)

Grande parte dos textos socialmente produzidos, em diferentes suportes (jornais, revistas, sites, televisão, livros), apresenta uma fusão com diferentes linguagens. Por exemplo, editoriais e crônicas argumentativas são complementados por charges ou *cartuns* (em jornais e livros), artigos de opinião são associados a caricaturas, desenhos e mesmo com vídeos nos jornais<sup>4</sup>.

Além da fusão de linguagem, há cada vez mais uma questão que precisa ser acompanhada pelos exames e provas: os gêneros. Consideramos que a partir de

---

<sup>4</sup> A título de exemplificação, podemos citar a publicação, por Cristóvão Tezza, de um livro de crônicas (*A máquina de caminhar*), editadas no jornal *Gazeta do Povo* com ilustrações que também acompanhavam suas crônicas no jornal. Crônicas e artigos de vários autores por vezes são acompanhados de vídeos, fotos, imagens em geral no jornal *Folha de S. Paulo*, disponível *on-line*.



atividades com gêneros textuais será possível desenvolver um trabalho mais profícuo com a prática de produção de texto.

### **Gênero: dissertação escolar ou artigo/texto de opinião?**

Muitos trabalhos já foram realizados tentando classificar e conceituar gênero. Acreditamos, contudo, que há ainda diversos aspectos a serem discutidos. Nesta seção, nosso objetivo é chamar a atenção para o texto produzido em contexto escolar e sua denominação.

A questão do gênero neste trabalho será tratada a partir da perspectiva teórico-metodológica do ISD. Nesta visão, o estudo do gênero deve nortear o processo de ensino aprendizagem por constituir uma prática de linguagem significativa e socialmente identificada.

A redação do ENEM é uma forma de expressar um conteúdo, uma forma de comunicação e de interação verbal, isto é, uma prática de linguagem escrita que precisa ser compreendida dentro de um contexto social. Não falamos ou escrevemos sem um propósito, utilizamos a linguagem para um determinado fim e com uma organização, a saber, um contexto de produção, utilizando uma planificação textual, elementos de textuais e enunciativos. À configuração de um conteúdo e de uma forma denominamos textos: unidades de produção de linguagem que expressam uma mensagem sistematizada “linguisticamente” a fim de “produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 1999, p. 71). Os textos são resultados da atividade humana, de suas interações e, portanto, de suas necessidades enquanto parte de um coletivo, “corresponde à unidade de agir linguageiro” (BRONCKART, 2008, p.87).

Os textos se organizam materialmente em formas que se modificam de acordo com a cultura e com o passar dos tempos. Essas formas são os gêneros textuais ou discursivos que não podem, segundo Dolz e Gagnon (2015, p.26), ser analisados sem se observarem “*sua ancoragem social*” e a “*natureza comunicacional do discurso*” (destaque dos autores).

Os autores consideram que, para definir um gênero, é preciso antes levar em conta a situação de interação, isto é, o local onde o gênero será desenvolvido e circula, quem é o destinatário e qual é o propósito da comunicação.

No caso da redação do ENEM, temos uma situação que envolve um candidato pleiteando uma vaga em instituição de ensino superior, uma situação de prova, sem

direito a conversar com alguém ou consultá-lo sobre suas dúvidas. Além disso, há o objetivo de se alcançar uma nota que permita ao agente produtor do texto conseguir o lugar almejado. De outro lado, está o destinatário: o corretor-avaliador da redação que precisa avaliar o texto com base em uma grade de avaliação.

Outro aspecto ressaltado por Dolz e Gagnon (2015) são as “*regularidades composicionais e as características formais*” dos textos. É neste ponto que encontramos a polêmica que envolve a produção realizada por ocasião do exame. Essas regularidades composicionais e características formais correspondem aos elementos linguísticos, textuais e enunciativos de uma produção textual.

Dessa maneira, na redação do ENEM, o produtor precisa desenvolver textos dentro de uma estrutura chamada de dissertativa-argumentativa escrita e que, portanto, requer daquele que a escreve uma capacidade de planificar sua produção com vistas a persuadir o seu primeiro interlocutor, utilizando uma sequência argumentativa (tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão da tese inicial) com diferentes recursos e estratégias argumentativas e também que seja capaz de colocar-se no texto, sem que isso se torne um relato pessoal, fazendo uso de um discurso genérico.

