UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

NATHÁLIA RODRIGHERO SALINAS POLACHINI

REDAÇÕES DO ENEM/2012:
RÉPLICAS ATIVAS NAS MÚLTIPLAS VOZES

São Paulo
2014

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

NATHÁLIA RODRIGHERO SALINAS POLACHINI

**REDAÇÕES DO ENEM/2012:
RÉPLICAS ATIVAS NAS MÚLTIPLAS VOZES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Inês Batista Campos

São Paulo
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

P762r Polachini, Nathália Rodrighero Salinas Polachini
Redações do Enem/2012: réplicas ativas nas
múltiplas vozes / Nathália Rodrighero Salinas
Polachini Polachini ; orientadora Maria Inês Batista
Campos Campos. - São Paulo, 2014.
172 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua
Portuguesa.

1. Enem. 2. Produção escrita. 3. Argumentação. 4.
Réplica ativa. 5. Letramento. I. Campos, Maria Inês
Batista Campos, orient. II. Título.

POLACHINI, Nathália Rodrighero Salinas. *Redações do Enem/2012: réplicas ativas nas múltiplas vozes.*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Batista Campos
Julgamento: _____

Instituição: Universidade de São Paulo
Assinatura: _____

Prof. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

Prof. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

*Aos meus pais Gilson e Lúcia,
por me ensinarem o mais importante da vida*

AGRADECIMENTOS

À FAPESP, pela concessão da bolsa de mestrado e por todo o apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), pelo apoio institucional e pelo imensurável aprendizado durante todos os anos de estudo.

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pela concessão das redações do Enem.

À minha orientadora, Dr.^a Maria Inês Batista Campos, por ter me apresentado a teoria bakhtiniana com a dedicação, a sabedoria e a paixão dos grandes mestres. Obrigada pelas orientações valiosas e por me mostrar tão competentemente o caminho da ciência.

Ao professor Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, que já no meu primeiro ano de faculdade me instigava a pensar, de modo muito especial, as questões da linguística. Agradeço também pelas preciosas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Ao professor Dr. Geraldo Tadeu Souza, pela interlocução desde minha Iniciação Científica e pela confiança depositada. Agradeço pelas discussões enriquecedoras no grupo de pesquisa e pelos importantes apontamentos durante a qualificação.

Às companheiras do grupo *Redes Bakhtinianas*, em especial, às queridas Andrea de Alencar, Denísia Moraes e Elaine Hernandez, pelos diálogos e troca de saberes.

Às minhas amigas e amigos do coração. Às “Amigas Usp” pela amizade infinita.

A todos os amigos da Up To You Idiomas.

Ao meu marido, amor da minha vida, pela paciência, serenidade e sabedoria de sempre.

À minha família, cujo apoio foi essencial para a realização deste trabalho. Agradeço pelo amor incondicional: aos meus avós, pela força de vida, aos meus pais, pelo cuidado e carinho que recebo todos os dias, ao meu irmão, pela paz de espírito que me inspira, aos meus tios e tias, pelo incentivo em buscar meus sonhos, aos meus primos e prima, pela alegria que trazem à minha vida, e a Satiê, por me fazer olhar a vida sob outro ângulo...

E, por fim, ao Universo, pelo privilégio de (con)viver.

RESUMO

POLACHINI, N. R. S. **Redações do Enem/2012: réplicas ativas nas múltiplas vozes.** 2014. 172p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

Nesta dissertação, o objetivo é investigar um conjunto de redações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)/2012, analisando as relações dialógicas estabelecidas pelos escreventes a partir da interação ativa com as vozes reportadas para a defesa de um ponto de vista sobre o tema: “O movimento migratório para o Brasil no século XXI”. Desde 2009, o Enem seleciona candidatos para o ingresso no ensino superior e a redação é o instrumento que solicita a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo. A partir do total de 2720 redações cedidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o *corpus* foi constituído por 121 redações, segundo dois critérios: (a) a faixa de desempenho de 200 a 1000 pontos, respeitando a diversidade de notas, e (b) as cinco regiões brasileiras, marcando a representatividade regional. A fundamentação teórica deste trabalho centra-se na perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo, principalmente, nos conceitos de “enunciado concreto” e “discurso citado”, e na perspectiva ideológica dos estudos de letramento. Assumindo o trabalho com a escrita como um processo de compreensão responsiva, esta pesquisa buscou compreender cada texto como uma réplica ativa à proposta de redação e aos discursos oficiais que dela ecoam. No conjunto das redações, foram identificados quatro tipos de réplicas, que serviram como eixos norteadores para a análise dos modos heterogêneos de como os escreventes responderam às instruções objetivas da proposta e ao tema da migração: (i) réplicas à exigência dissertativa; (ii) réplicas aos textos da coletânea, (iii) réplicas à imagem da identidade nacional e (iv) réplicas à história oficial do Brasil. Dentro de cada uma dessas réplicas, os resultados mostraram que os escreventes utilizaram procedimentos linguístico-discursivos para a construção do texto argumentativo, tais como: citações nos diferentes estágios composicionais da dissertação, paráfrases associadas à síntese, cópia e imitação dos textos da coletânea, construções referenciais para a caracterização do Brasil, como o uso de slogans, a mobilização de alusões históricas e narrativas da colonização. Tais procedimentos foram usados para assumir posicionamentos polêmicos e não polêmicos, alguns empregados com tendência à reprodução da palavra alheia e outros com vistas a sua reelaboração. Sob um olhar dialógico-axiológico, a análise da apreensão dos discursos de dentro e de fora da coletânea constatou não só o engendramento ativo dos sujeitos na produção de sentidos, mas os seus direcionamentos para os interlocutores presumidos e para as vozes institucionais dentro da rede de relações que envolve o projeto de escrita na avaliação do Enem. As réplicas puderam mostrar percursos discursivos construídos no diálogo com diferentes repertórios sociais, culturais e linguísticos, sinalizando que o trabalho com a escrita não está desvinculado dos contextos sócio-históricos das práticas letradas dos escreventes, refletindo e refratando os modelos normativos.

Palavras-chave: Enem. Produção escrita. Argumentação. Réplica ativa. Letramento.

ABSTRACT

POLACHINI, N.R.S. **Essays of Enem/2012: active responses in the multiple voices.** 2014. 172p. Dissertation (MA). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

In this dissertation, the goal is to investigate a collection of essays from the National Secondary Brazilian Examination (Enem)/2012, analyzing the dialogic relations established by the writers from the active interaction with the reported voices to defend a point of view on the topic "the immigration movement to Brazil in the 21st century". Since 2009, Enem selects candidates for admission to higher education and the writing is the instrument that calls for the development of a dissertative-argumentative text. From the total of 2720 essays provided by the National Institute for Educational Studies Anísio Teixeira (INEP), the corpus was consisted of 121 essays, according to two criteria of selection: a) the performance range of 200-1000 points, respecting the diversity of scores, and b) the five Brazilian regions, marking the regional representation. The theoretical foundation of this work focuses on the dialogic language perspective of Bakhtin and the Circle, mainly, the concepts of "utterance" and "quoted speech," and the ideological perspective of the literacy studies. Assuming the job with writing as a process of responsive understanding, this research sought to understand each text as an active response to the writing proposal and to the official discourses. In all the texts, four types of responses were identified, which served as a guide for the analysis of the heterogeneous modes of how the participants answered to the instructions of the proposal and to the issue of immigration: (i) responses to the dissertation requirement; (ii) responses to the texts of the collection, (iii) responses to the image of national identity and (iv) responses to the official history of Brazil. Within each of these responses, the results showed that the subjects used linguistic-discursive procedures for the construction of the argumentative text, such as: quotes in different compositional stages of the dissertation, paraphrases associated with synthesis, copy and imitation of the texts from the collection, characterization of Brazil as the use of slogans, the mobilization of historical allusions and narrative of colonization. These procedures were used to take controversial positions and not controversial ones, some employed with the tendency to reproduce the alien word and others with the tendency to remake them. Under a dialogical axiological perspective, the analysis of the comprehension of the inside and outside discourses of the collection found not only the active gendering of the subjects in the production of meanings, but their directions for the presumed actors and to the institutional voices within the network relationships of the writing project on the assessment of Enem. The responses could show discursive routes constructed in dialogue with different social, cultural and linguistic repertoires, signaling that the work with writing is not disconnected from the socio historical contexts of the student's literate practices, reflecting and refracting the normative models.

Keywords: Enem. Written production. Argument. Active responses. Literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
 CAPÍTULO 1	
EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: MEMÓRIA DISCURSIVA	18
1.1 Enem no contexto da Reforma do Ensino Médio: percursos	18
1.2 Referências do Enem: documentos oficiais	21
1.2.1 A LDB/1996: o caminho político do novo ensino médio	21
1.2.2 As DCNEM: em busca da interdisciplinaridade	24
1.2.3 Os PCNs: conquistas e críticas	27
1.3 As Matrizes de Referência do Saeb: o currículo por competências	30
1.4. Eixos teóricos do Enem	33
1.5 Objetivos e provas em 15 anos de Enem (1998-2012)	37
 CAPÍTULO 2	
RELAÇÕES DIALÓGICAS NO CIRCUITO DISCURSIVO	46
2.1 A dimensão dialógico-axiológica da linguagem na teoria bakhtiniana	47
2.1.1 Enunciado concreto: o texto como uma réplica ativa	48
2.1.2 Discurso citado: a interação com as múltiplas vozes	52
2.2 A dimensão ideológica dos letramentos no tratamento da escrita	58
2.2.1 Estudos do letramento: percursos e perspectivas	58
2.2.2 Letramento ideológico e compreensão responsiva	63
 CAPÍTULO 3	
UM DIÁLOGO COM AS REDAÇÕES DO ENEM	67
3.1 Orientações teórico-metodológicas: aproximações e distanciamentos	68
3.2 Características do objeto de pesquisa: composição e seleção	71
3.2.1 As redações do Enem/2012	71
3.2.2 O texto dissertativo-argumentativo do Enem	75
3.2.3 A proposta de redação do Enem/2012	78
3.3 O enquadramento das redações: rotas dialógicas e categorias analíticas	83

CAPÍTULO 4

AS REDAÇÕES DO ENEM/2012: UM OLHAR DIALÓGICO-AXIOLÓGICO	88
4.1 Na dinâmica das relações dialógico-axiológicas: tema e apreciação	89
4.1.1 Posicionamentos valorativos e linhas argumentativas	89
4.2 Na dinâmica dos discursos citados: diálogos e sentidos	99
4.2.1 Réplicas à exigência dissertativa	99
• As citações na elaboração argumentativa dos textos	100
4.2.2 Réplicas aos textos da coletânea	116
• Paráfrases: entre a síntese, a cópia e a imitação	117
4.2.3 Réplicas à imagem da identidade nacional	130
• “Brasil: um país de todos”: refletindo e refratando esse discurso	134
4.2.4 Réplicas à história oficial do Brasil	141
• História como fonte de referência: narrativas e alusões históricas	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	166

INTRODUÇÃO

Considerações iniciais

Este trabalho se inscreve no eixo do projeto de pesquisa *Letramentos, ensino, memória: a análise dialógica do discurso*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Inês Batista Campos (DLCV/USP), que integra projetos de doutorandos e mestrandos do subgrupo *Redes Bakhtinianas da USP*, na linha de pesquisa *Linguística Aplicada do Português*. O grupo reúne pesquisadores interessados em estudar práticas de leitura, escrita e oralidade em textos verbais e verbo-visuais propostos em diferentes materiais, tendo como base a Análise dialógica do discurso de Bakhtin e o Círculo.

Nesse quadro, a investigação em torno das redações do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante, Enem) surgiu como uma possibilidade de se pesquisar a escrita de jovens brasileiros, alunos do ensino médio, que, dentre outros objetivos, almejam por uma vaga em universidade pública. Queríamos, com isso, seguir um caminho de estudo que contemplasse um dos materiais mais preciosos para o pesquisador da área de Letras interessado em ensino: os textos dos alunos.

A partir de um conjunto de redações do Enem/2012 de todas as regiões brasileiras, cedido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tencionamos um olhar voltado às produções escritas dos candidatos, abarcando a complexidade das relações entre o prescrito e o real que acometem a constituição do sujeito escrevente, imbuído em seu meio sociocultural de práticas de letramento, e, afetado pelos discursos institucionais e pedagógicos.

O Enem, aplicado anualmente pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Inep, surgiu, em 1998, como um primeiro modelo nacional de avaliação da educação básica, seguindo a emergência de sistemas de avaliação no contexto mundial da década de 1990. Desde sua criação, o MEC tem proposto modificações nos objetivos e características internas da prova, acompanhando o surgimento de novas políticas públicas. Como resultado de sua abrangência nacional, se tornou o maior processo seletivo para o ingresso no ensino superior do país, sendo que a taxa de participação aumentou conforme ele passou a ser visto como porta de entrada à universidade, em

substituição ao vestibular tradicional. Se na primeira edição o número foi de 157,2 mil inscritos, a edição de 2012 recebeu mais de 5 milhões de participantes. Desde a reestruturação em 2009, sua proposta tem como principais objetivos possibilitar a mobilidade acadêmica e propor a reestruturação curricular.

Ainda que baseado nos princípios da Reforma do Ensino Médio, esse último propósito reacende a antiga discussão em torno dos currículos nacionais, por forçar um alinhamento de programas de ensino e livros didáticos aos moldes de um exame seletivo. A respeito disso, pesquisadores de diferentes universidades (Cf. AZANHA, 2006, SCARAMUCCI, 2011) investigam a influência e o impacto que as avaliações podem exercer nas práticas de ensino.

Se é verdade que hoje o Enem traz inegáveis avanços referentes ao modelo tradicional de avaliação, sendo menos conteudista e mais interdisciplinar, e ainda, enquanto prova classificatória para a entrada nas universidades, oferece um acesso mais democrático e menos elitista ao ensino superior, é também indispensável que sua proposta de mudança para o currículo nacional seja pensada com vistas à construção de um diálogo efetivo com o ensino, para que não reduza a finalidade da educação média à aquisição de competências e habilidades referenciais, induzindo as escolas a repetir o modelo secular de preparação para o vestibular.

Questões como essas, que atravessam o debate em torno do Enem e instigam estudos acadêmicos, embora aqui levantadas como pano de fundo, são consideradas de grande importância para entendermos as produções escritas dos participantes não como textos isolados, mas como parte de um embate de vozes sociais e políticas.

No exame, a redação é a única questão que visa avaliar a produção escrita dos candidatos, exigindo a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo a partir de um tema de ordem social, cultural, científica ou política e de textos de apoio apresentados na proposta. Todas as demais questões compõem os 180 testes de múltipla escolha que, desde 2009, articulam-se dentro das quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Sendo a única parte discursiva do exame, os textos dos alunos na redação do Enem apresentam grande valor de pesquisa, visto que são reveladores não apenas das “competências escritoras” dos concluintes do ensino médio para a produção de dissertações-argumentativas, mas reveladores também dos sujeitos por trás delas: O que escrevem? Como escrevem? Para quem escrevem?

Objetivos

A partir da compreensão do texto como uma réplica (BAKHTIN, 2010b), esta pesquisa busca traçar um caminho de significação dos textos produzidos pelos participantes do Enem que saia do escopo do olhar classificatório e corretivo, geralmente respaldado por categorias normativas (cuja função prática tem sido a de distribuir textos em “excelentes”, “bons”, “ruins” e “regulares”), para propor um olhar entre fronteiras capaz de reconhecer a heterogeneidade das produções escritas, assumindo, na complexidade discursiva posta pela situação de exame, os diferentes tipos de agenciamentos dos sujeitos escreventes no trabalho com a escrita.

Com isso, esta dissertação tem por objetivo investigar os percursos discursivos instaurados pelos escreventes em 121 produções escritas, elaboradas em resposta à proposta de redação do Enem/2012 de tema: “O movimento migratório para o Brasil no século XXI”, analisando as relações dialógicas estabelecidas a partir da apreensão ativa das vozes trazidas para dentro das redações por meio dos discursos reportados.

Para tanto, tomamos as vozes que resguardam valores e ideologias a partir da categoria do “discurso citado”, entendendo-o como um processo indicador dos modos de interação dos sujeitos escreventes com os discursos oriundos das diversas esferas do conhecimento humano, sem perder de vista sua relação com os discursos institucionalizados, fortemente marcados nas interlocuções das redações.

Ao concebermos o diálogo no sentido amplo, como propõe Bakhtin e o Círculo, passamos a entender as relações dialógicas como espaços de tensão entre enunciados. É nesse espaço que o sujeito deixa no texto marcas do modo como se relaciona com a linguagem para atender ao fim específico de escrever uma redação num contexto de avaliação. Essas marcas, por perspectivas distintas consideradas como “erro”, “acerto”, “adequação”, “desvio”, “uso criativo”, mais que indicar o domínio ou não de determinado índice linguístico, apontam para um trabalho do sujeito com a escrita que revela dizeres discursivos que se enquadram em diferentes campos semântico-axiológicos.

Ao mesmo tempo em que a proposta de redação é igual para todos os participantes, os caminhos por eles trilhados em defesa de um ponto de vista são conduzidos por diferentes orientações dialógicas, permitindo que novos sentidos para o tema proposto possam ser forjados. Tendo em vista que o processo de produção de sentidos envolve sempre uma dimensão axiológica, temos que a escrita, como um ato criativo, propicia que os sujeitos encontrem nela recursos para deixar marcadas suas réplicas e suas compreensões responsivas.

Apesar de herdarmos a palavra alheia, nós também a habitamos e com ela podemos agir. Portanto, ancorando-se na filosofia bakhtiniana, que pressupõe que o sujeito é social de ponta a ponta, mas também, singular de ponta a ponta (FARACO, 2009, p.86), este trabalho pretende abrir espaço para a análise do engendramento ativo do sujeito na produção de sentido, investigando os modos heterogêneos de como os escreventes interagem com os discursos alheios e respondem às condições objetivas da proposta de redação.

Problematização

Nas últimas décadas, o número de alunos que frequenta o ensino médio cresceu de maneira expressiva nas cinco regiões do país, comprovando que o Brasil ampliou a oferta de vagas para a educação básica. No entanto, o problema ainda está muito distante de ser equacionado. Os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD) de 2009 (BRASIL/IBGE/PNAD, 2009) mostram que dos 3,3 milhões que ingressaram em 2008 no 1º ano do ensino médio, apenas 1,8 milhão concluíram o 3º ano em 2010.

Embora a política de acesso à educação escolar apresente índices crescentes, o Brasil ainda não garantiu democraticamente a permanência e, principalmente, não transformou a escola em um espaço de ensino efetivo capaz de promover uma aprendizagem de qualidade. Outro dado divulgado pelo Inep (BRASIL/INEP/IDEB, 2013), realizado a partir dos resultados do Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações de rede do ensino, mostra que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2013, ficou abaixo da meta no ensino médio, mantendo-se em 3,7 pontos. Dentre os indicadores não satisfatórios, estão os baixos desempenhos dos alunos em língua portuguesa.

No que diz respeito a essa disciplina, dentro de uma perspectiva histórica, são inegáveis os avanços no campo da pesquisa, embasados por teorias linguísticas e gramaticais que chegaram às universidades brasileiras nas últimas décadas do século XX, como a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise da Conversação, a Linguística Textual, a Análise do Discurso etc. Entretanto, apesar dessas teorias terem impulsionado importantes mudanças nas reflexões sobre a linguagem, a escola ainda sofre com o que podemos chamar de uma abordagem limitadora dos textos (escritos e orais), que, restrita à análise de suas construções composicionais não é capaz de

mobilizar os processos relacionais entre os planos de expressão e as esferas de produção, circulação e recepção.