Também é esperado que o candidato mobilize os mecanismos de textualização (coesão nominal, coesão verbal, conectivos) e mecanismos de responsabilidade enunciativa típicos de gêneros de textos argumentativos. Além disso, considerando a noção de gênero na perspectiva de Bakhtin (2003), que conta com três aspectos para a sua constituição: o conteúdo, o plano composicional e o estilo (unidades linguísticas), o produtor deve ser capaz de encontrar uma forma eficiente de desenvolver um determinado conteúdo temático proposto pelo exame. Neste caso, as propostas de redação do ENEM apresentam temas polêmicos, questões sociais, para uma reflexão, que exigem do agente produtor a tomada de posição diante de uma situação, pela necessidade de inserir uma proposta de intervenção social.

A definição de gênero também abrange as esferas onde são produzidos e circulam os gêneros, como a jurídica, jornalística, escolar, religiosa etc. Essa circulação de textos ocorre em um ambiente determinado, conta com um agente-produtor e um ou mais destinatário definidos, ou seja, dentro de um contexto de produção. Portanto, o contexto de produção, a organização textual, os mecanismos de textualização e de enunciação e o conteúdo temático consistem na configuração de um gênero.

Diante disso, surge a questão: afinal, que texto é este que é solicitado pelos vestibulares e pela escola?

A redação solicitada na escola com o mesmo formato do ENEM tem sido considerada um gênero e denominada por diversos estudiosos e por elaboradores de materiais didáticos de “redação escolar” ou “dissertação escolar”. Há ainda quem defenda a existência do gênero “redação de vestibular” (PILAR, 2002).

Em nossa concepção, todos os textos produzidos na escola poderiam assim ser considerados. O contexto de produção escolar será sempre o mesmo, os professores de modo geral serão os destinatários diretos e grande parte das produções não realiza o seu propósito social. Uma carta, por exemplo, que só será lida pelo professor, também poderia ser caracterizada como uma “redação escolar”.

De fato, as produções escolares precisam sempre que possível atingir o seu objetivo real, tornarem-se lidas em contextos reais e não apenas pelo professor. Mas, se todas as produções realizadas na escola levarem em conta apenas a esfera de circulação, toda produção escrita será uma redação escolar. Essa visão de trabalho com a produção escolar é limitadora. Por isso, estamos em consonância com Bunzen (2006, p. 151) quando afirma que temos de escolher se

teremos como objetivo principal e final a formação de alunos no EM que produzem na escola (e nos cursinhos) apenas as propostas de redações do vestibular das principais universidades de cada estado ou investiremos em um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a prática social de produção de textos em outras esferas de comunicação.

A caracterização do gênero considerando apenas sua esfera de circulação transforma todas as produções escolares em redação escolar. Contudo, mesmo que diante de um ambiente escolar, se o sujeito (estudante) se apropria das características de um gênero (notícia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica) há aí um trabalho com a linguagem em funcionamento. Portanto, as atividades escolares significativas com gêneros textuais podem fazer emergir uma situação concreta de produção de linguagem. Por isso, segundo Baltar (2010, p.222), “textos produzidos nos jornais e nas rádios em funcionamento nas/das escolas serem denominados de gêneros midiáticos escolares”.

De acordo com o autor, o trabalho com gêneros textuais, a partir de uma metodologia consistente tal como a da sequência didática proposta pelo grupo de Genebra, pode levar o aluno a se apropriar deles. Para isso, é preciso que sejam associadas “práticas de letramento” em relação ao domínio dos gêneros que permitam

aos alunos realizarem tais práticas. Defendemos, pois, que, além do contexto de produção, outros aspectos podem ser considerados para a configuração do gênero. Acrescentamos a isso a ideia de que os modelos de referência do gênero, escritos em situações autênticas, podem ser levados para a escola e podem ajudar o aprendiz quanto ao desenvolvimento da leitura e da sua própria produção, uma vez que aprendemos um gênero a partir deles.

Quanto à redação de vestibular, também não compartilhamos da perspectiva de que seja um gênero, por dois motivos. Primeiramente, há instituições, como a UNICAMP e UEM, por exemplo, que determinam qual gênero (carta do leitor, resumo, resenha, carta-convite, relatório, texto de divulgação científica, comentário, manifesto etc.) o candidato deverá produzir. Se tivermos em mente que só circulará entre a banca de examinadores do vestibular, todas essas produções pertenceriam ao gênero “redação de vestibular” ou “redação escolar”. Em segundo lugar, as propostas que seguem o modelo do ENEM, ou seja, as que não marcam expressamente qual é o gênero que o aluno deve produzir, apresentam na proposta outros traços característicos de um gênero.

Isso não quer dizer que a carta de reclamação produzida durante um exame ou na escola terá a mesma configuração social que aquela escrita em uma situação real, mas, segundo Dolz e Gagnon (2015, p.39), “os gêneros na escola se transformam e se desdobram. A definição das dimensões ensináveis dos gêneros pressupõe uma tomada de distância e uma ruptura parcial com as práticas de referência para constituir um meio que facilite sua apropriação”. Para os autores, o trabalho com especificações de gêneros permite que os alunos ampliem suas capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva) para produzir novos textos a partir de modelos. Acreditamos que um trabalho sistemático em torno das características de um gênero contribui para que o aluno possa reconhecer as características comuns e também aquelas cujos “contornos imprecisos do gênero podem assim suscitar a criatividade e autonomia dos alunos” (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 39).

Além disso, o trabalho com gêneros com base em um domínio de linguagem (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações) pode levar os aprendizes a reconhecer propriedades em comum de gêneros. Por exemplo, os gêneros da ordem do argumentar podem apresentar uma planificação semelhante (como uma tese,

argumentos, contra-argumentos, conclusão da tese) e também características textuais (linguístico-discursivas) em comum.

Nesse sentido, as atividades escolares para o desenvolvimento de texto na escola precisam estar voltadas para o ensino de textos a partir de gêneros, mesmo que um dos objetivos da escola seja preparar os alunos para as etapas posteriores de ensino, passando primeiramente pelos vestibulares. Por isso, defendemos que, pela forma como a proposta de redação do ENEM tem sido elaborada, é possível trabalhar com a perspectiva do “artigo de opinião” ou “texto de opinião” a partir deste gênero e outros semelhantes.

Em relação às transformações na elaboração das propostas e suas relações com o gênero, desde a criação da prova, percebemos que houve uma grande mudança em relação aos textos motivacionais e também às instruções que servem de prescrição para o candidato (agente-produtor) do texto. O quadro abaixo mostra o tipo de texto, o tema e a exigência de uma proposta de ação/intervenção social ou solução para o problema.

Figura 3: Quadro histórico das Propostas do ENEM

ANO	TIPO TEXTO	DE	TEMA	PROPOSTA
1998	dissertativo		Viver e Aprender	
1999	dissertativo-argumentativo		Cidadania e participação social	ação social
2000	dissertativo-argumentativo		Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?	solução do problema
2001	dissertativo-argumentativo		Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?	solução do problema
2002	dissertativo-argumentativo		O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?	
2003	dissertativo-argumentativo		A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?	solução do problema
2004	Dissertação		Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?	
2005	Dissertação		O trabalho infantil na realidade brasileira	
2006	Dissertativo		O poder de transformação da leitura	
2007	dissertativo-argumentativo		O desafio de se conviver com a diferença	
2008	Dissertativo		Escolher uma das ações para manter uma “máquina de chuva”	
2009	dissertativo-		O indivíduo frente à ética nacional	ação social

	argumentativo		
2010	dissertativo-argumentativo	O trabalho na construção da dignidade humana	Experiência ou ação social
2011	dissertativo-argumentativo	Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado	Conscientização social
2012	dissertativo-argumentativo	O movimento migratório para o Brasil no século XXI	Intervenção
2013	dissertativo-argumentativo	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil	Intervenção
2014	dissertativo-argumentativo	Publicidade infantil em questão no Brasil	Intervenção
2015	dissertativo-argumentativo	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira	Intervenção
2016	dissertativo-argumentativo	Caminhos para combater a intolerância religiosa	Intervenção
2017	dissertativo-argumentativo	Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil	Intervenção

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas provas do ENEM.

No quadro acima, observamos uma alternância nas orientações da proposta entre o tipo de texto “dissertativo”, “dissertação” e “dissertativo-argumentativo”, bem como a necessidade apresentar uma proposta de “ação social”, “experiência social”, “solução para problema” e “intervenção”. Merecem destaques os anos de 1998, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008 porque nestes anos não foi prescrito ao candidato nenhum tipo de ação em relação ao tema proposto.

Apesar de parecerem insignificantes, as mudanças na prescrição alteram o que se espera do produtor do texto durante a correção. Consideramos que isso seja um fator que possa ajudar ao candidato a se preparar para a realização de seu texto durante a prova, pois a configuração dos gêneros é social. As práticas de linguagem são situadas no tempo, em relação a um interlocutor e ao propósito de comunicação. Somemos a isso a função dos professores que trabalham com a produção de textos. Este professor precisa conhecer as prescrições da proposta a fim de contribuir com a evolução do aluno na produção escrita.