Nesse sentido, devemos indagar até que ponto, no âmbito do ensino, as atividades de leitura e escrita continuam a fazer perpetuar uma concepção reducionista de abordagem dos textos, que além de se limitar ao ensino da língua abstrata, apresenta-se desvinculada das práticas sociais de uso da escrita.

Bakhtin, enquanto professor de língua russa das escolas secundárias de sua época, já dizia:

Sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado criativo, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta. (BAKHTIN, 2013, p.28)

Contra o ensino da escrita escolástica, despersonalizada, que toma como referência apenas a linguagem “alheia já criada e pronta”, Bakhtin acompanhou as redações de seus alunos para ensinar-lhes a produzir textos visando à mobilização de recursos gramaticais para a análise de seus efeitos estilísticos dentro do “corpo vivo” dos enunciados na interação com os gêneros e com os interlocutores na circulação dialógica.

A abordagem pedagógica em torno das questões estilísticas tratadas por Bakhtin nos serve de referência para repensarmos o ensino tradicional da língua materna, e, em especial, o ensino de produção de textos escritos em sua aplicação mecanicista, realizada por meio de modelos prontos para serem reproduzidos.

Escrever “com estilo” nessa perspectiva não é encarado como uma virtude dominada apenas por aqueles que “competentemente” conseguiram livrar-se da linguagem estritamente livresca, nem como um ornamento a ser ensinado em termos prescritivos por meio de listas do que “pode” e o que “não pode” ou o que “deve” ou “não deve” ser evitado. Concordamos com Brait (2013) quando diz que

de fato, o principal objetivo de quem ensina língua é levar o aluno a ler e escrever com autonomia, tornando-se sujeito dessas duas atividades interligadas para a constituição de sua condição de cidadão (BRAIT, 2013, p.16).

A posição da autora revela que leitura/produção/autoria fazem parte de um mesmo “pacote”, que divorciado das práticas e contextos sociais autênticos dos quais os

alunos participam torna-se ineficiente na superação do ensino tecnicista, sem propostas para o engajamento dos aprendizes nos acontecimentos discursivos de uso da escrita.

A partir da perspectiva dialógica, o interesse pelo estudo das redações do Enem foi o de recuperar os discursos reportados pelos escreventes em seus textos para neles identificar os diálogos estabelecidos com o tema da imigração brasileira, indo além de verificar se atendem adequadamente ou não às exigências formais da proposta, mas buscando sinalizar, dentro de um quadro sociocultural mais amplo, como a elas eles respondem. Nesse quadro, as réplicas estão enraizadas historicamente e traduzem parte dos conhecimentos obtidos na formação escolar e, também, extraescolar de cada estudante.

À vista disso, este trabalho foi elaborado pela hipótese de que, na singularidade de cada texto, é possível encontrar réplicas ativas à proposta de redação e às vozes oficiais que dela ecoam. Se todo texto evidencia uma compreensão responsiva, então as produções escritas dos participantes do Enem registram modos de leitura e modos de escrita associados à apreciação de valor dos escreventes e ao repertório social, cultural e linguístico dos alunos do ensino médio.

Organização dos capítulos

Para alcançar os objetivos apresentados, organizamos a dissertação em quatro capítulos. No capítulo 1, “O Exame nacional do ensino médio: memória discursiva”, buscamos a articulação histórica do Enem com a Reforma do Ensino Médio, com o intuito de resgatar os percursos, os eixos norteadores e as características da prova de redação, analisando criticamente os princípios teóricos do exame.

No capítulo 2, intitulado “Relações dialógicas no circuito discursivo”, apresentamos a fundamentação teórica que orienta as análises, discutindo as noções de “enunciado concreto” e “discurso citado” dentro da perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo e as noções de “letramento” dentro do conjunto de estudos realizados a partir do final do século XX, balizados, principalmente, pela categorização do “modelo autônomo” e do “modelo ideológico” de letramento postulada por Brian Street (1984).

Em seguida, no capítulo 3, “Instituindo um diálogo com as redações do Enem”, descrevemos os procedimentos de seleção e composição do *corpus* e abordamos as orientações metodológicas para a análise das redações, considerando os processos interativos postos em jogo pelo contexto de avaliação.

No capítulo 4, “As redações do Enem/2012: um olhar dialógico-axiológico”, apresentamos a análise linguístico-discursiva das redações selecionadas, mostrando a maneira pela qual os escreventes dialogaram com a proposta pela interação com os discursos alheios mobilizados para a construção argumentativa.

Este último capítulo está subdividido em duas partes. A primeira (Na dinâmica das relações dialógico-axiológicas: tema e apreciação) trata das linhas argumentativas elaboradas por meio dos posicionamentos valorativos dos escreventes frente ao tema da imigração. Na segunda (Na dinâmica dos discursos citados: diálogos e sentidos), quatro réplicas à proposta de redação são estudadas: i) réplicas à exigência dissertativa; ii) réplicas aos textos da coletânea; iii) réplicas à imagem da identidade nacional; iv) réplicas à história oficial do Brasil, tendo como foco o estudo dos discursos reportados.

Por último, finalizamos a dissertação tecendo nossas considerações finais, propondo uma síntese dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 1

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: MEMÓRIA DISCURSIVA

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, ou seja, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre vão mudar renovando-se no processo posterior do diálogo.

Mikhail Bakhtin

A reforma das políticas públicas educacionais no Brasil dos anos de 1990 impulsionou mudanças importantes para a constituição da educação básica. Nesse contexto, o Enem surgiu como uma política de avaliação e desde que foi criado, em 1998, vem assumindo novas funções.

Neste capítulo, situamos o exame dentro da Reforma do Ensino Médio, abordamos criticamente os seus eixos norteadores e levantamos questionamentos que servem de ponto de partida para a reflexão proposta por este trabalho.

1.1 Enem no contexto da Reforma do Ensino Médio: percursos

Desde seu surgimento, o Enem tem ganhado novas funções relacionadas aos objetivos específicos pelos quais se propõe como uma política de avaliação. Apesar do tímido papel que exercia nos primeiros anos, comparado com a importância que assume no cenário educacional de 2014, os objetivos de induzir mudanças no ensino médio e de servir como mecanismo de acesso ao ensino superior tornaram-se duas de suas principais finalidades, cada vez mais relevantes nos últimos anos se pensarmos no diálogo existente entre Enem e ensino via livros didáticos, cursinhos preparatórios e guias curriculares.

Se um dos propósitos centrais do exame é provocar mudanças na educação média, cabe identificarmos as bases conceituais sobre as quais as transformações

propostas se apoiam. Para isso, voltemos brevemente à história da implantação do sistema de avaliação.

Como abordado na literatura sobre o ensino médio no Brasil (CURY, 2002; FRIGOTTO, 2000; KUENZER, 1997, 2000; KRAWCZYK, 2009), esse nível de ensino sofreu por muito tempo de uma falta de identidade, servindo unicamente “como trampolim para a universidade ou para a formação profissional” (KRAWCZYK, 2009, p.8). Esse problema encontra raízes na organização do sistema educacional de décadas passadas que criou, desde o Brasil Imperial, República Velha e Era Vargas, uma escola dualista, dividida em duas modalidades: uma profissionalizante e a outra propedêutica. A primeira voltada à capacitação para o mundo do trabalho e a segunda visando ao ingresso no ensino superior. A permanência desse sistema até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 4.024 de 20/12/1961) reflete a presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no país.

No início dos anos 1950, o número de matrículas no secundário não ultrapassava 650 mil alunos em relação a um total de aproximadamente 50 milhões de pessoas (CASTRO; TIEZZI, 2005, p.117), o que indicava apenas 1,3 % da população.

Esse número sofreu um pequeno aumento na década seguinte devido à implantação do sistema de equivalência dos estudos secundários de caráter profissionalizante aos estudos acadêmicos, instituído pela LDB já citada (Lei nº 4024/61). Com a nova lei, na década de 1960, o ensino médio passou a ser organizado em ginásial, com duração de quatro anos, e colegial, com duração de três anos, os quais compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e normal). Apesar de o ensino profissional ter sido integrado ao programa regular por meio do sistema de equivalências, a dualidade estrutural não foi superada. Com o golpe militar de 1964, os sistemas educacionais passaram a atender às determinações econômicas e políticas do país em regime ditatorial.

No início dos anos 1970, a LDB (Lei nº 5692/71 de 11/08/1971) alterou a organização dos níveis de ensino, criando o 1º e 2º graus, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos com a união dos antigos cursos primários e ginásio e transformou o ensino médio em curso de segundo ciclo secundário obrigatoriamente profissionalizante. Tal determinação legal foi associada à pretensão de reduzir a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior, uma vez que a profissionalização universal e compulsória conferia um caráter terminal para o ensino secundário.

Segundo Kuenzer (1997), o projeto político e econômico da ditadura dirigido ao ensino médio da época tinha como objetivos: i) a contenção da demanda de estudantes

secundaristas ao ensino superior; ii) a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista e iii) a preparação de força de trabalho qualificada para o desenvolvimento econômico (KUENZER, 1997, p.17). Tais propósitos revelam que a educação foi tida como um instrumento de controle do governo ditatorial e o enfoque na formação profissional fez a educação assumir um caráter técnico, voltado às exigências das transformações econômicas do país.

Com a expansão capitalista, o governo buscava atender às demandas da produção industrial “marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte com organização taylorista/fordista”¹ (KUENZER, 1997, p.17).

Desse modo, até meados do século XX, havia um grande dualismo escolar historicamente marcado que alimentou uma divisão social, “distribuindo os estudantes pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes” (NASCIMENTO, 2007, p.2), sendo a escola propedêutica voltada às minorias da elite, em contraposição ao ensino profissionalizante dirigido às classes populares e sem a possibilidade de acesso ao ensino superior. Essa realidade só começou a ser alterada a partir de 1982, com a Lei n.º 7044/82, que acabou com a escola única de profissionalização obrigatória.

Apesar do número de matrículas entre 1970 e 1980 ter sido ampliado para a marca de mais de um milhão, o aumento não se manteve contínuo nos anos posteriores em decorrência do número de evasão e baixa qualidade na educação obrigatória.

Com o fim do regime militar, iniciou-se uma nova etapa para a área da educação. A chegada dos anos 1990 trouxe importantes mudanças estruturais para o Brasil, impulsionadas pela Constituição de 1988. Nesse período, a educação média passou a ganhar algum espaço na agenda do cenário internacional. No Brasil, houve uma nova expansão de matrículas em função da universalização do ensino fundamental.

As transformações de ordem econômica e tecnológica vivenciadas na sociedade daquela época, dentro do quadro da globalização, alteraram muitos aspectos da vida social em decorrência de fatores como a presença de uma política neoliberalista, a reestruturação dos modos de trabalho, os processos de democratização, e, em

¹ A pedagogia taylorista-fordista é baseada nos princípios das teorias do Taylorismo e do Fordismo, desenvolvidas, respectivamente, por Frederick W. Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947) no contexto capitalista no início do século XX. As mudanças no sistema produtivo alteraram o foco da relação trabalhador-objeto, visando tornar a produção mais eficiente e lucrativa. Características dessas duas teorias: a produção em série, a fragmentação, a separação entre o trabalho intelectual e o manual. O trabalho repetitivo, dividido e contínuo deram origem a tendências pedagógicas conservadoras baseadas na fragmentação do ensino, como a organização das disciplinas, a competitividade e a hierarquização escolar. (Cf. KUENZER, 1997, 2000) A nova LDB, de 1996, buscou romper com essa pedagogia, lançando outros eixos estruturadores para a educação.

destaque, o desenvolvimento das tecnologias de informação. O uso dos meios interativos, da informática, da televisão, do vídeo, da Internet preconizou o desenvolvimento de novos tipos de comunicações. Assim, o movimento reformista na área da educação foi pautado sobre novas exigências, uma vez que se começou a pensar num novo perfil de alunado.

Em virtude dessas mudanças, as últimas décadas do século XX trouxeram uma nova concepção de educação, fundamentada por novos paradigmas colocados pelo mundo moderno. A fundação do “novo”, das “novas” leis, da “nova” abordagem pedagógica, do “novo” ensino médio, da “nova” maneira de se avaliar veio naturalmente acompanhada da rejeição ao “velho”. É nesse contexto que surge o Enem. Nessa perspectiva, vale observar que o exame se apoia no discurso da inovação.

Mas o que é o “velho” e o “novo” dentro desse contexto?

A resposta a essa pergunta é indissociável ao resgate das principais mudanças legais e do estabelecimento dos eixos norteadores do exame, como veremos a seguir.

1.2 Referências do Enem: documentos oficiais

De acordo com o Documento Básico do Enem (BRASIL/INEP, 2002, p.6), o exame apresenta quatro referências seminais norteadoras: i) o texto da LDB (1996), ii) os textos e o parecer da Reforma do Ensino Médio propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 1998), iii) as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), e iv) as Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb (1998). Dada a pertinência em considerar as bases que fundamentaram a elaboração e a criação do Enem, a partir dos três primeiros documentos supracitados, identificamos suas unidades significativas, em especial, para a área de língua portuguesa. Já no âmbito da avaliação, as Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb serão discutidas no item 1.3

1.2.1 A LDB/1996: o caminho político para o novo ensino médio

Novos rumos para o ensino médio surgiram com a promulgação da LDB de 1996 (Lei n.º 9.394 de 24/12/1996), considerada marco fundamental para as mudanças na organização escolar estabelecidas após a Constituição brasileira de 1988.

Criada em 1961 e depois editada em 1971, a nova versão da LDB promoveu transformações significativas para a educação média no Brasil, principalmente no que

tange à tentativa de superação, no âmbito legal, da dualidade histórica imposta pelo modelo vigente no país durante várias décadas. Entretanto, não podemos falar só de avanços, posto que devemos questionar se as mudanças nas leis também significaram mudanças efetivas na esfera escolar.

Vale lembrar que, como mencionado, o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 ficou marcado pelos resquícios do regime militar, e, por isso, embora se planejasse uma nova Constituição para garantir a redemocratização do país - tendo a educação como pauta para as diretrizes que determinariam os direitos dos brasileiros, manobras políticas esforçavam-se para dificultar a intenção das leis.

Sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato Souza (1945-2011), a LDB levou oito anos sendo discutida e passou por embates travados por políticos de diferentes legislaturas, ganhando muitas emendas e limitações impostas pelas forças políticas de base conservadora aliadas ao governo². Os impasses políticos e o longo processo de tramitação resultaram num texto marcado por algumas contradições e dubiedades. A fundamental inovação, contudo, veio com o conceito de “educação básica”:

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a Educação Infantil é a base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento (CURY, 2002, p.171-2).

Cunhado pelo artigo 21 da lei, esse conceito define a educação escolar composta por três níveis de ensino: *educação infantil, ensino fundamental e ensino médio*.

Passando o ensino médio a fazer parte da educação básica, foi-lhe assegurado um caráter de formação geral. Com isso, pela primeira vez, o governo estabeleceu sua *progressiva extensão* de obrigatoriedade e gratuidade (Lei nº 9.394/96, art. 4), instituiu sua regulamentação específica (Lei nº 9.394/96, art. 24), e propôs uma composição curricular mínima de base comum (Lei nº 9.394/96, art. 26).

No entanto, apesar do reconhecimento e da consagração de uma possível identidade para essa etapa educacional, a necessária condição de obrigatoriedade não

² Duas propostas estavam em jogo. A primeira, conhecida como *Projeto Jorge Hage*, era oriunda das discussões geradas pela participação da sociedade civil nos fóruns sobre educação, em especial, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública– FNDEP, lançado em Brasília em 1987. Contudo, apesar de ter sido levado à Câmara dos deputados, o projeto perdeu espaço para a segunda proposta, que antevia uma estrutura de poder mais concentrada nas mãos do governo, sendo elaborada pelos senadores. O texto final da LDB, cujo redator foi Darcy Ribeiro, aproximou-se mais da segunda proposta.

foi assegurada pela lei. É válido ressaltar que somente em 2009, por meio da publicação da Lei nº 12.061 (que alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10º da LDB de 1996), o Estado afirmou o dever de garantir a *universalização* do ensino médio gratuito³.

Se a garantia de acesso ao ensino médio público deu-se efetivamente após treze anos da data de publicação da LDB/1996, fica claro que a discussão em torno desse nível de ensino foi por longo tempo mediada por uma questão basilar: o direito dos alunos a uma vaga. O que dizer, então, sobre as conquistas relativas à formação escolar, à estruturação dos currículos e à qualidade do ensino, como posto pela lei?

Mais que acesso, a LDB pelo artigo 35 especificou quatro finalidades para o ensino médio (Lei nº 9.394/96, art. 35):

- (i) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- (ii) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo;
- (iii) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- (iv) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Para atender às exigências expressas nos artigos retratados acima, a lei assegurou processo nacional de avaliação do rendimento escolar (Lei nº 9.394/96, art. 9) para todos os níveis de ensino, o que ocasionou nas duas formas de avaliação conhecidas como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):

- VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, Lei nº 9.394/96, art. 9).

A partir dessas mudanças legais, o Enem tornou-se viável como instrumento de avaliação, uma vez que, na tentativa de desprender o ensino médio do vestibular, a LDB abriu para as instituições de ensino superior a possibilidade de criação de critérios e métodos próprios de avaliação que levassem em conta as orientações do ensino médio e a articulação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino (Lei nº 9.394/96, art.

³ Na nova lei, o antigo inciso II do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 passou a vigorar com a seguinte redação: “II- universalização do ensino médio gratuito”, assegurando o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

51). Com isso, foi promulgado o fim da obrigatoriedade do vestibular como forma única de acesso aos cursos de graduação. Essa maior flexibilidade proporcionou a propagação de novos processos de avaliação adotados em diversas universidades, abrindo espaço para a criação do Enem.

Conseguiu a lei provocar a mudança almejada? Para responder a essa pergunta, primeiramente, cabe perguntarmos qual é o papel e o lugar que o vestibular ainda ocupa na sociedade “pós-Enem”, ou mesmo se o Enem continua a reproduzir as mesmas práticas que o tradicional vestibular perpetuava: cursinhos preparatórios, memorização de conteúdos, imposição de um currículo restrito etc.

1.2.2 As DCNEM: em busca da interdisciplinaridade

Em 1998, com base na LDB/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/1998) foram instituídas, postulando os princípios e fundamentos da nova organização pedagógica curricular. Desde sua primeira versão, as DCNEM passaram por atualizações. Para a breve análise que propomos, utilizamos como base dois documentos que podem ser considerados como as “duas gerações” das Diretrizes⁴: i) Resolução CEB nº 03/1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/1998) junto ao Parecer CEB nº 15/1998; ii) Resolução CEB nº 02/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012) junto ao Parecer CNE/CEB nº 05/2011 que acompanhou a Resolução.

Para entendermos o currículo proposto para o ensino médio é importante considerarmos que, nas reformas educacionais do mundo contemporâneo, “os currículos assumem posição estratégica, uma vez que neles se aglutinam e se

⁴ Destacamos os principais documentos que se relacionam diretamente às Diretrizes Curriculares para o ensino médio. Eles são:

- Parecer CEB nº 15, de 1 de junho de 1998: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Parecer CNE/CEB nº 39/2004, aprovado em 08 de dezembro de 2004: aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005: atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006: altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Parecer CNE/CP nº 11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009: proposta de experiência curricular inovadora do Ensino.
- Parecer CNE/CEB nº 5/2011, aprovado em 5 de maio de 2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012: define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Fonte: MEC/2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em 9 de dez. 2013).

diversificam as disputas em torno dos diferentes sentidos do social e do político” (NUNES, 2002, p.8), o que evidencia o currículo como o lugar da constituição do conhecimento escolar, capaz de prescrever e fixar alguns saberes em detrimento de outros.