Entre os anos de 2012 e 2017, a proposta passa a exigir que o aluno escreva um texto “dissertativo-argumentativo”. Não há um gênero específico, mas o texto deve estar inserido dentro do grupo dos textos da ordem do argumentar. Dolz e Schneuwly (2004, p. 57) afirmam que para o desenvolvimento das capacidades de linguagem é preciso um trabalho progressivo, ou seja, o agente-produtor precisa “dominar cada vez melhor um gênero, e outro e, por meio deles, a arte de escrever em geral”.

Para os autores, antes do trabalho com gêneros textuais, é preciso realizar um “agrupamento de gêneros”. Esse agrupamento deve levar em conta três aspectos:

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino correspondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.58-59).

Baseados nessas ideias, os autores defendem que o trabalho com gêneros textuais deve ser realizado a partir de cinco grupos baseados: narrar (“cultura literária ficcional”); relatar (“representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo”); argumentar (“sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”); expor (“apresentação textual de diferentes formas do saberes”); descrever ações (“regulação mútua de comportamentos”) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.60-61).

Se observarmos o que a proposta de redação do ENEM prescreve, percebemos claramente que se trata de um texto do eixo do argumentar.

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**, 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 (destaque da proposta) (ENEM, 2015, p.2).

O primeiro dado a ser observado é que o texto do candidato deverá partir de uma temática propícia à “discussão de problemas sociais controversos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 61) e não à “transmissão e construção de saberes”, como no eixo do expor. Ao observarmos a proposta de 2015, por exemplo, percebemos que a questão da “violência contra a mulher e do feminicídio” reflete um problema social, suscetível ao debate, exige que o aluno se posicione diante de fato sociocultural. Portanto, o tema proposto conduz a uma atividade argumentativa. Leitão (2011) aponta que os temas promotores para a argumentação são aqueles vistos como “polêmicos” e

que permitem se tenham diferentes perspectivas dele. A Figura 3 apresenta um quadro que nos permite ver que, de modo geral, especialmente desde 2007, as propostas trazem para o debate exatamente esses temas: Lei Seca, publicidade infantil, movimentos migratórios, limite entre o público e o privado, violência contra a mulher, intolerância religiosa. Por si, o conteúdo temático, um dos elementos que caracterizam o gênero, já favorece a elaboração de textos de gêneros argumentativos (BAKHTIN, 2003).

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 61), são exemplos de gêneros do eixo do argumentar “textos de opinião, diálogo argumentativo, carta do leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, assembleia, discurso acusação e de defesa (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial e ensaio”. Entendemos que as propostas prescrevem que o candidato produza um “texto de opinião” ou um “artigo de opinião”, conforme denominação de Dolz e Schneuwly (2004, p. 61), dê-lhe sustentação e se posicione diante da violência contra a mulher ou outro tema polêmico.

A própria proposta menciona que o candidato deve selecionar, organizar e relacionar, “de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista”. O candidato precisa apresentar razões e responder ao tema de forma reflexiva. Não basta apenas expor, é preciso identificar evidências que comprovem sua tese, isto é, que demonstrem seu raciocínio. Para tanto, precisará conhecer as formas de mobilizar recursos e estratégias características dos gêneros da ordem do argumentar.

Argumentar é tomar posição diante de outra posição. Segundo Breton (2003, p. 20), “o exercício de uma argumentação cidadã é, ao mesmo tempo, bastante desviado pelas trágicas possibilidades de manipulação da palavra e das consciências, abertas pelas técnicas de comunicação do século XX”, oriundos principalmente dos antigos estudos retóricos.

A argumentação se constitui por práticas de linguagem, pelos usos de mecanismos textuais e enunciativos, como determinados conectivos e modalizações, bem como pode se estabelecer<sup>5</sup> por meio de uma sequência argumentativa que se organiza em fases: uma tese ou uma ideia inicial, “sobre o pano de fundo dessa **tese**

---

<sup>5</sup> Nossa visão, altamente influenciada pelo tratamento didático, não nos impede de reconhecer que um texto pode ser argumentativo, persuasivo, sem necessariamente apresentar uma sequência argumentativa, como, por exemplo, os textos publicitários.



**anterior**, são então propostos **dados novos** [...], que são objeto de um **processo de inferência** [...] que orienta uma conclusão ou nova tese [...]” (destaques do autor) (BRONCKART, 1999, p. 227). Isso é justamente o que o candidato precisa fazer em sua redação.

Outro ponto que devemos salientar é que o candidato ainda precisa apontar uma proposta de “intervenção”. Retomando a citação de Breton (2003), a argumentação é um “exercício de argumentação cidadã”, por isso mesmo a orientação prescreve que o agente produtor, além de uma posição, chegue a alguma possibilidade de tratar o problema de forma aplicada. Não se trata de somente apresentar os argumentos teóricos e comprová-los, é necessário apontar ao menos um caminho para solucionar o problema.

No entanto, para apresentar a proposta de intervenção, é necessário que o candidato passe pelas fases da argumentação (tese, argumentos/contra-argumentos, conclusão/nova tese), organizadas em um texto coerente e coeso, quer dizer, cujos elementos de textualização, conexão e enunciativos estejam dispostos na produção textual. O corretor-avaliador não conseguirá entender o raciocínio se o agente produtor não realizar com “mestria” a sua produção escrita.

Em síntese, o conteúdo propício ao debate de questões sociais controversas, a necessidade de apresentar as fases da argumentação e uma tomada de posição juntamente com a “proposta de intervenção” conduzem o produtor textual para a produção de um texto de opinião.

Defendemos que o candidato – agente produtor do texto – precisa ter conhecimento das características do gênero “texto de opinião”, pois a proposta não exige apenas um comentário ou uma enumeração de opiniões. Será preciso estabelecer uma tese e desenvolver um raciocínio argumentativo capaz de levar o leitor (corretor-avaliador) a entender os argumentos e evidências que comprovem a posição adotada.

Acreditamos que a escola não deve trabalhar apenas com a perspectiva da produção da dissertação ou redação escolar cujo único interlocutor é o professor, mas, sim, com atividades que tenham um propósito real e que ampliem a capacidade de linguagem dos alunos a partir de finalidades e características textuais/enunciativas específicas para as práticas de letramento desenvolvidas na escola. A redação ou dissertação escolar leva a uma atividade produzida na escola e para a escola, sem a reflexão de uma prática de linguagem para além dos muros escolares.

## Considerações finais

Para finalizar, destacamos que, mesmo sem expressar um gênero, o que a proposta do ENEM solicita é um “texto opinativo” ou “artigo de opinião”, um gênero que pertence ao eixo do argumentar, marcado por uma discussão social controversa e que exige o desenvolvimento das fases de um raciocínio argumentativo. Consideramos que é papel da escola trabalhar com base em gêneros que contribuam para que o aluno-candidato tenha condições de produzir um texto com tais características dentro e fora da escola.

A partir da perspectiva teórico-metodológica adotada neste trabalho, consideramos que o trabalho com atividades que visem à produção de gênero pode colaborar para que o aluno consiga progressivamente dominar as práticas de produção escrita.

As atividades escolares com a perspectiva de gêneros reúnem as condições para se colocar em evidência a questão da multimodalidade textual e, pois, para se ampliarem as práticas e os modelos de multiletramentos realizados na escola, introduzindo outros (e novos) gêneros, com novas tecnologias, novas linguagens, o que tende a abrir ao estudante a possibilidade de conviver com novas estéticas, pela apropriação plural de patrimônios culturais diversos. Para além do Exame Nacional do Ensino Médio, isso pode potencializar ao aluno escrever em diferentes situações que exijam o domínio de letramentos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALTAR, M. Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais. In: SERRANI, S. (org.) *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo, SP: Horizonte, 2010. p.11-227.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: Ministério da Educação (MEC): O Instituto, 2005.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): provas e gabaritos*. Brasília: Ministério da

- Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Página atualizada em 20 out. 2015. Acesso em 12 jun. 2018.
- BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Tradução Viviane Ribeiro 2. ed. Bauru, SP: Edusc, 2003.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 139-161.
- CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. *Os desafios de educação no Brasil*. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>. Acesso em 14 mar 2018.
- COSCARELLI, C. *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. (orgs.) *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p.23-56.
- \_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.41-70.
- LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. São Paulo: Pontes, 2011. p.13-46.
- THE NEW LONDON GROUP (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. In: COPE, B.; et al. *Harvard Educational Review*; Spring 1996; 66, 1; ProQuest Psychology Journals [http://utopia.duth.gr/xsakonid/index\\_htm\\_files/1\\_5\\_2015\\_Tsakona\\_The\\_New\\_London\\_Group\\_paper.pdf](http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_htm_files/1_5_2015_Tsakona_The_New_London_Group_paper.pdf). Acesso 14 mar.2018.
- PILAR, J. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p.159-174
- ROJO, R. Pedagogia do multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11- 31.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Recebido em: 15/03/2018

Aceito em: 18/06/2018