Desse modo, concordamos com Lopes (2004) quando considera que toda política curricular é “um processo de seleção e de produções de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas” (LOPES, 2004, p.193). Sua importância se intensifica ainda quando reconhecemos que, a partir dos currículos, os objetos de conhecimento são delineados: livros didáticos, apostilados, grades curriculares, cursos entre outros objetos associados à prática escolar.

À vista disso, se o currículo é produto de uma seleção cultural, de um embate entre concepções de conhecimento provenientes de diferentes sujeitos sociais, representantes do governo e da sociedade civil, antes de tudo, faz-se necessário compreendê-lo dentro dessa complexidade de vozes e poderes.

A proposta curricular idealizada pelas DCNEM (1998) reuniu novas bases para o ensino apoiadas em fundamentos estéticos, políticos e éticos. O documento propôs que as situações de ensino/aprendizagem e os processos de avaliação fossem coniventes com a Estética da Sensibilidade, a Política da Igualdade e a Ética da identidade, critérios estes que haviam sido inspiradores da Constituição de 1988 e da LDB de 1996.

Esses princípios passaram a constituir os pilares da “nova” educação no processo de redemocratização do país, uma vez que a introdução desses eixos trouxe uma revisão epistemológica dos preceitos anteriores, passando a delinear (pelo menos na teoria) os novos fundamentos para os processos de ensino-aprendizagem.

A Estética da Sensibilidade se colocou como substituta da estética da *repetição* e *padronização*, promovendo “a construção de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível” (BRASIL/CNE/CEB, 1998b, p.17). A Política da Igualdade teve como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, a fim de “superar a antiga contradição entre a realidade da grande estrutura de poder e o ideal da comunidade perdida” (BRASIL/CNE/CEB, 1998b, p.18). Nessa direção, a Ética da Identidade apontou para a superação das dicotomias entre “o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para construir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo” (BRASIL/CNE/CEB, 1998b, p.20).

Além desses princípios, destacamos a maior novidade proposta pelas DCNEM: a base nacional comum dos currículos passou a ser apresentada não por disciplinas, mas

por áreas de conhecimento, originando as quatro áreas: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da natureza e suas Tecnologias”, “Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, as quais vieram a compor e estruturar a avaliação do Enem.

Essa novidade adveio dos novos eixos estruturantes da doutrina curricular: a Interdisciplinaridade e a Contextualização:

A interdisciplinaridade é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, construindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes [...]. A interdisciplinaridade e a transversalidade complementam-se, ambas rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado (BRASIL/CNE/CEB, 1998b, p.44).

Esse eixo pedagógico de articulação entre as disciplinas foi adotado como estruturador do ensino médio e elaborado, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), em conformidade com as propostas de políticas educacionais de organismos internacionais de cunho político e de peso econômico como a Organização nas Nações Unidas (ONU), a Organização nas Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), o Banco Mundial⁵, entre outros, que oficializaram a questão da reestruturação dos sistemas de educação no contexto mundial e fomentaram a emergência de sistemas de avaliação por toda a América Latina no final da década de 1990. Esses eixos são os mesmos que fundamentam o Enem, uma vez que, no Brasil, a oficialização da “necessidade de avaliar o ensino médio”, a qual já havia sido projetada na Declaração Mundial de Educação para Todos⁶ foi parte integrante das políticas propostas pelo governo (1995–2002) de Fernando Henrique Cardoso dentro do modelo econômico no processo da globalização.

O currículo, portanto, passou pela primeira vez a ser organizado por uma lógica transdisciplinar e não mais pela divisão das matérias escolares, ficando a critério de cada escola definir sua matriz curricular específica. Libertamo-nos assim do ensino fragmentado por disciplinas?

Embora essas palavras-chave: *interdisciplinaridade* e *contextualização* venham sendo usadas pela maioria dos documentos da área da educação, sendo citadas

⁵ Para mais informações sobre a relação com o Banco Mundial, conferir o trabalho de Maria Sylvia Simões, *Políticas atuais para o ensino médio*, publicado em Campinas, no ano 2000 pela editora Papirus.

⁶ Esse documento foi resultado da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, e inaugurou grande projeto de educação mundial financiada pela UNESCO.

constantemente desde a promulgação da LDB de 1996, questionamos como, de modo efetivo, esses conceitos chegam às escolas.

Ao analisarmos o Parecer CNE/CEB nº 05/2011 que acompanha a Resolução das DCNEM atualizadas em 2012, podemos notar que essa questão ainda não foi por completo definida. O documento não usa a nomenclatura “disciplina”, mas acrescenta uma lista com o que chama de “componentes obrigatórios”, sendo treze de caráter obrigatório e seis de tratamento transversal (BRASIL/CNE/CEB, 2012, p.47).

Dialogando com essa mudança, a partir de 2011, as Matrizes de Referência para o Enem/2011 passaram a incluir um anexo com os “objetos de conhecimento” associados às quatro áreas avaliadas. Na lista de oito páginas, encontramos a descrição dos conteúdos cobrados de química, física, biologia, matemática, entre outros. Se a proposta curricular para o ensino médio é pautada no fim do ensino disciplinar, como garantir que esses objetos de conhecimentos exigidos pelo Enem não se tornem conteúdos enciclopédicos e se transformem em modelo curricular estrito?

Acreditamos que a compreensão de um ensino dito “transdisciplinar”, que atenda à base curricular comum e que ao mesmo possa garantir a autonomia pedagógica proposta pela base diversificada, demande uma mudança desafiadora sobre o que entendemos por construir conhecimento na atividade de ensinar, de modo a exigir

uma profunda mudança de mentalidade de todos os sujeitos que participam da atividade educativa dentro da escola. É preciso ainda mudar a organização dos tempos e dos espaços da instituição e também, muito possivelmente, a forma de contratação dos professores e das exigências de trabalho (NUNES, 2002, p.22).

Sem a mudança epistemológica referida acima, continuaremos em busca da interdisciplinaridade.

1.2.3 Os PCNs: conquistas e críticas

Se a década de 1990 demonstrou expressiva preocupação em atualizar os conhecimentos oferecidos no campo escolar, sendo o Enem um dos influentes instrumentos para a consolidação desse propósito, a pergunta que cabe fazermos é: quais mudanças eram reivindicadas para o ensino de português?

Apesar da inclusão da língua portuguesa como disciplina escolar ter sido tardia no país, remontando às últimas décadas do século XIX, desde o fim do Império, sua história registra diferentes transformações ao longo do tempo, referentes a programas

de ensino, organização, objetivos e conteúdos consagrados como “próprios” da disciplina.

Como afirma Magda Soares (2002), o Colégio Pedro II foi durante décadas o modelo padrão para o ensino, que incluía a retórica e a poética, e, posteriormente, a gramática nacional como objetos de estudos da disciplina denominada *Português*. Contudo, a partir dos anos 1950, devido a uma profunda mudança no perfil do alunado, o conteúdo começou a ser alterado:

[...] Uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição [...] não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores (SOARES, 2002, p.166).

Em decorrência da nova LDB (Lei nº 5692/71) e das intervenções do governo militar instaurado no país, a disciplina sofreu profundas transformações, incluindo a própria denominação que foi alterada para *comunicação e expressão* nas séries iniciais do 1º grau e *comunicação em língua portuguesa* nas séries finais desse grau. O ensino de português passou a se valer da função instrumental da língua, apoiando-se em sua concepção não mais como sistema, mas como comunicação. É nesse período, que uma variedade de textos passou a ser admitida na escola, fazendo circular, cada vez mais, além dos modelos tradicionais da leitura literária, textos de outras disciplinas do currículo, como jornais, revista, quadrinhos, propaganda etc. (RAZZINI, 2002, p.12).

Contudo, somente a partir da introdução das ciências linguísticas na escola, na década de 1980, que a disciplina português começa a ganhar novos rumos.

Nos anos 1990, as diretrizes e orientações curriculares chegaram projetadas pela LDB/1996 no governo Fernando Henrique Cardoso. Nesse contexto, surgiram os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN/1998). O documento elaborado pela Secretaria da Educação Básica trouxe uma proposta de reorientação curricular a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores e instituições de pesquisa de todo o país. A mudança de paradigma teórico trazida pelos parâmetros ficou marcada pelo entendimento da linguagem como uma atividade discursiva, instigando práticas de reflexão linguística não limitadas ao trabalho sistemático com uma gramática isolada.

Naquele momento, a educação passava por uma reforma orientada por organizações internacionais que preconizavam as políticas educacionais aos países

considerados subdesenvolvidos⁷. A ideia de inovação foi apresentada em todos os documentos educacionais da época.

A educação média ganhou seus próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) em 1999, seguidos das *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+, 2002) e das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006). No âmbito prescritivo, esses documentos tornaram-se a base para uma abordagem pedagógica nacional comum e uma referência para as escolas e os professores.

O primeiro documento, PCNEM, marco do “Novo Ensino Médio” no Brasil, surgiu com o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias. Já os PCN+ trouxeram maiores especificações, por exemplo, sobre o ensino de português, oferecendo ao professor suporte mais detalhado sobre “a aquisição das competências desejáveis”.

Embora esses documentos previssem possíveis inovações no ensino da língua, a crítica a eles se fez pelo tratamento concedido aos gêneros, que ao serem mesclados com as tipologias textuais, impediram o trabalho efetivo com os textos de circulação social, inviabilizando a perspectiva sócio-histórica (BRAIT, 2000). Ainda, caracterizada por Rojo e Moita-Lopes (2004) como um “desencontro de vozes”, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foi desqualificada pela orientação demasiadamente teórica e hermética que pouco operacionalizou a efetivação do currículo flexível e interdisciplinar, principalmente, pela falta de rigor teórico dos PCN+, que ao tentarem sistematizar alguns conceitos não contemplados pelos PCNEM acabaram “recorrendo a uma diversidade eclética de teorias, já impregnadas na cultura de senso comum das escolas” (ROJO; MOITA-LOPES, 2004, p.35).

Ampliando a visão dos primeiros parâmetros publicados, as OCEM (2006) trouxeram à discussão os múltiplos letramentos na escola, propondo um trabalho transdisciplinar a partir do contato com as diversas manifestações da linguagem, por meio dos textos de diferentes universos semióticos (BRASIL, 2006, p.18).

A ideia dos múltiplos letramentos dialoga com a presença de textos verbo-visuais, como gráficos, infográficos, charges, cartazes, fotografias, tirinhas etc., que passaram a

⁷ É importante destacar que essas novas orientações firmadas sob a égide de uma aprendizagem permanente e de uma formação continuada são parte resultante da incorporação das quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, relatadas no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a saber: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser*. (Cf. DELORS, 1999).

constituir de modo muito significativo as questões do Enem das diversas áreas, e, em especial, as propostas de redação, como veremos adiante.

Como podemos constatar, no âmbito prescritivo, o reconhecendo das várias interações língua/linguagem parece ter conseguido ultrapassar os limites do texto entendido exclusivamente como uma unidade derivada de um código verbal, submetido apenas à análise gramatical, no entanto, por acreditarmos que a resposta à necessidade dos múltiplos letramentos exija muito mais do que a presença na sala de aula de textos multimodais ou multissemióticos, questionamos até que ponto tais documentos se comprometem com o trabalho dos textos dentro do quadro das práticas socioculturais.

1.3 As Matrizes de Referência do Saeb: o currículo por competências

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi realizado pela primeira vez em 1990. Assim como o Enem, ele faz parte do conjunto de sistemas de avaliação do país, e foi concebido com o objetivo de apoiar o monitoramento de políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica. Dirigido para estudantes das redes públicas e privadas matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, os levantamentos de dados são realizados a cada dois anos.

Em fase pós-LDB, o sistema sofreu reformulações e apresentou as Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb, instituídas pelo MEC/Inep. Desde a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, ele é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)⁸ e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)⁹, conhecida como Prova Brasil.

Quando analisamos os documentos das Matrizes Curriculares de Referência Saeb de 1997 e de 1999¹⁰, compreendemos como eles serviram de base para a formulação das Matrizes de Referência do Enem. Embora com algumas diferenças, a comparação mostra que a mesma lógica estrutura as duas avaliações: os conteúdos são associados às competências cognitivas e às habilidades instrumentais:

⁸ A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Nas divulgações, recebe o nome de Saeb.

⁹ A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, nas divulgações, recebe o nome de Prova Brasil.

¹⁰ Em 2001, as Matrizes de Referência para o Saeb foram, novamente, atualizadas.

Quadro 1: Definição de competências e habilidades nas avaliações Saeb e Enem

Saeb	Enem
Entende-se por <i>competências cognitivas</i> as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As <i>habilidades instrumentais</i> referem-se, especificamente, ao plano do “ <i>saber fazer</i> ” e decorrem, diretamente, no nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades (BRASIL/SAEB, 1999, p.9).	Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL/INEP, 2002, p.7).

Fonte: MEC/Inep, 2012

Nas Matrizes de Referência do Saeb (1999), as competências são caracterizadas em três níveis: básico, operacional e global. A partir deles, as ações e operações mentais são classificadas. O objetivo principal desses níveis é identificar o conjunto dos denominados “descritores” do desempenho desejável dos alunos em cada disciplina e série avaliada, a fim de orientar a construção do Banco Nacional de Itens do MEC, utilizado para as várias modalidades de avaliação.

No primeiro nível (N1), estão as ações que tornam presente o objeto do conhecimento para o sujeito, sendo realizadas pelas atividades de *identificar, indicar, localizar, descrever, apontar, constatar, nomear* etc., como por exemplo: “localizar um objeto, descrevendo a sua posição ou interpretando a descrição de sua localização, ou localizar informações em um texto” (BRASIL/SAEB, 1999, p.10).

O segundo nível (N2) refere-se às ações e operações que pressupõem o estabelecimento de relações com e entre objetos, características das atividades de *associar, classificar, comparar, conservar, compreender, compor, decompor* etc., um exemplo é: “ordenar objetos, fatos, acontecimentos, representações, de acordo com um critério” (BRASIL/SAEB, 1999, p.10).

Por fim, o terceiro nível (N3) dá lugar às ações mais complexas que envolvem a aplicação de conhecimento e resolução de problemas inéditos, dadas por *analisar, criticar, concluir, solucionar* etc., como em: “avaliar, isto é, emitir julgamentos de valor a respeito de acontecimentos, decisões, situações [...]” (BRASIL/SAEB, 1999, p.11).

Embora as Matrizes do Saeb tenham passado por algumas modificações desde sua primeira publicação, elas continuam a se estruturar pelos descritores. Não cabe aqui discutirmos os detalhes dos descritores propostos para a avaliação de língua portuguesa, mas salientamos que o novo ensino proposto pela Reforma do Ensino

Médio e por todos os documentos dela decorrentes culminaram, no plano da avaliação, na organização dos conteúdos por competências e habilidades centradas em *eixos cognitivos*.

Desse modo, a concepção do modelo da Matriz de Competências do Enem, como indica o Documento Básico do Enem de 2001, foi estruturada pelos mesmos pressupostos: as competências situadas no plano do *ser*, em sua dimensão cognitiva, e as habilidades no plano do *fazer*.

No âmbito dos currículos nacionais, as primeiras críticas a esses eixos norteadores estiveram ligadas à subordinação da educação ao mercado de trabalho, à limitação da avaliação das competências por meio das habilidades medidas por um *saber-fazer* que atende à lógica de um currículo com valor de troca no mercado social (LOPES, 2001; MACEDO, 2002). Com isso, o questionamento voltou-se à problemática da redução do conhecimento associada a dimensões restritamente pragmáticas.

Essa questão mostrou-se como uma preocupação apontada pelas DCNEM de 2012 que, ao criticarem às antigas diretrizes, sinalizaram a necessidade de um currículo (ainda que baseado na mesma concepção de competências e habilidades) mais flexível e diversificado, capaz de se adequar aos distintos interesses dos jovens por meio de um tratamento menos utilitário dos conteúdos de ensino.

No caso do Enem, nos últimos anos, essa crítica é direcionada à iniciativa de instituir um procedimento de avaliação nacional do ensino médio e mobilizar, ao mesmo tempo, a adoção de um currículo nacional baseado nas mesmas competências e habilidades. Nessa perspectiva, ao considerar os três tipos de avaliação que o Enem assume: i) sistêmica, com o objetivo de subsidiar as políticas públicas; ii) certificatória, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir os conhecimentos e iii) classificatória, para o acesso à educação superior, questiona-se também se a avaliação baseada em competências não geraria um modelo curricular de caráter reducionista para ser usado como parâmetro por todas as escolas, associado, ainda, à cultura da performatividade e à constituição dos *rankings* das escolas (Cf. LOPES; LÓPEZ, 2010).

Se por um lado, reconhecemos a autenticidade dessas críticas, por outro, é válido ressaltar que tais questionamentos não interpelam os pressupostos teórico-epistemológicos da noção de competência como princípio estruturador curricular. No item seguinte, verificaremos como essa crítica pode ser aprofundada a partir da análise dos eixos teóricos que estruturam o exame.

1.4 Eixos teóricos do Enem

A estrutura conceitual de avaliação do Enem foi delineada no Documento Básico de 1998, sendo atualizada nos anos seguintes. Em 2005, o documento Exame Nacional do Ensino Médio: Fundamentação Teórica-Metodológica, publicado pelo Inep, reuniu vinte autores¹¹ elaboradores da Matriz do Enem para explicar as bases teóricas e metodológicas que sustentam a formulação do exame.

A noção de *competência* assumida pela Fundamentação Teórica-Metodologia do Enem (doravante, FTM) é a mesma definida pelas Matrizes Curriculares de Referências do Saeb de 1998, abordada anteriormente, e baseia-se na concepção de *competência* postulada pelo sociólogo suíço Phillippe Perrenoud¹².

Para Perrenoud, competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7). Nessa perspectiva, a mobilização dos conhecimentos não pode ser dada de maneira automática, ou apenas para fins escolares, a necessidade de construir competências deve partir de situações-problemas que tenham relação com as práticas sociais vivenciadas pelos alunos:

Se esse aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetível de ter um sentido para os alunos, será rapidamente esquecido, considerado como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma, e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações da vida” (PERRENOUD, 1999, p.45)

Os estudos de Perrenoud tem influenciado a educação brasileira desde a década de 1990, servindo como base para as novas diretrizes curriculares postas pela LDB/1996. Além disso, a noção de competência passou a ser utilizada nos documentos oficiais de toda a educação básica e nas diretrizes dirigidas ao ensino médio. O currículo por competências é o modelo adotado e sugerido pelos documentos oficiais há mais de

¹¹ Todos esses autores de diferentes especialidades são pesquisadores e professores de renomadas universidades do país, eles são: Lino de Macedo, Nilson José Machado, Zuleika de Felice Murrie, Luiz Carlos de Menezes, Raul Borges Guimarães, Maria Cecília Guedes Condeixa, Maria da Graça Bompastor Borges Dias, Reginaldo Pinto de Carvalho, Regina Cândida Ellero Gualtieri, Júlio César Foschini Lisboa, Maria Regina Dubeaux Kawamura, Leny Rodrigues Teixeira, Eduardo Sebastiani Ferreira, Dalton Francisco de Andrade, Márcio Constantino Martino, Angela Correa Krajewski, Valdir Quintana Gomes Júnior, Fortunato Pastore, Maria Eliza Fini, Ruben Klein.

¹² Doutor em sociologia e antropologia, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Perrenoud atua nas áreas voltadas ao currículo escolar, práticas pedagógicas e instituições de formação. Na FTM do Enem, duas de suas obras aparecem citadas e indicadas nas referências bibliográficas, elas são: *Construir as competências desde a escola*, tradução de Bruno Charles Magne, publicada em 1999 pela editora Artmed e *Avaliação entre duas lógicas: da excelência à regulação das aprendizagens*, tradução de Patrícia Chittoni Ramos, também publicada pela editora Artmed em 1999.

duas décadas no país, sendo também o padrão de avaliação dos testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tais como o da Prova Brasil.

Seguindo esse pressuposto teórico, a avaliação do Enem foi estruturada por uma matriz global constituída a partir de competências e habilidades que se articulam com conteúdos do ensino fundamental e médio. Desde 2009, dentro da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, nove competências são avaliadas, seguidas de trinta habilidades correspondentes. Na área da redação, as competências se articulam com os cinco eixos cognitivos da matriz global:

Quadro 2: Matriz de Referência do Enem

Matriz de Referência para a área da Redação	Matriz de Referência do Enem (global) Eixos Cognitivos
Competência 1: Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.	I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
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.	II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação.	IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: MEC/Inep, 2012.

No Documento Básico do Enem (2002), as competências são associadas às “modalidades estruturais da inteligência” ou a “ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas”

(BRASIL/INEP 2002, p.11), sendo que as habilidades decorrem das competências adquiridas e “referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’” (BRASIL/INEP, 2002, p.11). Baseando-se nesses conceitos, a ideia do Enem é averiguar como o candidato pode fazer uso de seu conhecimento para demonstrar autonomia de julgamento de ação, valores e procedimentos diante da resolução de um problema que se aproxima da experiência cotidiana.

No primeiro texto do documento FTM, intitulado Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica, Lino de Macedo, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, propõe que competência seja entendida de três modos: i) competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida; ii) competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza; iii) competência relacional.

Macedo defende que a competência relacional é muito importante para a visão construtivista do processo de aprendizagem escolar, pois supõe autonomia, cooperação e coordenação de valores. Desse modo, no segundo texto do documento, A situação-problema como avaliação e como aprendizagem, o autor argumenta em favor da situação-problema como uma técnica de avaliação em um contexto em que se quer verificar competências e habilidades diante da resolução de um problema:

Uma situação-problema, em um contexto de avaliação, define-se por uma questão que coloca um problema, ou seja, faz uma pergunta e oferece alternativas das quais apenas uma corresponde ao que é certo quanto ao que foi enunciado. Para isso, a pessoa deve analisar o conteúdo proposto na situação problema e recorrendo às habilidades (ler, comparar, interpretar, etc.) decidir sobre a alternativa que melhor expressa o que foi proposta. (MACEDO, 2005, p.30-31)

Fundamentada em parte nos estudos de Jean Piaget (1976, 1978) em torno das formas de compreensão, a concepção de conhecimento subjacente à matriz do Enem parte do pressuposto da complementariedade e integração. Machado (2005), professor doutor da Faculdade de Educação da USP e um dos autores da fundamentação teórica do Enem, explica que a perspectiva assumida é a de que o conhecimento não é construído linearmente, mas por meio de redes: “a ideia de rede cresce continuamente em importância, tanto em sentido literal, associada às redes de computadores, como a Internet, quanto em sentido figurado, como imagem para representar o conhecimento” (MACHADO, 2005, p.45).

A concepção de conhecimento como uma rede de significações implica num trabalho concentrado na dimensão multidisciplinar/interdisciplinar e na dimensão

intradisciplinar/transdisciplinar. Para Machado, o que se busca com isso é o estabelecimento de uma intercomunicação entre as disciplinas, almejando um objeto comum por meio dos objetos particulares de cada uma das disciplinas componentes.

Outro conceito importante citado em várias passagens da FTM é o cidadania. Desde que a LDB/1996 estabeleceu as três etapas da educação básica, o projeto para o ensino médio defende a abdicação de sua função propedêutica e ou profissionalizante para atender à educação para a cidadania.

Desse modo, pelo embasamento nos três eixos organizacionais do exame: contextualização, situação-problema e interdisciplinaridade, a FTM defende que o Enem colabora para o rompimento do isolamento das disciplinas do ensino médio, como tentativa de condensar os princípios promulgados pela LDB.

Contudo, embora a abordagem por competências tenha se associado a um novo modelo para a renovação da escola média, capaz de “preparar o aluno para a vida”, chamamos atenção para a falta do conteúdo ideológico desse modelo, que ao preconizar uma “pedagogia das competências” migrando um termo do mundo profissional para à educação escolar parece não ter aberto espaço para as dimensões sociais e culturais dos processos de aprendizagem e construção de conhecimento, ficando ainda preso a uma visão a-histórica.

Se de um lado, a noção de competência no âmbito da reforma da educação básica tem como embasamento os estudos desenvolvidos por Perrenoud, por outro, vincula-se às orientações dos organismos internacionais que por meio de uma retórica oficial exortativa (Cf. AZANHA, 2006; TROJAN, 2005) promoveram a discussão sobre a capacidade de pensar e de aprender a aprender.

Com base em pressupostos e teorias psicológicas, o modelo pedagógico centrado nas competências se identifica conceitualmente com uma visão construtivista, pela qual se atribui grande ênfase aos esquemas operatórios mentais e aos domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes, enquanto, operacionalmente, se funda em uma perspectiva funcionalista e condutivista (DELUIZ, 2001, p.17).

Embora a pedagogia das competências ressalte, como mencionado anteriormente, a contextualização, a situação-problema e a interdisciplinaridade como focos importantes para o ensino dirigido à experiência dos sujeitos em situações significativas de aprendizagem, o esvaziamento desses eixos norteadores é motivado por o que Ramos (2002) denomina como a “psicologização das questões sociais” do modelo de competências e habilidades. Segundo a pesquisadora, a noção de

competência tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação, restrita à inteligência prática de raiz behaviorista:

Essa restrição é bastante propícia ao uso dessa noção num sentido instrumental ou condutivista, posto que a supressão da inteligência formalizadora da estrutura dinâmica da competência admite sua identificação direta com o comportamento/desempenho, retornando-se, assim, ao princípio fundamental do *behaviorismo shinneriano*: [...] o pressuposto de que os comportamentos se confundem com o próprio domínio do conhecimento (RAMOS, 2002, p.29)

À vista disso, questionamos como a pedagogia das competências e habilidades no âmbito do ensino de português, pensada fora de seus contextos históricos e culturais, pode sozinha subsidiar as mudanças propostas pelos documentos oficiais.

Sobre as implicações desse modelo para o currículo escolar, o próprio Perrenoud tece uma crítica à inutilidade de se criarem esperanças sobre uma abordagem por competências sem a alteração radical dos modos de ensinar: “a linguagem das competências está invadindo os programas, porém, não passa, muitas vezes, de uma roupagem nova com a qual se tapa ora as mais antigas faculdades da mente, ora os conhecimentos eruditos ensinados desde sempre” (PERRENOUD, 1999, p.48).

Por essa razão, salientamos a importância das propostas de ensino que se centrem nas relações entre sujeito, língua e sentido, sem que isso signifique dominar, no plano da cognição, certas habilidades para ser considerado “competente em língua portuguesa”.

1.5 Objetivos e provas em 15 anos de Enem (1998-2012)

Desde 1998, o Enem tem passado por transformações tanto de ordem estrutural, concernentes à organização interna da prova, quanto em relação aos seus objetivos. Se compararmos as finalidades do exame referente ao seu primeiro ano de criação, ainda no governo Cardoso (1994-2002), com os objetivos divulgados no edital do Enem/2013, observamos uma ampliação de suas atribuições, o que inclui, dentre outros propósitos, a utilização do exame como mecanismo de acesso à educação superior e a criação de referencial nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio. Tais mudanças são reflexos de novas políticas públicas instauradas no país.

Como podemos constatar, quatro eram os objetivos do Enem divulgados no edital publicado no Diário da União de 1º de junho de 1998:

- I. Conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas da continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho;
- II. Criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III. Fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso educação superior;
- IV. Constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio¹³

Já em 2013, o edital estabelece oito finalidades:

- I. Compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no País.
- II. Subsidiar a implementação de políticas públicas.
- III. Criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio.
- IV. Desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira.
- V. Estabelecer critérios de acesso do PARTICIPANTE a programas governamentais.
- VI. Constituir parâmetros para a autoavaliação do PARTICIPANTE, com vista à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho.
- Facultar-se-á a utilização dos resultados individuais do Enem para:
- VII. A certificação, pelas Instituições Certificadoras listadas no Anexo I deste Edital, no nível de conclusão do Ensino Médio, desde que observados os termos da Portaria/Inep nº 144, de 24 de maio de 2012, e o disposto no inciso II do parágrafo 1º do art. 38 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- VIII. A utilização como mecanismo de acesso à Educação Superior ou em processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho¹⁴

Esse acréscimo de objetivos revela que o exame adquiriu novas funções em diferentes momentos históricos, sendo utilizado como critério para participação em programas do governo, certificação do ensino médio e vestibular nacional. Além disso, outras transformações de ordem político-ideológicas foram estabelecidas por conta dos diferentes posicionamentos dos governos Fernando Henrique Cardoso (PSDB), Luís Inácio Lula da Silva (PT) e Dilma Rousseff (PT), que induziram trocas em cargos importantes, como o da presidência do Inep (Cf. Quadro 4, p.45).

No primeiro período do Enem (1998-2003), o exame atuava principalmente como uma prova com o propósito de diagnosticar a qualidade da educação média brasileira, possibilitando uma referência de autoavaliação aos participantes.

¹³ Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=01/06/1998>> Acesso em 15 de Jan. 2013.

¹⁴ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf> Acesso em 15 de Jan. 2013.

Já no segundo momento (2004-2008), a iniciativa do Ministério da Educação por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni)¹⁵ permitiu a utilização do Enem como porta de entrada para as instituições privadas de educação superior a estudantes de baixa renda. Assim sendo, o ProUni foi um dos grandes responsáveis pelo aumento do número de inscritos no Enem nesse período, conforme mostra o gráfico:

Gráfico 1

* O número corresponde ao total de participantes que tiveram a inscrição confirmada

Fonte: MEC/Inep, 2013.

No terceiro momento, a partir de 2009, o sistema de avaliação sofreu uma mudança significativa, com uma nova portaria para o “Novo Enem”, apresentando competências e habilidades de cada área do conhecimento. A Portaria/Inep nº 109¹⁶ definiu nova estrutura para a prova, cuja organização passou a ser composta por quatro testes constituídos por 45 itens de múltipla escolha, totalizando 180 questões, além da proposta de redação¹⁷, passando a ser realizada em dois dias. A mudança foi uma tentativa de buscar uma avaliação mais exata das proficiências de todos os participantes. Para a reestruturação, o Inep apresentou nova Matriz de Referência¹⁸ e incluiu o exame como certificação do ensino médio.

¹⁵ Com a criação do ProUni em 2004, o MEC passou a oferecer cerca de 80 mil bolsas de estudo integrais ou parciais para estudantes de baixa renda em instituições de ensino superior de todo o Brasil. Utilizando os resultados do Enem como um dos critérios para a seleção dos candidatos, a edição do Enem/2005 recebeu mais de três milhões de inscritos, dos quais 900 mil concorreram às bolsas e 100 mil foram beneficiados. Além de ter participado da prova, o candidato à bolsa do ProUni necessita apresentar renda familiar per capita de até três salários mínimos e atender a um dos seguintes critérios: ter cursado o ensino médio completo em escola pública; ter cursado o ensino médio completo com bolsa integral em instituição privada; ser portador de necessidades especiais.

¹⁶ Essa portaria foi republicada em 8/6/09 e atualizada com alterações em 15/06/09.

¹⁷ Durante dez anos, de 1998 a 2008, o exame foi composto por 63 objetivas de múltipla escolha e uma proposta de redação, abrangendo as áreas de conhecimento avaliadas e as competências e habilidades contidas na Matriz de Competências, especificadas na Portaria/Inep nº 318, de 22 de fevereiro de 2001.

¹⁸ A Matriz de Referência traz nova organização de competências e habilidades e acrescenta anexo com os objetos de conhecimento referentes a cada área.

Outro marco significativo para a concretização das políticas públicas educacionais foi criado ainda em 2009, no ministério da educação de Fernando Haddad: o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). O sistema prevê a seleção de candidatos a vagas em institutos federais de ensino superior com base na nota obtida pelo participante no Enem. Toda a seleção é feita por meio da plataforma virtual do SiSU, permitindo que os candidatos visualizem as vagas disponíveis, busquem as instituições e cursos de sua preferência e consultem a concorrência.

Desde seu primeiro ano, o exame já objetivava constituir-se como um mecanismo de acesso à educação superior, o que se tornou possível e abrangente com a criação de um sistema próprio para o gerenciamento e a distribuição de vagas em nível nacional. Com o SiSU, o Enem passou a assumir funções que o colocaram como o maior vestibular do país.

A redação do Enem

De todas as mudanças ocorridas nas áreas de conhecimento avaliadas pelo Enem, durante quinze anos, a área da Redação foi a que menos sofreu alterações substanciais. No período compreendido entre 1998 a 2012, com poucas variações estruturais, a proposta de redação foi continuamente apresentada no limite de uma página, composta por: a) apresentação do tema; b) textos motivadores e c) instruções.

No topo da página, encontramos os comandos, neles o candidato lê o tema proposto e as orientações para redigir um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão, baseado na leitura dos textos de apoio e nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. A solicitação é recorrente: “selecione, organize e relacione de forma coerente e coesa argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista”.

Até 2009, a exigência da produção escrita nos comandos das propostas oscilou entre “texto dissertativo”, “texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo” e “dissertação”. Após a reformulação do Enem, de 2009 a 2012, as propostas passaram a usar apenas a terminologia “texto dissertativo-argumentativo”. De modo análogo, podemos constatar alterações na exigência do uso da “norma padrão da língua portuguesa”. De 1998 a 2012, as instruções indicaram ora a elaboração do texto em “norma culta”, ora em “modalidade padrão” da língua. Nas edições de 2011 e 2012, os comandos passaram a assinalar “norma padrão da língua portuguesa”¹⁹. Essas são

¹⁹ Na edição de 2013, outra importante alteração ocorreu com a mudança para “modalidade escrita formal da língua portuguesa”.

apenas diferenças terminológicas ou de base conceitual? Embora as constantes modificações na área de redação possam indicar atualizações linguísticas, nos Eixos Cognitivos da Matriz de Referência global do exame, a primeira competência permaneceu inalterada durante os quinze anos, designando a avaliação sobre o “domínio da norma culta da Língua Portuguesa” (Cf. Quadro 2, p.34).

Além do tema, uma coletânea composta por uma média de três textos e ou fragmentos de textos é apresentada após os comandos. Por último, na parte inferior, podemos ler as instruções, elas exigem a escrita da redação à tinta, o máximo de trinta linhas e o mínimo de sete e a elaboração do rascunho no espaço apropriado.

Os temas propostos de 1998 a 2012 foram:

Quadro 3: Os temas de redação das edições do Enem (1998-2012)

ANO	TEMA	ANO	TEMA
ENEM/98	Viver e aprender	ENEM 2005	O trabalho infantil na realidade brasileira
ENEM 99	Cidadania e participação social	ENEM 2006	O poder de transformação da leitura
ENEM 2000	Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?	ENEM 2007	O desafio de se conviver com as diferenças
ENEM 2001	Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?	ENEM 2008	Três possibilidades de ação para preservação da floresta Amazônica. O candidato tinha de escolher uma delas: suspender imediatamente o desmatamento; dar incentivo financeiros a proprietários que deixarem de desmatar; ou ainda aumentar a fiscalização e aplicar multas a quem desmatar.
ENEM 2002	O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais que o Brasil necessita?	ENEM 2009	O indivíduo frente à ética nacional
ENEM 2003	A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?	ENEM 2010	O trabalho na construção da dignidade humana Ajuda Humanitária (2ª aplicação)
ENEM 2004	Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?	ENEM 2011	Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado
O movimento migratório para o Brasil no século XXI			

Fonte: MEC/Inep, 2012

O quadro acima mostra que as propostas apresentaram diferentes temas. Nos anos 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004, eles foram oferecidos em forma de pergunta direta, enquanto que nos demais anos, como questões-temáticas.

Dividimos os temas em três eixos: cultural, sócio-político e ambiental. Classificamos como eixo cultural aqueles que apresentaram como reflexão assuntos relacionados a costumes, hábitos, crenças e manifestações artísticas do homem em sociedade. No eixo sócio-político, incluímos as questões ligadas a fenômenos e problemas sociais. E no último, temas sobre o meio ambiente.

Desse modo, contabilizamos quinze provas de redação²⁰, que podem assim ser classificadas pela recorrência dos eixos temáticos:

Gráfico 2

Como podemos observar no gráfico acima, os temas sócio-políticos são os que mais estiveram presentes nas propostas, o que nos faz pensar que há um grande espaço concedido para questões polêmicas relacionadas à cidadania. A escolha dos temas ligada à escolha do texto dissertativo-argumentativo não é fortuita, ela baseia-se no pressuposto de que, ao final do ensino médio, o aluno seja capaz de defender uma questão de interesse comum por meio de argumentos consistentes.

Nos documentos do Enem, podemos verificar que a “educação para cidadania” aparece como um dos eixos norteadores das propostas de redação, que lançam para a discussão questões como imigração, direito ao voto, ética nacional etc. Contudo, para

²⁰ Nos quinze anos que compreendem o período entre 1998 a 2012, dezessete provas foram elaboradas – duas a mais que o previsto, devido à suspeita de fraude em 2009 e à falha de impressão em 2010, gerando uma segunda reaplicação. Para a construção dos Gráficos 2, 3 e 4, utilizamos apenas as quinze provas oficiais: na edição de 2009, não consideramos a prova cancelada, na edição de 2010, consideramos apenas a prova da primeira aplicação.

que o aluno possa se posicionar frente a esses temas, sua opinião deve ser formulada a partir da leitura dos textos da coletânea.

Por meio de um levantamento realizado em torno das coletâneas que compõem as propostas de redação (1998-2012), constatamos que elas reúnem textos de diferentes gêneros. Como muitos deles são adaptados, muitas vezes não se constituem como textos completos, sendo apenas excertos.

Observamos que todas as edições apresentaram textos verbo-visuais, com exceção da primeira que só ofereceu um texto verbal. No entanto, a partir de 1999, a coletânea passou a abrigar infográficos, charges, tirinhas, fotografia. De 1998 a 2012, 16 textos verbo-visuais foram utilizados nas coletâneas, como podemos visualizar no gráfico abaixo:

Gráfico 3

O gênero infográfico foi o mais recorrente, seguido de charges e tirinhas. Ao observarmos as fontes de onde tais textos foram retirados, constatamos que a maioria é procedente de jornais/revistas e páginas da Internet (páginas especializadas, portais de notícias, sites do governo etc.).

A dimensão verbo-visual da linguagem, apontada por recentes estudos, mostra que a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel e participa ativamente da vida em sociedade, na constituição de sujeitos e identidades, “impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual” (BRAIT, 2010, p.194).

Como apontam as pesquisas de Campos (2011b, 2012), em função de uma melhor compreensão das formas de produção de sentido em manifestações discursivas verbo-visuais, a imagem deve ser pensada dentro da tensão entre o leitor, forma e conteúdo, sem a fragmentação de suas esferas. A esse respeito, ressaltamos que a

fragmentação dos textos da coletânea, dada pela supressão de suas partes e pela adaptação que muitos textos sofrem, não colabora para a reconstituição de suas características autorais, estilísticas e composicionais, o que interfere diretamente na compreensão e na leitura que o candidato realiza.

Se contabilizarmos todos os 51 textos/excertos utilizados nas coletâneas desde a primeira edição, entre 1998 e 2012 (Cf. Apêndice A, p.166), é possível verificar que não só os textos verbo-visuais foram retirados de jornais/revistas e páginas da Internet, mas também os demais. A preferência por textos que circulam na esfera jornalística está marcada em mais da metade das fontes:

Gráfico 4

Por fim, esse dado faz pressupor que a exigência de letramento implícito nas propostas de redação recaia sobre textos informativos e opinativos, de diferentes gêneros, subtendendo assim um aluno leitor de jornais e revistas sobre temas da atualidade, usuário de páginas e portais de notícias da Internet.

Em suma, o histórico traçado por esse capítulo buscou resgatar a memória sobre o Enem, dentro de seu contexto cultural e social mais amplo. Assim, pudemos atestar como o exame nasceu dentro do país em momento de reformas educacionais e implantação de novas leis pós-ditadura militar. A consolidação da democracia certamente abriu espaço para se pensar na educação em todos os níveis, e, com isso, trouxe a possibilidade da criação de sistemas de avaliação. Ainda que tardia, a universalização do ensino médio obrigatório foi o que “obrigou”, de fato, as políticas públicas a se voltarem para a educação dos jovens brasileiros; a partir desse momento, o ensino médio começou, enfim, a entrar na agenda pública do país.

Quadro 4: Enem no panorama histórico (1998-2012)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
INSCRITOS	157 mil	346 mil	390 mil	1,62 milhões	1,81 milhões	1,87 milhões	1,54 milhões	2,99 milhões	3,73 milhões	3,56 milhões	4,00 milhões	4,14 milhões	4,61 milhões	5,36 milhões	5,71 milhões
MARCOS HISTÓRICOS	DCNEM PCN	PCNEM			PCN ₊		ProUni		OCEM			Novo Enem SiSU			DCNEM (2ª)
PRESIDENTE DO INEP	Maria Helena Guimarães de Castro				João Batista F.G Neto	Otaviano Augusto Marcondes Helene	Raimundo Luiz Silva Araújo	Eliezer Moreira Pacheco	Reynaldo Fernandes				Joaquim José Soares Neto	Malvina Tania Tuttman	Luiz Cláudio Costa
MINISTRO EDUCAÇÃO	Paulo Renato Souza					Cristovam Buarque	Tarso Genro		Fernando Haddad					Aloízio Mercadante	
PRESIDENTE BRASIL	Fernando Henrique Cardoso					Luís Inácio Lula da Silva								Dilma Rousseff	

CAPÍTULO 2

RELAÇÕES DIALÓGICAS NO CIRCUITO DISCURSIVO

*Não há significado fora da relação social do homem.
Medviédev*

*Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser
feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir
presente é irrevogavelmente obrigatória.
Bakhtin*

*Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por
meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.
Volochinov*

A composição do quadro teórico para o atendimento dos objetivos propostos por este trabalho, dentro de uma abordagem discursiva da linguagem, foi arquitetada por duas frentes: a dos conceitos de língua/linguagem e a dos conceitos de letramento. Sob a perspectiva das relações dialógicas que constituem o objeto efetivo do dialogismo, este capítulo se divide entre essas duas partes complementares.

No item (2.1), “A dimensão dialógico-axiológica da linguagem na teoria bakhtiniana”, discutimos duas noções chaves para a análise das produções escritas dos participantes do Enem: a noção de “enunciado concreto” e a de “discurso citado”. A retomada a esses conceitos centrais do pensamento de Bakhtin e o Círculo delineia o eixo investigativo da réplica ativa aos discursos, deflagrando a apreensão valorada da voz de outrem. No item (2.2), “A dimensão ideológica dos letramentos no tratamento da escrita”, apresentamos as principais perspectivas em torno dos estudos sobre letramento, vislumbrando o modelo ideológico proposto por Street (1984) como a base para a compreensão das práticas letradas situadas socialmente.

A articulação dos conceitos recuperados permite o reconhecimento do sentido amplo de letramento, a partir de uma visão concreta de língua, linguagem e discurso, possibilitando uma aproximação em torno das redações do Enem que leve em conta a compreensão ativa dos sujeitos produtores.

2.1 A dimensão dialógico-axiológica da linguagem na teoria bakhtiniana

As concepções de língua, linguagem e discurso desenvolvidas por Bakhtin (1895-1975), Volochinov (1895-1936), Medviédev (1891-1938) e outros integrantes do Círculo, no contexto soviético do início do século XX, buscaram compreender a linguagem a partir de sua natureza sócio-histórica e ideológica, o que permitiu a elaboração de uma visão concreta de enunciado.

A abordagem linguística na concepção bakhtiniana lança um olhar filosófico sobre a linguagem, marcado pela busca de um lugar epistemológico para se pensar os objetos das Ciências Humanas. Não se trata, portanto, apenas de uma reflexão de natureza científica, mas, como afirma Faraco (2009), de um fazer filosófico que se materializa por *gestos interpretativos*, “por contínua atribuição de sentidos (uma espécie de *besinliches Denken*) e não por gestos matematizadores” (FARACO, 2009, p.41).

Bakhtin e o Círculo introduzem uma perspectiva sociológica da teoria da expressão que se volta para a linguagem em suas relações com a história, a cultura e a sociedade, inaugurando a interação verbal como a realidade fundamental da língua.

Essa perspectiva promove uma investigação nas formas de construção de sentido, entendido não como algo dado ou existente *a priori*, mas como algo em permanente construção, em correlação ao que é humano: “toda a existência possível e todo sentido possível se dispõem ao redor de um ser humano como centro de valor único” (BAKHTIN, 2010a, p.124). Assim, o dialogismo surge como um princípio constitutivo da linguagem que sustenta a visão de mundo bakhtiniana: “a linguagem vive apenas na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem” (BAKHTIN, 1997, p.123).

À luz dessa concepção, a língua não pode ser separada de seu conteúdo ideológico, pois não é neutra, é um produto da vida social e sua evolução é ininterrupta. De modo análogo, a linguagem é um fenômeno dinâmico, em contínuo desenvolvimento. Com efeito, o projeto teórico bakhtiniano está acoplado a uma visão de mundo que não encontrou identidade nos estudos linguísticos que partem do princípio da enunciação monológica.

Em vários momentos e em obras distintas do Círculo, de modo evidente, podemos constatar uma crítica à visão de linguagem abstrata da linguística estrutural e

à visão subjetiva da estilística, vigentes naquela época. Isso porque, mais que postular novos conceitos linguísticos, estava em jogo a construção de uma nova ciência da linguagem, a denominada Metalinguística (Cf. SOUZA, 2002a).

De modo geral, os três principais teóricos da linguagem do Círculo: Bakhtin, Medviédev e Volochinov, apresentam críticas às correntes de base positivista e idealista. De modo específico, o capítulo 4 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* ([1929]1997), “Das Orientações do pensamento Filosófico- Linguístico”, sistematiza uma avaliação em torno das duas principais orientações da filosofia da linguagem dominantes no início do século XX: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

A primeira tendência, a qual teve Wilhelm Humboldt (1767-1835) como um dos principais representantes, considera a língua como uma atividade que se materializa sob a forma de atos de fala individuais e encara as leis da criação linguística como sendo fundamentalmente as leis da psicologia individual. A segunda, cuja visão ganhou força com Ferdinand Saussure (1857-1913), apesar de considerar a língua como produto de uma criação coletiva, separa o que é social do que é individual. Se de um lado, a ênfase no caráter psíquico e cognitivo do uso da língua é o principal alvo de crítica do teórico russo, do outro, encontramos a crítica à visão de língua como um sistema estruturado que obedece a leis essencialmente linguísticas.

Para o Círculo, nenhuma dessas orientações vê nos fatos linguísticos seu motor ideológico. Assim, o eixo nodal da teoria sociológica está na compreensão de que a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetividade exterior, e fora de sua realidade sócio-ideológica não pode existir.

Para compreendermos como o cerne da análise dialógica do discurso esbarra na necessidade de um estudo sociológico sobre o material concreto, capaz de abarcar as formas e os propósitos de cada campo da criação ideológica, passamos a investigar os conceitos de “enunciado concreto” e “discurso citado”.

2.1.1 Enunciado concreto: o texto como uma réplica ativa

A partir de uma crítica à visão da ciência como uma abstração generalizada, a perspectiva bakhtiniana de linguagem propõe que o objeto de estudo das Ciências Humanas seja o homem social, o ser expressivo e falante. Interessado na especificidade desse pensamento, o teórico russo alega que só o texto pode ser o ponto de partida da investigação científica, na medida em que “todo o texto tem um sujeito, um autor”

(BAKHTIN, 2010b, p.308), fazendo parte, enquanto enunciado, da comunicação discursiva de um determinado campo: “por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido” (BAKHTIN, 2010b, p. 309).

Conforme Souza (2002b), o enunciado que serve de base para as formulações do ponto de vista do Círculo é o enunciado concreto: “se ele concreto, é histórico; se é histórico, é humano; se ele é humano, é social; se ele é social, é ético, é consciente, tudo isso em interação orgânica” (SOUZA, 2002b, p.93). Essa visão dinâmica da linguagem entende que o uso da língua se faz por meio de enunciados inscritos, antes de tudo, no plano histórico-social.

A concepção de “texto” está presente no conjunto dos vários trabalhos de Bakhtin e o Círculo, dos quais destacamos três ensaios: i) O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica (Bakhtin, [1959-61] 2010b), ii) Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (Volochínov, [1926] 2013), iii) Os gêneros do discurso (Bakhtin, [1952-53] 2010c). Não pretendemos esmiuçar como o conceito aparece em cada uma dessas obras citadas, mas identificar os elementos mais significativos que permitem a compreensão do texto como um enunciado responsivo.

No ensaio O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica, Bakhtin assume a noção de texto em seu sentido amplo, “como qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2010b, p. 310). Nessa perspectiva, todo texto é dialógico à medida que é constituído a partir de outros textos e discursos, mantendo com eles relações dialógicas. A unicidade do texto, isto é, seu valor irrepetível, é vista como uma característica intrínseca a cada enunciado, na qual reside sua singularidade histórica. No entanto, Bakhtin observa que:

[...] a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010b, p.311).

Como aponta o filósofo, o enunciado jamais pode se repetir, ainda que se trate de uma citação. Entendendo que a verdadeira essência do texto “sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2010b, p.311), sua função *responsiva* não é reduzida a relações lógicas ou meramente objetais, pois, como uma

unidade da comunicação discursiva, ele abrange um conjunto de sentidos ligados por relações dialógicas.

Nesse ensaio, fica claro que a dinâmica que permite responder aos enunciados opõe-se plenamente à ideia behaviorista de “reação verbal” enquanto um processo mecânico de “estímulo-resposta”, meramente casual.

Já em *Palavra na vida e a palavra na poesia*, Volochinov concebe o enunciado e suas particularidades na configuração do processo interativo, na integração entre o texto e o contexto extraverbal. Na abordagem sociológica proposta pelo linguista, a situação extraverbal está longe de ser um elemento externo ao enunciado. Ao contrário, é parte integrante e essencial para sua significação.

Volochinov (2013) explica que a comunicação discursiva se dá por meio dos enunciados concretos compreendidos por suas duas partes: a) a parte realizada verbalmente e b) a parte subentendida, que se constitui no horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes. Assim, a parte presumida compreende as avaliações sociais que organizam o enunciado e sua entonação para além das fronteiras do verbal, expondo o ponto de contato com o exterior, com os julgamentos de valores de cada grupo social e campos discursivos.

A questão valorativa (apreciativa) da linguagem é particularizada nesse ensaio pela noção de “entonação”:

A entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Mediante a entonação, a palavra se relaciona diretamente com a vida. E antes de tudo, justamente na entonação o falante se relaciona com os ouvintes: a entonação é social por excelência. É, sobretudo, sensível para com qualquer oscilação da atmosfera social em torno do falante. (VOLOCHÍNOV, 2013, p.82)

Na comunicação discursiva, as diferentes entonações revelam uma posição ativa do sujeito, expressando um modo de responder aos textos, adquirindo tons variados, de concordância, discordância, polêmica, ironia, provocação etc.

No ensaio *Os gêneros do discurso*, Bakhtin detalha o funcionamento do enunciado e o diferencia da frase. Enquanto o primeiro é tido como uma *unidade da comunicação discursiva*, a segunda é tida como uma *unidade da língua*.

Dessa maneira, como postula o teórico, as frases operam no eixo da abstração, pois não possuem autor e não são dirigidas a ninguém em específico. Como são neutras, não possibilitam uma réplica. Em contrapartida, na comunicação discursiva real, os limites de cada enunciado concreto são definidos pela alternância dos falantes,

o que explica a inexistência do interlocutor abstrato, já que todos enunciados suscitam outros responsivos. Destacamos aqui o entendimento do texto como uma réplica:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes –dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) (BAKHTIN, 2010c, p.272)

Ao conceber o enunciado como unidade real da comunicação discursiva, Bakhtin define suas particularidades determinantes: a) alternância dos sujeitos da comunicação; b) acabamento específico do enunciado; c) relação do enunciado com o enunciador e com os outros participantes da comunicação (BAKHTIN, 2010c, p. 282).

Podemos dizer que essas três características convergem para a possibilidade que cada sujeito tem de *responder* aos enunciados, ocupando uma posição responsiva. A alternância dos sujeitos possibilita a transferência de palavra, permitindo a intervenção do outro no discurso, uma vez que todo enunciado comporta “um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros” (BAKHTIN, 2010c, p.275).

O acabamento específico é determinado pela exauribilidade semântico-objetual do tema, pelo projeto de discurso ou vontade de discurso do falante e pelas formas típicas composicionais. Esses três fatores são definidos em função do gênero discursivo e da esfera da comunicação em que circulam, por isso, as condições da construção dos enunciados são refletidas por seu tema, seu estilo e sua composição em cada campo da atividade humana.

A terceira particularidade aponta que a relação entre os participantes da comunicação é determinante para a escolha dos recursos linguísticos, estilísticos e composicionais dos enunciados, de modo que a relação valorativa (expressiva) do sujeito com o objeto de seu discurso é submetida, antes de tudo, ao endereçamento a alguém, possibilitando inevitavelmente a réplica.

Todas essas formulações mostram que os enunciados concretos enquanto textos funcionam como atos responsivos circundados pelas palavras dos outros, pela história que foi iniciada por outros sujeitos. Nesse trabalho responsivo, não há um “sentido em si”, pois o sentido sempre pressupõe outros que o antecederam e o sucederam, de modo que nenhum pode ser o primeiro ou o último.

Em vista da relação orgânica que o enunciado concreto mantém com os elementos que compõem a cadeia discursiva, podemos dizer que ele sustenta a dinâmica da “pergunta e resposta” (BAKHTIN, 2010d, p.408) como processo dialógico que vai além da relação lógica de formular uma pergunta e receber uma resposta, viabilizando o desenvolvimento ativo do diálogo.

A partir dessa perspectiva, entendemos que uma análise mecânica não dá conta da realidade concreta do texto. Nesse sentido, seu estudo é inseparável das interações discursivas pelas quais o homem se relaciona e se posiciona.

2.1.2 O discurso citado: a interação com as múltiplas vozes

Em suas obras, Bakhtin não trata a oralidade como um domínio à parte da escrita e, por isso, não mantém uma separação radical entre a cultura oral e a cultura escrita (BUBNOVA, 2011). Segundo Bubnova, na perspectiva bahktiniana, a escrita é um percurso capaz de traduzir a voz humana, uma vez que os sentidos transmitidos pelas vozes personalizadas representam “posições éticas e ideológicas diferenciadas em uma união e intercâmbio com as demais vozes” (BUBNOVA, 2011, p. 270). Como a estudiosa explica, o termo voz em Bakhtin se apresenta em seu sentido metafórico e não corresponde a uma emissão vocal, mas se identifica com opinião, ideia, ponto de vista, ou postura ideológica.

Assim, se a dimensão *dialógica* da linguagem promove o dialogismo como um dos aspectos mais importantes para a mobilização dos discursos, mantida pela função responsiva dos enunciados, é a dimensão *axiológica* que promove a relação ativa dos sujeitos com os discursos alheios. Nessa dinâmica dialógico-axiológica, as vozes representam diferentes horizontes sociais de valor construídos por sujeitos históricos, e indicam, sobretudo, a pluralidade dos discursos.

Na teoria do dialogismo, a noção de “discurso citado” assume um lugar privilegiado para se pensar na relação intersubjetiva entre o eu e o outro. Tal noção investiga não apenas as formas de transmissão do discurso alheio, mas o reconhecimento da alteridade como um fenômeno social resultante das relações do ser consigo mesmo e com os outros, priorizando a interação entre o discurso citado e o discurso citante.

Essa concepção se encontra elaborada em vários trabalhos de Bakhtin e o Círculo, dos quais destacamos três: o livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin;

Volochínov [1929] 1997) e os ensaios O plurilinguismo no romance (Bakhtin, [1934-35] 1988a) e A pessoa que fala no romance (Bakhtin [1934-35] 1988b).

Antes, porém, de recuperarmos as principais reflexões em torno desse conceito nas obras citadas, é importante sinalizar cinco considerações sobre a noção de “discurso” postulas por Bakhtin no ensaio O discurso na poesia e o discurso no romance (Bakhtin, [1934-35] 1988c):

1. O discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica (BAKHTIN, 1988c, p.88-9).
2. Mas a dialogicidade interna do discurso não se esgota nisso. Nem apenas no objeto ela encontra o discurso alheio. Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada (BAKHTIN, 1988c, p.89).
3. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela (BAKHTIN, 1988c, p.89).
4. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim, é todo diálogo vivo (BAKHTIN, 1988c, p.89).
5. A resposta compreensível é a força essencial que participa da formação do discurso e, principalmente, da compreensão ativa, percebendo o discurso como oposição ou reforço e enriquecendo-o (BAKHTIN, 1988c, p.89).

Tendo em vistas essas particularidades, podemos dizer que a heterogeneidade discursiva é constitutiva de qualquer enunciado na medida em que, como assinala a primeira consideração acima, o discurso se forma na mútua orientação dialógica do discurso de outrem, e, assim sendo, é sempre atravessado pela palavra alheia e constituído por ela. Desse modo, o princípio dialógico funda a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos.

Em segundo lugar, se considerarmos sua orientação para o já-dito, como indica o quarto item acima, a presença do discurso do outro não é dada apenas pelas formas marcadas de citação, aquelas comumente postas entre aspas ou retomadas pelos procedimentos do discurso direto e indireto, verbo *dicendi*, mas também pelos ecos dialógicos entremeados pela percepção valorativa do sujeito, que recupera a memória discursiva por meio da seleção lexical, alusões, nominalizações, ironia, etc.

Ainda, a condição de “discurso-resposta” garantida pela sua orientação para o por vir, como apontado no item cinco, é o que viabiliza a compreensão ativa frente ao

discurso alheio e o que desencadeia um posicionamento avaliativo do sujeito frente a ele, seja por oposição ou reforço, mantendo, assim, o núcleo dialógico.

Tais considerações, além de preconizarem a necessidade da não redução do discurso citado às marcas de citação por procedimentos puramente gramaticais, como usualmente os exercícios escolares da longa tradição solicitam, possibilitam a inscrição do discurso citado na cadeia histórica da comunicação discursiva.

Na terceira parte de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Para uma história das formas da enunciação nas construções sintáticas: Tentativas de Aplicação do Método Sociológico aos Problemas Sintáticos, Volochinov dedica-se ao estudo do discurso citado, considerando este um problema específico da sintaxe. Ao formular uma orientação sociológica para tratar o discurso de outrem, o teórico russo rompe com a tradição gramatical que trabalha o fenômeno dentro de um sistema abstrato da língua para estudá-lo a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva.

A sintaxe enunciativa proposta pelo método sociológico traz à luz as formas de transmissão dos discursos alheios (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre) e suas variações dentro do “corpo vivo” dos enunciados concretos, aproximando-se das formas de interação entre os discursos, sem se restringir à análise da unidade frasal, distante da relação com o outro.

Para Volochinov, o discurso citado é “o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, *mas é, ao mesmo tempo*, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p.144). O teórico explica que o discurso reportado é tido pelo falante como um enunciado de outro que passa a ser incorporado no contexto de seu próprio enunciado, de modo que:

[...] tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p.145)

Dispomos, aí, de uma orientação imprescindível para a compreensão das relações dialógicas fundadas sob o pressuposto da réplica: a recepção ativa dos discursos, que deflagra a apreensão valorada da voz de outrem. O alcance desse caráter responsivo é suficiente para unir o discurso citado e o discurso citante por relações dinâmicas, complexas e tensas. “Essa dinâmica, por sua vez, reflete a

dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p.148).

Desse modo, a remissão ao discurso do outro não pode ser encarada como um exercício mecânico, ela é resultante do trabalho do sujeito que cita, e como tal, sofre sempre um processo de reacentuação. Volochinov esclarece que o erro fundamental dos pesquisadores que já se debruçaram sobre as formas de transmissão do discurso de outrem é “tê-lo sistematicamente divorciado do contexto narrativo [...] No entanto, o objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p.148). Nessa dinâmica, Volochinov define duas principais orientações de apreensão do discurso do outro: o estilo linear e o estilo pictórico.

No estilo linear, o narrador conserva o discurso de outrem, criando fronteiras exteriores nítidas a sua volta, preservando sua integridade. Nesse caso, “os esquemas linguísticos e suas variantes têm a função de isolar mais clara e mais estritamente o discurso citado, de protegê-lo de infiltração pelas entoações próprias do autor” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p.148-9). Para Volochinov, esse tipo de apreensão é linguisticamente despersonalizado e mais preocupado com o sentido objetivo, chegando a existir completa homogeneidade estilística de todo o texto.

Já no estilo pictórico, a voz do narrador se infiltra no discurso citado, diluindo os limites existentes entre os dois discursos: “o contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado [...] Sua tendência é atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p.150). Um dos tipos dessa orientação ocorre quando as fronteiras são deliberadamente apagadas pelo narrador, que imprime no discurso suas entonações, o seu humor, a sua ironia. Segundo o autor, outro tipo de variação desse estilo acontece quando “a dominante do discurso é deslocada para o discurso citado” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p.151), e este, então, dissolve o contexto narrativo.

Volochinov delimita a caracterização dos esquemas de transmissão, indicadores da dinâmica instituída entre o contexto narrativo e o discurso citado. Os esquemas detalhados pelo linguista mostram uma variedade de formas usadas para citar realizadas por meio de modificações estilísticas e gramaticais: discurso indireto analisador de conteúdo, discurso indireto analisador de expressão, discurso direto preparado, discurso direto esvaziado, discurso antecipado e disseminado oculto, entre outras variantes.

A concepção das múltiplas vozes ganha complexas e ricas significações no estudo bakhtiniano em torno da prosa literária, em especial, no romance. No ensaio O plurilinguismo no romance, as diversas vozes do discurso aparecem identificadas nesse gênero pelas construções híbridas, pelos estilos, tons, gêneros intercalados que introduzem o plurilinguismo integrado ao discurso do narrador e ao discurso dos personagens. A bivocalidade do discurso literário é deflagrada por Bakhtin pela palavra bivocal que serve a duas vozes e que exprime duas intenções diferentes:

a intenção direta do personagem que fala e a intenção refrangida do autor. Nesse discurso há duas vozes, dois sentidos, duas expressões. Ademais, essas duas vozes estão dialogicamente correlacionadas, como que se conhecessem uma à outra (como se duas réplicas de um diálogo se conhecessem e fossem construídas sobre esse conhecimento mútuo), como se conversassem entre si. O discurso bivocal sempre é internamente dialogizado (BAKHTIN, 1988a, p.127).

As singularidades da presença da palavra do outro nos gêneros da esfera literária viabilizam a articulação entre os enunciados artísticos e os enunciados do cotidiano. No ensaio A pessoa que fala no romance, Bakhtin explica que o exame dos discursos de outrem é um dos temas mais essenciais da fala humana: “em todos os domínios da vida e da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem” (BAKHTIN, 1988b, p.139). Por essa razão, o autor afirma a necessidade em abordar o tema do sujeito que fala na esfera extraliterária da vida e da ideologia. Tal consideração abre espaço para pensarmos na correlação entre os gêneros e as formas de transmissão das citações. O caráter dialógico do discurso retórico, por exemplo, como caracterizado por Bakhtin, é geralmente fundado sobre discordâncias; esforçando-se em antecipar as possíveis objeções, “ele transmite e justapõe as declarações das testemunhas, etc” (BAKHTIN, 1988b, p.152).

O enquadramento contextual das formas de transmissão do discurso do outro é um elemento importante para as transformações de acento e de sentido. Segundo o autor, as formas de incorporação das palavras alheias no processo de formação ideológica do homem se dão de duas maneiras: pela palavra de autoridade e pela palavra interiormente persuasiva:

A palavra autoritária (religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores, etc.) carece de persuasão interior para a consciência, enquanto que a palavra interiormente persuasiva carece de autoridade, não se submete a qualquer autoridade, com frequência é

desconhecida socialmente (pela opinião pública, a ciência oficial, a crítica) e até mesmo privada de legalidade (BAKHTIN, 1988b, p.143).

Apesar das diferenças profundas, a palavra de autoridade e a palavra persuasiva se constituem mutuamente por meio dos conflitos e das inter-relações dialógicas. Porém, enquanto a primeira funda o discurso de autoridade, organicamente ligado ao passado hierárquico e exige o seu reconhecimento de valor impositivo, habitando as esferas oficiais, a segunda abre espaço para várias possibilidades de interferência, permitindo o desenvolvimento livre da palavra de outrem por meio de ressignificações, reacentuações e variações estilísticas, circulando nas esferas cotidianas.

O embate entre as vozes de autoridade e as vozes internamente persuasivas mobiliza as *forças centrípetas*, de unificação e centralização das ideologias verbais, e as *forças centrífugas*, de descentralização e desunificação, atuando no meio do plurilinguismo real. Submetidas aos processos de transmissão e enquadramento contextuais, Bakhtin afirma que os meios de elaboração da palavra interiormente persuasiva dão lugar a uma interação máxima com a palavra alheia:

Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras "para nós" (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa) (BAKHTIN, 1988b, p.146).

Na visão de Bakhtin e o Círculo, é justamente a noção de interação que constitui um dos grandes pilares do dialogismo. É a dinâmica da interação verbal social que movimenta a cadeia de sentidos e faz com que a produção e a recepção dos textos se deem em detrimento dos diversos gêneros do discurso, nutridos pelo plurilinguismo presente nas esferas ideológicas e na ideologia do cotidiano.

Desse modo, podemos dizer que reconhecer os sujeitos dentro do quadro das interações verbais é reconhecer o processo de produção de sentidos edificado pela dimensão valorativa da linguagem, a qual permite, a partir da orientação à voz alheia, o ato de resposta aos interlocutores. No tópico seguinte, exporemos como uma aproximação ideológica aos estudos em torno dos letramentos permite conceber as atividades com a escrita como acontecimentos sociais e culturais, submetidas à compreensão ativa dos sujeitos produtores.

2.2 A dimensão ideológica dos letramentos no tratamento da escrita

Embora, num primeiro momento histórico, a distinção entre alfabetização e letramento tenha provocado uma mudança de paradigma dentro do campo da educação e das ciências linguísticas, sendo considerada ponto consensual pela maioria dos estudiosos, num segundo momento, com o aumento das investigações, diferentes focos e olhares afiliaram-se a essa área de estudo, marcando diferentes perspectivas.

Nesta seção, primeiramente, trazemos um breve panorama dos estudos de letramento desenvolvidos no Brasil para, posteriormente, a partir da noção ideológica de letramentos, discutir a leitura e a escrita sob uma perspectiva dialógico-axiológica.

2.2.1 Estudos do letramento: percursos e perspectivas

O surgimento do conceito de letramento no Brasil, no âmbito acadêmico, se deu a partir da segunda metade da década de 1980, com publicações de pesquisadores brasileiros, como: Kato (1986), Tfouni (1988; 1994), Kleiman (1995), Soares (1998), entre outros, que trouxeram valiosas contribuições para o estudo da alfabetização e do letramento sob diferentes facetas de análise.

A incorporação de uma nova palavra em nossa língua veio com a necessidade de designar algo para além da aquisição de um código baseado na relação entre fonemas e grafemas. Com efeito, as reflexões trazidas no início da década de 1980 sobre a psicogênese da escrita, baseadas nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979)²¹ em torno do processo de aprender a ler e a escrever, contribuíram para a discussão sobre a problemática da alfabetização, abrindo espaço para o estudo sob novas perspectivas.

Dentro da literatura da área, o termo “letramento” tem seu primeiro registro na apresentação da obra da pesquisadora Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado em 1986. Nesse livro, Kato afirma que:

a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às

²¹ *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* foi o livro publicado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em 1979, que trouxe relevante contribuição para a compreensão de como as crianças adquirem o conhecimento sobre a escrita, dentro da perspectiva da psicolinguística, com base na teoria psicológica e epistemológica de J. Piaget (1896-1980).

várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação (KATO, 1986, p.7)

Interessa-nos observar, na citação acima, o conceito de linguagem implicado como um instrumento de comunicação, o qual vincula a aquisição da escrita à formação de cidadãos letrados (funcionalmente) para atender às exigências postas pelas demandas da sociedade. Nessa acepção psicolinguística, letramento está associado ao domínio individual de uso da língua, pressupondo um desenvolvimento cognitivo àquele que é introduzido à escrita.

Dois anos depois da publicação dessa obra, Leda Tfouni, autora do livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), apresenta uma nova visão para o estudo do letramento a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Ao trazer a definição do termo “letramento” em contraposição à “alfabetização”, Tfouni confere a ele um estatuto técnico, que passou a representar um referencial nos campos da educação e da linguística, sendo retomado em publicações posteriores.

Frente a essa nova realidade, no Brasil, a literatura sobre o assunto passou a usar “letramento” como tradução da palavra em inglês “literacy”.

Em 1995, dois livros marcaram de modo significativo a publicação nessa área. O primeiro deles é *Letramento e Alfabetização* de Tfouni, em que a autora discorre sobre escrita, alfabetização e letramento, analisando as narrativas orais de ficção de uma mulher analfabeta. O segundo é *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Angela Kleiman, que reúne nove artigos de pesquisadores brasileiros, como Roxane Rojo, Sylvia Terzi, Stella Bortoni, Marta Kohl de Oliveira, Inês Signorini, Izabel Magalhães, Maria de Lourdes Matencio e Ivani Ratto, trazendo os resultados de pesquisas realizadas no país a partir da consideração do letramento enquanto um conjunto de práticas sociais.

Ainda nesse ano, Magda Soares publicou o artigo *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*, em que aborda o conceito de “alfabetismo”. No contexto da obra, esse conceito designa uma primeira concepção do que a autora postularia mais tarde como letramento. Em 2003, o artigo compôs o seu livro *Alfabetização e letramento*, trazendo vários ensaios resultantes de sua pesquisa das décadas de 1980 e 1990. Já em 1998, a autora publica o livro *Letramento: um tema em três gêneros*, em que apresenta a questão sob o ponto de vista de um verbete de dicionário, um texto didático e um ensaio acadêmico.

A partir dessas publicações seminais, diversos outros livros e artigos sobre letramento marcaram a produção acadêmica brasileira.

Por se tratar de um conceito complexo, abordado em várias áreas, a literatura sobre o assunto é extensa, motivo que nos força a redobrar a atenção ao tratar dessa temática. Acreditamos que as várias pesquisas a respeito do tema colaboram para uma ampla compreensão do fenômeno em questão. Ao mesmo tempo, porém, alertamos para o fato de que apenas uma profusão de informações pode trazer o risco do esvaziamento teórico, infundindo a ideia de um conceito único de letramento.

Os estudos de Soares da década de 1990 caracterizam a alfabetização como: “um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2013, p.15). Mas, por reconhecer que ensinar alguém a ler e a escrever é mais que um processo de aquisição do alfabeto, a autora mostra que alfabetizar envolve um processo de compreensão/expressão de significados.

Em suas pesquisas, a necessidade de expandir o conceito de alfabetização trouxe para a discussão o reconhecimento das diferentes facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que permitiram o surgimento do termo “alfabetismo/letramento”. Para Soares,

o letramento pode ser entendido como resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p.18).

Segundo a autora, quando se focaliza a dimensão individual, alfabetismo/letramento pode ser compreendido como um atributo pessoal, referindo-se aos processos e habilidades cognitivas e metacognitivas que envolvem a leitura e a escrita. Já quando se focaliza a dimensão social, alfabetismo/letramento é tido como um “conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico” (SOARES, 2013, p.33).

Embora reconheça que alguém possa ser letrado sem que tenha passado pela escola, a pesquisadora enfatiza, em seus textos, a importância da relação entre letramento e escolarização: “a escolarização é fator decisivo na promoção do letramento” (SOARES, 2004, p.99).

Os estudos de Tfouni, por sua vez, se dedicaram em investigar tanto aqueles que são alfabetizados, com variados graus de domínio da escrita, quanto os que não são

alfabetizados. Por defender que a relação entre ser letrado e ser alfabetizado não é linear, Tfouni insere o processo de letramento em um *continuum*. Assim, para ela, o termo “iletrado” não pode ser tomado como antítese de “letrado”, uma vez que nas sociedades industrializadas modernas não existe o letramento de grau zero.

Reconhecendo também que alfabetização e letramento são dois processos distintos, a autora aponta que os sistemas de escrita são um *produto* cultural, enquanto a alfabetização e o letramento são *processos* de aquisição de um sistema escrito (TFOUNI, 1988, p.9), e, como tal, designam conceitos diferentes:

[...] a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, o letramento refere-se aos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita (TFOUNI, 1988, p.9).

Sendo o letramento um processo cuja natureza é sócio-histórica, sua investigação desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Tfouni defende que, no letramento, há uma heterogeneidade discursiva que engloba discursos orais e escritos: “deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral” (TFOUNI, 2010, p.42). Assim, considera que existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização. Desse modo, ao mostrar que a autoria instala-se tanto nas produções linguísticas orais quanto nas escritas, essa perspectiva entende que não é possível pensar ou propor que o letramento se restrinja apenas à leitura/escrita.

O critério de autoria que fundamenta a concepção de letramento proposta por Tfouni é uma chave importante para a desconstrução da visão de letramento associada apenas ao domínio dos aspectos formais de uma língua, por isso, abandona indicadores como alfabetização e grau de escolaridade para considerar algo mais amplo: a produção de sentidos. Nessa linha de pesquisa, a autora mostra que uma concepção equivocada de letramento, enquanto sinônimo de alfabetização, produz “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades de atribuir-lhe novos sentidos (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p.29).

Há também outros estudos desenvolvidos nas últimas décadas que buscam expandir a noção de letramento para a de *multiletramentos*²².

²² Como relata o artigo de BEVILAQUA (2013), alguns anos após o surgimento dos Novos Estudos do Letramento (NEL), em 1994, na cidade estadunidense de Nova Londres, New Hampshire, renomados teóricos da Linguística e Educação, oriundos de três países - Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália reuniram-se a fim de debater os sérios problemas pelos quais o sistema de ensino anglo-saxão estava

Segundo Rojo (2012), o conceito de multiletramentos abrange dois tipos específicos de multiplicidade presentes nas sociedades contemporâneas, principalmente urbanas: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos.

Nessa direção, os trabalhos de Rojo (2012, 2013) defendem uma Pedagogia dos Multiletramentos para o ensino em sala de aula com os textos de circulação social, interpondo a necessidade de abarcar a pluralidade cultural e a diversidade de linguagens numa aprendizagem colaborativa e crítica.

Dentro dessa perspectiva, destacamos a proposta em relação ao reconhecimento da prática crítica e analítica dos alunos:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver [...] o uso de tecnologias de comunicação e informação [...], mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos valorizados (como é o caso com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso com o picho) (ROJO, 2012, p. 8).

Desse modo, embora a Pedagogia dos Multiletramentos seja pensada como uma proposta didática voltada à esfera escolar, ela não exclui as outras agências de letramento tão importantes quanto à escola. Partindo das culturas de referência do alunado, ela engloba práticas letradas para além das instituições educacionais.

Sem dúvida, a compreensão das práticas de letramento inter-relacionadas às questões ideológicas e ao contexto sócio-histórico-cultural em que aparecem ganhou a expressiva contribuição dos trabalhos de Brian Street (1984, 1995), antropólogo, professor do King's College de Londres, que serviram de ponto de partida para as investigações nesse campo de estudo. O modelo ideológico categorizado por Street auxilia-nos a pensar em como a natureza social do letramento coloca em evidência o processo de socialização na construção de sentidos.

passando. Com o foco no ensino, o grupo inaugurou a teoria dos Multiletramentos, a qual propôs expandir a noção de letramento a partir da consideração da multiplicidade cultural das populações cada vez mais evidentes na sociedade digital e globalizada, passando a defender que a multimodalidade dos textos contemporâneos exigem multiletramentos.

2.2.2 Letramento ideológico e compreensão responsiva

Conforme Street (2003), a necessidade de ampliar a noção de letramento, focando mais o seu lado social do que seu lado cognitivo (STREET, 2003, p.77), impulsionou uma “virada cultural” nesse campo de estudo. A partir dessa mudança de paradigma, os Novos Estudos do Letramento (NEL) surgiram no final da década de 1980 e início de 1990, estabelecendo a etnografia como método de pesquisa.

Street (1984) refere-se às práticas de letramento a partir de dois modelos que denominou de *autônomo* e de *ideológico*, os quais têm sido retomados pela maioria dos pesquisadores, embora ainda pouco difundidos no campo educacional brasileiro.

Dentro da abordagem crítica dos NEL, o modelo autônomo se baseia na compreensão de que o letramento ocorre por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico. Nesse quadro, o letramento é reduzido a um conjunto de competências cognitivas que evidenciam a “aptidão” de escrever e ler de acordo com capacidades que podem ser medidas nos sujeitos como uma habilidade neutra e técnica.

Associado à ideia de que o letramento por ele mesmo é capaz de promover o avanço cognitivo, a civilização e a mobilidade social dos sujeitos letrados, Street afirma que a concepção autônoma reproduziu vários estereótipos, em especial, que “os ‘analfabetos’ careciam de habilidades cognitivas, vivendo na ‘escuridão’ e no ‘atraso’” (STREET, 2014, p.29). Seus trabalhos envolvendo sociedades ágrafas e não ágrafas, campanhas de letramento em diversos países, estudos de casos em Madagascar, Irã e Índia, entre outras investigações de campo, mostraram que ao contrário do que postula o pensamento “autônomo”, as “práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação” (STREET, 2014, p.41).

Dentro do primeiro modelo, o letramento é universal e invariável. Nele, a escrita é vista de modo independente, e, por isso, não está vinculada a aspectos contextuais de sua produção. A partir do pressuposto da dicotomia entre oralidade e escrita, que alimenta a teoria da “grande divisa”²³, ele confere poder apenas aos povos letrados na

²³ Tendo como principais representantes Havelock (1963, 1976, 1978), Goody e Watt (1968), Goody (1977, 1986), Olson (1977), essa teoria propôs uma radical separação entre os usos orais e os usos escritos da língua, caracterizando dois polos dicotômicos, sustentando a ideia de que a escrita promove níveis cada vez mais elevados de abstração do pensamento, bem como de desenvolvimento de processos organizacionais da sociedade.

medida em que sustenta o “mito do letramento” (Cf. GRAFF, 1995), perpetuador da visão da escrita como instrumento de poder das culturas letradas.

Em oposição a essa concepção, Street defende o modelo ideológico, para o qual a escrita não é autônoma, pois está diretamente associada ao contexto sociocultural onde é produzida e às relações de poder e ideologia nas quais está enraizada. Assim, a mudança de paradigma dessa perspectiva está em não considerar a existência de um letramento, mas de *letramentos*, no plural, que se dão como práticas sociais situadas em diferentes contextos.

Desse modo, a visão ideológica reconhece a multiplicidade de letramentos existentes, abrangendo práticas letradas que variam de um contexto para o outro. Nessa concepção, há *eventos de letramento* regidos por *práticas letradas*. Tais práticas, como ressalta Street (2014), incorporam não só eventos de letramentos, entendidos como ocasiões empíricas, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam. Elas são, portanto, compreendidas em seu sentido amplo e abstrato que “se refere igualmente ao comportamento e às conceituações sociais e culturais que conferem sentidos aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p.18).

Antepondo-se à tradicional literatura linguística sobre a relação entre escrita e fala do modelo autônomo, Street (2014, p.24) aponta que essa relação deve ser entendida em termos de contexto social de oralidade e letramento em diferentes tradições letradas, no lugar de ser explicada pelas exigências cognitivas de produção de linguagem ou por aspectos estruturais isolados das modalidades falada e escrita:

Nessa perspectiva, a relação entre língua escrita e língua oral difere segundo o contexto – não existe nenhuma explicação universal sobre “o oral” e “o escrito”. As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa (STREET, 2014, p.17).

Ao estudar o modelo ideológico, Kleiman (2004) nos dá a pista para evitar o tipo de reducionismo dicotômico criticado por Street, propondo que a oralidade e a escrita possam ser investigadas não somente sob a perspectiva das diferenças, mas também sob a perspectiva daquilo que pode ser compartilhado entre elas: “um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas” (KLEIMAN, 2004, p.29-30).

Corrêa (1997; 2004), ao defender a heterogeneidade da escrita, evidencia a relação constitutiva entre as práticas sociais da oralidade e do letramento, propondo uma nova relação entre oral/falado e letrado/escrito.

Dentro dessa perspectiva, o pesquisador explica a presença do falado (gêneros, recursos fônicos, morfossintáticos lexicais e pragmáticos) no escrito não como uma interferência negativa, mas como marca da constituição heterogênea da escrita. Desse modo, a vinculação entre o falado e o escrito não se registra apenas na relação entre duas diferentes tecnologias (CORRÊA, 2006, p. 269), dadas como algo externo ao enunciado escrito e oral. A partir dessa compreensão, a noção de letramento em seu “sentido amplo” não se relaciona apenas às manifestações da escrita pela linguagem alfabética, mas às diferentes manifestações que englobam os vários tipos de letramento e seu contato intrínseco com a oralidade, dentro das diversas práticas sociais.

Com efeito, o modelo ideológico propõe a conceituação e a investigação das relações entre língua, letramento e sociedade a partir de uma visão particular de “língua real”, que tem como foco o contexto das práticas letradas, em vez, como salienta Street (2014, p.19), dos exemplos hipotéticos usados convencionalmente pela sociolinguística e em parte pelo discurso educacional idealizado e prescritivo.

Aproximando teorias de campos distintos, diríamos que o modelo de letramento autônomo está para as visões de língua idealista e abstrata, tais como apresentadas no início deste capítulo, assim como o modelo ideológico está para a visão concreta de língua, tal como a posta por Bakhtin e o Círculo.

Se a concepção linguística idealista representada pela visão humboldtiana via a língua como uma atividade mental, interna, tendo as leis da criação linguística como correspondentes diretas das leis da psicologia individual, o modelo de letramento autônomo a ela se filia no que tange à ênfase ao domínio cognitivista. De modo análogo, a visão de língua como sistema, assim como posto pelo objetivismo abstrato, ao abster-se das dimensões ideológicas e contextuais, próprias dos processos das relações sociais, igualmente se insere dentro do escopo do modelo autônomo.

Assim, questionando também o viés idealista e positivista das teorias de letramento, optamos por olhar para o uso da escrita sem negligenciar a realidade ideológica concreta.

Street (1984), ao propor o modelo ideológico, preocupou-se com as práticas de letramento determinadas social e culturalmente. Bakhtin e o Círculo, ao postular a noção de enunciado concreto como um acontecimento, fruto de alguma atividade da

comunicação social, garante que o contexto ideológico se integre ao enunciado como um elemento indispensável a sua constituição semântica. Ambas as perspectivas atentam para o fato de que a relação com a língua ou com o aprendizado de linguagens não é algo abstrato, mas diversificado e dependente do contexto cultural, o que se distancia das visões behavioristas e cognitivistas que vigoram nas últimas décadas.

Desse modo, a natureza plurilíngue e dialógica da linguagem é o que garante a não-dicotomização entre as linguagens, modos de enunciação e códigos, promovendo a inter-relação dialogizada entre as práticas sociais da oralidade e do letramento.

Dentro de uma abordagem discursiva em torno das práticas letradas, as atividades de leitura e escrita inserem-se na cadeia dialógica do processo de compreensão responsiva. Ao sugerir que os sujeitos não são “tábuas rasas”, o modelo ideológico revela que os processos de letramento “são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes” (STREET, 2006, p.475). Em termos bakhtinianos, podemos dizer que esses processos expressam os diferentes horizontes de valores, axiologias e vozes sociais.

Enfatizamos aqui a importância de uma percepção de letramento sustentada por uma concepção de língua não aprisionada a um sistema linguístico fechado em si e abstraído das percepções ideológicas e das condições sócio-históricas que afetam os falantes. Por essa razão, é fundamental considerar como os textos produzidos socialmente exprimem a atitude ativa dos sujeitos produtores.

Volochinov (1997) afirma que a realidade dialógica não pressupõe uma compreensão passiva, sem uma *orientação apreciativa* em relação à palavra do outro. A unidade temática de um enunciado concreto, isto é, a sua significação dentro de determinado contexto de interação social, constitui o que ele denomina “tema”: o sentido que se apresenta como a expressão de uma situação história concreta (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p.128). Desse modo, entendemos que o lugar da produção de sentidos é o da *compreensão ativa*, pela qual os sujeitos apreendem o tema.

Inserido no pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin e o Círculo, o desafio de entender a relação dos sujeitos com a escrita a partir da noção ideológica de letramentos enquanto prática social supõe o reconhecimento dos participantes envolvidos em contextos de interação com diferentes gêneros discursivos. No âmbito dessa discussão, a busca pelo contexto concreto das práticas de letramento (como propõe o modelo ideológico) torna-se a busca pelas interações verbais que intermedeiam os usos sociais da língua.

CAPÍTULO 3

UM DIÁLOGO COM AS REDAÇÕES DO ENEM

Ser um douto ignorante no nosso tempo é saber que a diversidade epistemológica do mundo é potencialmente infinita e que cada saber só muito limitadamente tem conhecimento dela [...] a impossibilidade de captar a infinita diversidade epistemológica do mundo não nos dispensa de procurar conhecê-la, pelo contrário, exige-o. A essa exigência chamo a ecologia de saberes. Por outras palavras, se a verdade só existe como busca da verdade, o saber só existe como ecologia de saberes.

Boaventura de Sousa Santos

São os passos que fazem os caminhos
Mário Quintana

Entre os vários caminhos dentro dos estudos da linguagem, seguimos aquele que busca ir além da dimensão da palavra ou da frase, investigando a relação entre o discurso enunciado e os fatores sócio-históricos que o constroem. Não se trata de seguir *regras* metodológicas, mas de percorrer *passos* em busca de signos a serem interpretados por meio da intervenção ativa e responsável do pesquisador.

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico para a análise dos textos dos participantes do Enem/2012, estabelecendo o funcionamento da abordagem dialógica para a análise das redações. Considerando as especificidades do material de pesquisa, a partir da descrição dos procedimentos de levantamento e seleção do *corpus*, procuramos mostrar as bases para a identificação dos discursos que atravessam a trama de vozes entrelaçada pelos escreventes dentro das relações dialógicas que se desdobram durante o processo interativo de leitura e escrita na situação de avaliação.

3.1 Orientações teórico-metodológicas: aproximações e distanciamentos

Segundo a etimologia, método é uma palavra de origem grega: *méthodes*, composta por *metá* (reflexão, raciocínio) e *hódos* (caminho, direção), cujo significado refere-se ao “caminho para ou via para a realização de algo”. Não raro, quando um pesquisador se propõe a realizar um trabalho, após delimitar o objeto de estudo, o tema, os objetivos e o embasamento teórico, as perguntas logo surgem: “Como analisar”? “Quais passos seguir?”, “Quais categorias usar?”, “Como provar minhas hipóteses?”. Sem demora, essas dúvidas, que no início afligia de modo desesperador, vão aos poucos sendo resolvidas na medida em que “mexemos” com o *corpus*. O que antes parecia algo apenas teórico e ainda abstrato começa a ganhar concretude, algumas respostas e outras tantas novas perguntas.

De fato, buscar os procedimentos metodológicos de um trabalho é, antes de tudo, o que define a postura do pesquisador frente à pesquisa.

Para corrigir o problema de perspectiva, evitando que o objeto fique subjugado e distorcido pelo o que Bourdieu (2001), por meio do conceito de *habitus*, aponta como “falácia escolástica” (supremacia da teoria em relação à prática), buscamos manter, em torno da pesquisa sobre as redações do Enem, uma atitude de “vigilância epistemológica”²⁴ em relação aos lugares atribuídos ao objeto a ser conhecido e ao próprio lugar do pesquisador na ação investigativa.

Entendendo o conceito de *habitus* de Bourdieu (1992) como um sistema de disposições (modos de pensar, perceber, sentir, fazer) que incorporado psiquicamente, materialmente e corporalmente pelos agentes sociais, leva os a agir (mas também a reagir) de determinada maneira em determinadas circunstâncias, podemos prever a tendência de reproduzir conhecimentos e práticas que estão condicionados a certos *habitus*. Mas por que é importante nos valermos dessa questão como instrumento teórico de trabalho?

²⁴ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron, no livro *A profissão de sociólogo* ([1960] 1999), apresentam um “sistema de hábitos intelectuais” que visa garantir rigor à prática da pesquisa sociológica. A partir das indicações de Bachelard (1884-1962), eles afirmam que “é necessário submeter as operações da prática sociológica à polêmica da razão epistemológica para definir e, se possível, inculcar uma atitude de vigilância que encontre no conhecimento adequado do erro e dos mecanismos capazes de engendr-lo um dos meios de superá-lo” (Bourdieu et alli, 1999, p. 11).

A resposta a essa pergunta está ligada à necessidade de tornar conscientes alguns lugares e discursos que, muitas vezes, nos afetam como pesquisadores, teóricos e intelectuais, e que orientam e conduzem a forma de investigar. Por essa razão, chamamos atenção para a indispensabilidade de se pensar no próprio *habitus*, na tentativa de criar um campo de exterioridade em relação a ele.

Reagindo a possíveis modos de pensar as produções escritas que trazemos para análise, procuramos nos distanciar de *habitus* que emanam de campos específicos, para não correr o risco de encarnarmos, por exemplo, o olhar dirigido do avaliador de redações, do professor do ensino médio, do instrutor de cursinho preparatório ou mesmo para evitar alicerçar a análise a partir do ponto de vista típico do discurso institucional e normativo ou de visões monológicas, como a do grafocentrismo.

Amparada em Bakhtin e o Círculo, a Análise dialógica do discurso, na qual este trabalho se ancora, prevê um projeto teórico-metodológico para a análise de textos dentro das Ciências Humanas. Nele, a teoria e a metodologia são dois eixos constitutivos e não separáveis.

Uma relação dialógica pode ser construída entre o pesquisador e o objeto de pesquisa a partir do que denominamos de “aproximações e distanciamentos”. Apenas o envolvimento com o objeto é capaz de enlaçar essa relação.

Em termos bakhtinianos, poderíamos dizer que esse envolvimento refere-se ao que o autor designa como “a complexidade do ato bilateral de conhecimento-penetração”, ou “a complexa dialética do interior e do exterior” (BAKHTIN, 2010d, p.394), as quais garantem “a penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar), manutenção que assegura o excedente de conhecimento” (BAKHTIN, 2010d, p.394-5).

A dinâmica instituída pelo “olhar de fora” nos interessa, principalmente, por fazer despontar uma leitura crítica frente ao texto, desvelando formas de interatividade entre os discursos presentes e ausentes, entre os interlocutores reais e presumidos, e, claro, entre o pesquisador e o objeto de estudo. Desse modo, “o excedente de visão” (BAKHTIN, 2010e) na criação estética, no ato ético ou na pesquisa científica permite que o sujeito saia de sua posição cronotópica e olhe o outro de um lugar, tempo e valor diferentes. Essa posição que possibilita “estar num lugar fora” se dá primeiro pelo movimento da *compenetração* no outro: “eu devo vivenciar- ver e inteirar-me- o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele” (BAKHTIN, 2010e, p.23). Em seguida, o movimento é de retorno, de volta à posição inicial, agora acrescida

da nova experiência. Esse regresso possibilita a enformação do material da compenetração, dando a ele um *acabamento* (BAKHTIN, 2010e, p.23). Assim, é a exotopia ativa do observador que propicia acrescentar ao outro o que ele não vê.

O reconhecimento de que os processos perceptíveis são captados como algo situado no tempo e no espaço compreende uma postura investigativa que integra as observações e percepções do próprio sujeito-investigador que, ao tentar fazer *deslocamentos* (espaciais, temporais, axiológicos), é capaz de ocupar o que podemos chamar de o “entre-lugar” analítico.

Nessa perspectiva, a relação epistemológica entre o sujeito e o objeto de conhecimento é tida como uma relação entre um **eu/tu**, e não entre um **eu/coisa**. Nessa “filosofia da alteridade”, compreender é também entender o outro. Amorim (2001) nos lembra de que “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto.” (AMORIM, 2001, p.16).

A dimensão dialógica que surge como um princípio constitutivo da linguagem sustenta também o que Bakhtin assinala como “a configuração dialógica da compreensão” (BAKHTIN, 2010d p.396). Embora o texto “Metodologia das ciências humanas” seja um ensaio inconcluso e com partes suprimidas, nele, Bakhtin propõe algumas bases metodológicas para a compreensão que inicia dado texto no diálogo. Eis as etapas do movimento dialógico da interpretação (BAKHTIN, 2010d, p.401):

- i) o ponto de partida -um dado texto;
- ii) o movimento retrospectivo- contextos do passado;
- iii) o movimento prospectivo- antecipação (e início) do futuro contexto.

A considerar esse movimento de interpretação, diante da problemática que fundamenta este trabalho, partimos inicialmente das redações cedidas pelo Inep do Enem/2012. Em seguida, o movimento retrospectivo nos levou a conhecer os percursos do Enem no contexto educacional do país: um convite a conhecer sua memória discursiva. Ainda que os textos dos participantes do Enem/2012 constituam a principal materialidade da análise, sabemos que eles não partiram do nada, foram respostas a uma proposta moldada em formato específico, cujas características descendem de princípios norteadores pensados no contexto de Reforma do Ensino Médio.

Assim sendo, o reconhecimento do texto como uma réplica nos levou, então, ao eixo do trabalho: a análise dos diálogos entre proposta apresentada e redações produzidas.

Já o movimento prospectivo se projeta pelas hipóteses levantadas, e, inevitavelmente, estará presente nos resultados obtidos. A partir dessa “viagem pelo tempo”, a recolha e o correlacionamento dos textos em novo contexto, mais especificamente o desta dissertação, viabiliza o “contexto antecipável de futuro”, ou, como Bakhtin expressa, “a sensação de que estou dando um novo passo (saí do lugar)” (BAKHTIN, 2010d, p.401).

3.2 Características do objeto de pesquisa: composição e seleção

Nesta seção, abordamos a composição e seleção do *corpus* constituído pelas 121 redações do Enem/2012, apresentamos as características do texto dissertativo-argumentativo exigido pelo exame e ainda descrevemos a proposta de redação.

3.2.1 As redações do Enem/2012

O *corpus* foi constituído a partir do material fornecido pelo Banco Nacional de Itens do Inep por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) do MEC, composto por 2.720 redações da edição do Enem/2012.

Na primeira etapa de organização, realizamos um trabalho de abordagem quantitativa, classificando e organizando as produções escritas por estados brasileiros. Do total de redações, 800 pertenciam à região norte, 800 à região nordeste, 500 à região centro-oeste, 300 à região sudeste, 300 pertenciam ao sul e 20 redações não vieram com a região informada.

A partir dessa classificação, a segunda etapa foi identificar os textos de acordo com as notas atribuídas. Na correção realizada pela banca avaliadora, as médias finais variaram em uma escala de vinte em vinte pontos. Seguindo esse critério, classificamos o material conforme o quantitativo de redações por nota.

Do total das redações que recebemos, a nota mínima obtida foi 200 e a nota máxima foi 1000, sendo que a maior quantidade pertencia ao conjunto de nota 400 e a menor quantidade ao conjunto de nota 1000, o qual possuía uma única amostra. Por esse levantamento, constatamos que o material forneceu pelo menos uma redação para

cada faixa de nota possível entre 200 a 1000, além de dispor o valor exato de 100 redações por cada estado brasileiro.

Com o material em mãos, o terceiro passo foi elaborar novos agrupamentos que pudessem ser significativos para a seleção de redações que viriam a constituir o *corpus*. Com isso, optamos por dividir as redações em nove grupos por faixa de desempenho: Grupo I) 200 a 280; Grupo II) 300 a 380; Grupo III) 400 a 480; Grupo IV) 500 a 580; Grupo V) 600 a 680; Grupo VI) 700-780; Grupo VII) 800-880; Grupo VIII) 900-980 e Grupo IX) 1000. Após o agrupamento, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 5

O gráfico indica que a faixa de desempenho de nota 400-480 é a que traz o maior número de redações, representando 20% do total. Esse fato coincide com a real distribuição nacional de notas por participantes do Enem/2012, se comparado com os dados oficiais divulgados pelo Inep²⁵. Das 4.113.558 redações corrigidas em todo o Brasil, a faixa de notas que concentrou o maior número de participantes foi também a que vai de 400 a 480, representando 25,4%:

²⁵ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/vestibular/enem-2012-veja-exemplos-de-redacoes-nota-1000-7506245>>. Acesso em: 29 de Jan. 2013.

Gráfico 6
Fonte: Mec/Inep, 2012

Embora haja outras correspondências estatísticas significativas entre o material fornecido pelo Inep e o percentual real do conjunto total de redações dos participantes do exame em 2012, a amostragem concedida não é probabilística, de modo que os dados relacionados ao quantitativo por faixa de desempenho não podem ser generalizados estatisticamente a toda população em questão.

No entanto, para a análise pretendida, isso não significou que não pudéssemos preservar a representatividade e a diversidade do material. Como critério de seleção das redações, utilizamos duas variáveis comuns que asseguraram uma amostragem proporcional: a) as notas por faixa de desempenho e b) as cinco regiões brasileiras. Desse modo, após o estudo do material, o terceiro passo foi dedicado à seleção das redações. Obedecendo aos critérios já mencionados, optamos por construir uma amostragem estratificada uniforme, que consiste em pré-determinar quantos elementos serão retirados de cada estrato. No caso em questão, cada estrato representa uma faixa de desempenho referente à nota obtida na redação.

Assim, mantivemos a formação dos nove grupos de notas, que passamos a denominar de estratos: A) 200 a 280; B) 300 a 380; C) 400 a 480; D) 500 a 580; E) 600 a 680; F) 700-780; G) 800-880; H) 900-980; I) 1000. Essa divisão justifica-se pela hipótese de que as características das redações sejam razoavelmente homogêneas dentro de cada conjunto (por exemplo, dentro do grupo de notas 200 a 280) ao mesmo tempo em que são diversas ou dessemelhantes na comparação entre cada grupo.

Para tanto, selecionamos a quantidade de 15 redações por faixa de desempenho, sendo obrigatoriamente três de cada uma das cinco regiões brasileiras, o que nos disponibilizou um total de 120 redações mais a redação de nota mil do estrato I. A

escolha de 121 redações mostrou-se adequada aos objetivos propostos, tendo uma base amostral suficiente para comparar as diferentes ocorrências do discurso citado.

A fim de mantermos a diversidade de cada estrato, estipulamos uma seleção uniforme²⁶, garantindo que três redações de mesma nota pudessem ser escolhidas aleatoriamente. A ideia era obter, por exemplo, no grupo A) 200 a 280, três notas 200, três notas 220, três notas 240, três notas 260 e três notas 280, compondo ao todo 15 redações em cada grupo.

Para fugirmos da “tentação de estabelecer categorias de análise *a priori*.” (CAMPOS, 2011a, p. 18), a opção pela seleção aleatória²⁷ nos pareceu a mais adequada, de modo a evitar que o próprio pesquisador seja o único sujeito de sua pesquisa, uma vez que por meio da escolha deliberada ele pode pré-determinar os elementos que julga como os mais apropriados para o estudo em questão, correndo o risco de excluir casos inusitados que poderiam colaborar para a análise. Com isso, o total de 121 redações passou a integrar o *corpus*:

Tabela 1: Quantitativo das redações selecionadas por grupos de notas e região

REGIÃO GRUPO	NORTE	SUL	NORDESTE	CENTRO- OESTE	SUDESTE	Total
A) 200-280	3	3	3	3	3	15
B) 300-380	3	3	3	3	3	15
C) 400-480	3	3	3	3	3	15
D) 500-580	3	3	3	3	3	15
E) 600-680	3	3	3	3	3	15
F) 700-780	3	3	3	3	3	15
G) 800-880	3	3	3	3	3	15
H) 900-980	3	3	3	3	3	15
I) 1000	0	0	1	0	0	1
Total = 121 redações						

Nessa seleção, priorizamos a composição de um conjunto de redações representativo de todas as cinco grandes regiões brasileiras e de todas as possíveis notas, preservando o aspecto heterogêneo das produções escritas dos vários candidatos. No Apêndice B (Cf. p.169), apresentamos a identificação completa das redações que constituem o *corpus*.

²⁶ Nesse tipo de seleção, o número de elementos escolhidos aleatoriamente em cada estrato deve ser igual (Cf. LAVILLE; DIONNE, 2008).

²⁷ A seleção foi feita pelo programa Excel, utilizando a função =ALEATÓRIOENTRE(1; N), em que N é o número total de redações listadas.

De acordo com a autorização concedida pelo Inep, nos é vedada a publicação integral de qualquer redação, mesmo que seja em excertos ao longo do trabalho. Por essa razão, nenhum trecho recortado para a apresentação nesta dissertação ultrapassa oito linhas. Mesmo nos casos em que selecionamos dois trechos da mesma redação, esse número total de linhas é respeitado.

Como já explicitado, o conjunto de redações que constituem o *corpus* apresenta todas as faixas de notas, que variam de 200 a 1000. Essas, porém, foram importantes apenas para mantermos uma seleção heterogênea e uma composição que privilegiasse a diversidade das produções. Assim sendo, as notas não serão consideradas para a análise proposta, uma vez que respondem a critérios específicos estabelecidos pela avaliação do Enem, de modo que, para os objetivos deste trabalho, não funcionam como uma categoria analítica.

Os trechos recortados das redações são mantidos em sua forma original, isto é, são cópias dos textos originais. Esse modo de apresentação possibilita que enxerguemos de maneira mais exata a relação do escrevente com a escrita por meio dos traços gráficos, dos espaçamentos e da letra de cada um. Esses aspectos nos fornecem pistas verbo-visuais do trabalho executado pelos sujeitos na produção de seus textos.

3.2.2 O texto dissertativo-argumentativo do Enem

A ideia do enunciado como um ato de réplica abre espaço para pensarmos na comunicação discursiva desencadeada pela proposta de redação de vestibular, que integra um tema e vários textos capazes de suscitar um questionamento no aluno.

Dentro da perspectiva discursiva, a palavra “enunciado”, em sua versão russa (*vyskazyvanie*), está ligada “ao falar, articular, argumentar” (BUBNOVA, 2011, p.270). Partindo desse sentido para caracterizar o texto argumentativo, podemos dizer que a atividade da argumentação traz um espaço privilegiado para o domínio discursivo do outro, na medida em que o sujeito produtor integra vozes para a construção de um ponto de vista.

Dentro da ação comunicativa, podemos entender que todo texto é argumentativo na medida em que eles são sempre dirigidos a um interlocutor, visando persuadi-lo de algum modo, seja levando-o a agir de determinada maneira, engajando-o a mudar de atitude ou opinião, apontando a importância de algo ou conduzindo a uma solução. Na

argumentação, portanto, a orientação dialógica orientada ao outro e à palavra-alheia é determinante para induzir o interlocutor a adotar um dado posicionamento. Contudo, não se pode pensar no discurso citado como forma de elaboração argumentativa sem considerar as peculiaridades temáticas, composicionais e estilísticas dos gêneros discursivos dentro das esferas de atividades em que se constituem e atuam.

Na situação de exame, consideramos que a redação do Enem compartilha características muito similares com o gênero “redação de vestibular”, pois mesmo que a seleção para o ingresso no ensino superior não seja a única função do Enem, para os seus participantes, o motivo principal para a realização da prova é obter o acesso às instituições de ensino superior. Contudo, o trabalho com a argumentação se particulariza por uma exigência específica: o da produção de uma dissertação, organizada na forma de um texto dissertativo-argumentativo. É por meio desse tipo textual que o Enem analisa a proficiência dos candidatos em escrita e avalia a capacidade de argumentar.

Na argumentação formal, conforme a nomenclatura de Othon Garcia (1985) em sua obra clássica *Comunicação em Prosa Moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*, a estrutura de um texto argumentativo deve ser apresentada sob o seguinte plano-padrão:

1. Proposição (tese): afirmativa suficientemente definida e limitada; não deve conter em si mesma nenhum argumento.
2. Análise da proposição ou tese: definição do sentido da proposição ou de alguns de seus termos, a fim de evitar mal-entendidos.
3. Formulação de argumentos: fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos, testemunhos, etc.
4. Conclusão.

(GARCIA, 1985, p.381).

Nessa obra, a dissertação é definida com o propósito de expor ou explanar, explicar ou interpretar ideias, enquanto a argumentação visa, sobretudo, convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte (GARCIA, 1985, p.370).

Notemos que tais preceitos aproximam-se nas definições recuperadas pelo Guia do Participante da Redação do Enem 2012²⁸, que explicam o texto dissertativo-argumentativo como:

Um texto opinativo que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. Nele, a opinião é fundamentada com explicações e argumentos, para formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de

²⁸ Com o objetivo de preparar os alunos para a prova de redação, o Inep lançou, em 2012, o *Guia do Participante- A redação no Enem 2012*, material distribuído gratuitamente em todas as escolas da rede pública. O guia explicita os critérios de correção utilizados para a avaliação de cada competência.

que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la. Seu objetivo é, em última análise, convencer ou tentar convencer o leitor mediante a apresentação de razões, em face da evidência de provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente.

(BRASIL/INEP, 2012, p.17).

Segundo o Guia, há dois princípios de estruturação do texto dissertativo-argumentativo que são exigidos dos candidatos: i) a apresentação de uma tese, com o desenvolvimento de justificativas e uma conclusão; ii) a utilização de estratégias argumentativas, com o detalhamento dos argumentos. Esses princípios levam os alunos a adotarem o seguinte modelo dissertativo:

Figura 1: Padrão do texto dissertativo-argumentativo exigido pelo Enem/2012
Fonte: MEC/Inep, 2012.

Como podemos constatar, a dissertação argumentativa requerida pelo Enem propõe uma estrutura de raciocínio para a defesa de uma ideia central, o que por sua vez exige dos candidatos conhecimentos específicos, que se referem não apenas ao domínio do padrão estrutural do texto: tese, argumentação e conclusão, mas ao investimento retórico argumentativo.

Desse modo, apesar do espaço concedido ao discurso alheio ser fundamental para o estabelecimento da comunicação discursiva prevista no trabalho argumentativo, é o engajamento do sujeito no “gerenciamento das vozes” que possibilita a mobilização dos discursos articulados para a defesa de uma tese.

3.2.3 A proposta de redação do Enem/2012

Na edição do Enem/2012, no segundo dia de aplicação do exame, os participantes realizaram a prova de Redação, a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e a de Matemática e suas Tecnologias, com duração de 5 horas e 30 minutos, tempo total para responder 90 questões, escrever a redação e passar as respostas para o gabarito, sem nenhum tipo de consulta a dicionários ou gramáticas.

Na redação, a proposição temática: “O movimento migratório para o Brasil no século XXI”, foi composta também pela apresentação de quatro textos de apoio. Esses textos, os quais tratamos como excertos, dada à fragmentação e adaptação que receberam, mais que servirem como um estímulo para a produção escrita, ofereceram, de antemão, um recorte axiológico e um encaminhamento argumentativo na medida em que, como qualquer enunciado, expressam pontos de vista sobre o assunto.

Além do tema, o comando da prova estabelece o texto dissertativo-argumentativo, a norma padrão da língua portuguesa, a exigência de uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos, a seleção e organização do texto de forma coesa e coerente para a defesa de um ponto de vista e orienta que a dissertação seja redigida a partir da leitura dos textos motivadores e dos conhecimentos construídos ao longo da formação do participante:

Figura 2: Tema da proposta de redação do Enem/2012

Outro tipo de condicionamento surge também a partir do conteúdo temático dos textos de apoio e suas orientações valorativas. Vejamos como isso ocorre.

O primeiro excerto, sem título, é adaptado de um texto de apresentação do site do Museu da Imigração do Estado de São Paulo, com data de acesso de julho de 2012. Nele, a questão da imigração recai na contribuição trazida por imigrantes de diversas nacionalidades, nos séculos XIX e XX, para a construção da história e cultura brasileiras. Como um órgão que fomenta o resgate da história de diversos imigrantes, o texto exprime a posição de quem valoriza o encontro das múltiplas nacionalidades na

construção cultural do povo brasileiro, marcando a posição argumentativa que recupera a necessidade de discussão da imigração não apenas do passado, mas do presente:

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

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

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

Figura 3: Primeiro excerto da proposta de redação do Enem/2012

Já o segundo e o terceiro excertos, colocados lado a lado sob o título “Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti”, atualizam a questão da imigração, informando sobre o caso dos haitianos que entram no Brasil pelo estado do Acre. A notícia adaptada, retirada do site da Polícia Federal com data de acesso de 2012, trata da recepção brasileira aos imigrantes haitianos que não haviam se recuperado dos estragos causados pelo terremoto que devastou o país em janeiro de 2010. Ao seu lado esquerdo, o infográfico, “Novo Lar”, retirado de um portal de notícias de Minas Gerais, com a mesma data de acesso, complementa o conteúdo da notícia, fornecendo a rota dos haitianos em direção ao Brasil desde Porto Príncipe:

Figura 4: Segundo e terceiro excertos da proposta de redação do Enem/2012

Embora a leitura isolada do título da notícia “Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti” possa sugerir uma crítica e um posicionamento desfavorável à entrada dos haitianos, predomina a perspectiva que valoriza a recepção humanitária dos imigrantes. Ao trazer a voz do secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre,

José Henrique Corinto, o texto marca a posição de quem defende a recepção acolhedora e pacífica dos que entram ilegalmente pelo estado.

O último excerto, “Trilha de Costura”, adaptado de um artigo acadêmico publicado pelo site do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que é uma fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, aborda a imigração a partir do quadro social da Bolívia, destacando a pobreza do país como uma das maiores causas da imigração boliviana:

Figura 5: Quarto excerto da proposta de redação do Enem/2012

Verificamos que o texto original de quinze páginas²⁹, escrito em 2011 por Rafael De La Torre Oliveira, psicólogo e especialista em Saúde Coletiva, apresenta o cotidiano do imigrante boliviano do século XXI que trabalha nas confecções de costura na cidade de São Paulo e as relações que esses estrangeiros estabelecem com a nova vida. Entretanto, o trecho de oito linhas recortado para a publicação na proposta não mantém a voz de denúncia da situação dos imigrantes em terras brasileiras, apagando o enfoque do artigo original de Oliveira, que evidencia a condição de trabalho escravo boliviano.

É válido sublinhar que o recorte adaptativo que os textos dessa coletânea receberam: supressão de título, nova organização de parágrafos, mudança na disposição gráfica, corte de partes, mudança de enfoque, colaboraram para a descaracterização de seus gêneros, dificultando a apreensão de seus acentos valorativos. Ainda que essa fragmentação possa por ora confundir o leitor, os elementos presentes na coletânea predominantemente convergiram para o sustento de um ponto de vista em comum: o consenso a favor do acolhimento e da integração dos imigrantes no país. Reunimos no quadro abaixo os principais índices valorativos expressos pelos textos de apoio que acusam esse posicionamento:

²⁹ Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area1/area1-artigo9.pdf>>. Acesso em: 20 de Jul. 2014.

Quadro 5: Índices valorativos dos excertos da proposta de redação Enem/2012

Eixos norteadores	Posicionamento valorativo	Marcas linguístico-discursivas	Exemplo	Onde
Valorização da influência imigrante na formação da cultura brasileira.	Voz valorizante	Advérbio de intensidade e modo	“Os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas [...] e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país”.	1º excerto
Parecer do secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre.	Argumento de autoridade	Modalização em discurso segundo	“ Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre, José Henrique Corinto , os haitianos ocuparam a praça da cidade”.	3º excerto
Opinião do secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre	Argumento de autoridade	Discurso direto/ verbo <i>dicendi</i>	“ Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez- afirma Corinto”.	3º excerto
Reconhecimento das contribuições trazidas pelos imigrantes	Pontuação	Enumeração	Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas .	1º excerto
Voz oficial Fontes do governo	Esfera de circulação	Endereços da página eletrônica	http://www.museudaimi.org.br http://www.dpf.gov.br http://mg1.com.br (fonte: Ministério da Justiça) http://www.ipea.gov.br	1º, 2º, 3º e 4º Excertos

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Como indica o quadro, a investigação dentro dessa primeira matriz mostra que a voz legitimada pela coletânea é a voz oficial do governo, defensora pública dos Direitos Humanos, sendo os três excertos retirados de sites de entidades ligadas ao governo: Museu da Imigração do Estado de São Paulo, Departamento da Política Federal,

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, com exceção do infográfico extraído de um site não governamental, mas que tem como fonte o Ministério da Justiça.

A valorização dos imigrantes na formação da cultura brasileira e o reconhecimento das contribuições trazidas pelos estrangeiros atestam uma aproximação sobre o tema sob o ponto de vista daqueles que enxergam a positividade da influência imigrante. Validado pela voz de autoridade, o exemplo do acolhimento aos haitianos oferecido pelo governo brasileiro também colabora para a perspectiva a favor da receptividade dos que procuram o Brasil.

Contudo, ao mesmo tempo em que estima a valorização e o tratamento humanitário aos imigrantes, a coletânea acoberta parte da problemática da questão, como, por exemplo, a realidade do trabalho escravo vivenciada por aqueles que arriscam a vida no Brasil. O quarto excerto compromete-se apenas com os dados econômicos que afetam a Bolívia, mas não sensibiliza quanto às condições subumanas que estão submetidos parte dos imigrantes na sociedade brasileira.

Os textos da coletânea, portanto, representam vozes oficiais, que primam pelos valores humanitários em favor da recepção aos imigrantes do século XXI, mas que trazem uma orientação não-polêmica sobre o tema, deixando de mostrar qualquer parte contra argumentativa capaz de denunciar, por exemplo, o lado do despreparo brasileiro em integrar os estrangeiros socialmente.

Para finalizar, na parte inferior da proposta, as instruções exigem a escrita da redação à tinta, o máximo de trinta linhas e o mínimo de sete e a elaboração do rascunho no espaço apropriado. Além disso, comunicam que a dissertação que apresentar cópia dos textos da proposta ou do caderno de questões terá o número de linhas copiadas desconsideradas para a correção:

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 com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.
- A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.
- 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.

Figura 6: Instrução da proposta de redação do Enem/2012

3.3 O enquadramento das redações: rotas dialógicas e categorias analíticas

As redações são tratadas aqui como enunciados concretos. Entendemos que as relações dialógicas, no campo dos discursos, devem ser pensadas não apenas como relações entre textos, mas como um diálogo entre vozes. Dessa maneira, o texto escrito do candidato do Enem torna-se revelador de um sujeito em interação com outras vozes sociais. Sendo a redação o produto dessa interação, não podemos afirmar que a posição axiologicamente ativa ocupada pelo escrevente se dê apenas em detrimento do tópico temático proposto para discussão, de modo análogo, seria equivocado considerar a banca corretora como a única interlocutora com a qual ele interage.

Ao dar início à tarefa de escrever a redação, o sujeito produtor se instaura também dentro de uma rede de relações, que para fins didáticos pode assim ser esquematizada:

Quadro 6: Redação do Enem no quadro das relações dialógicas

Ao considerar o exame como um evento social e a redação de vestibular como um gênero do discurso, amplia-se o escopo das interações dialógicas para além da situação pragmática imediata.

O esquema acima retrata como o escrevente está em interação com diferentes instâncias sociais, dentro de uma rede de relações. A redação do Enem torna-se, portanto, um produto de uma atividade realizada por sujeitos imbuídos em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos que, direta ou indiretamente se envolvem em diversas práticas de letramento tanto dentro como fora da escola.

Podemos dizer que, num primeiro plano, dentro da situação de avaliação, os escreventes respondem às condições objetivas da proposta de redação, buscando atender às especificações do tema, do recorte temático da coletânea e das várias instruções da prova para que possam alcançar objetivos, como serem selecionados para universidades, programas federais, entre outros propósitos. Ao produzirem suas redações, no entanto, os escreventes não pensam apenas no possível leitor dentro de sua interação imediata, mas também levam em conta os aspectos da realidade com a qual o seus textos dialogam: os discursos das várias esferas ideológicas, como da arte, política, ciência, religião, literatura e do cotidiano.

Por essa razão, a redação não parte de um indivíduo isolado no mundo, de modo que a relação valorativa do escrevente com o tema é dialógica, e, portanto, relacionada com os valores dos seus interlocutores presumidos. Como podemos visualizar no quadro sintético elaborado, os discursos que se apresentam como institucionais são fortemente marcados nas interlocuções dos sujeitos produtores, identificados pelo governo, universidade, escola etc., que usualmente ancoram representações de poder e prestígio e legitimam modelos normativos.

A dimensão dialógica dessa interação instaura a interação verbal compreendida não apenas como o diálogo estabelecido entre o candidato e a banca corretora, produzido na interação imediata, mas também como o diálogo instaurado por sujeitos com os discursos que formam as redes de relações sociais dentro de uma sociedade e de uma cultura, num contexto de avaliação.

Nessa dinâmica, o escrevente entra em contato com diferentes esferas de produção de saberes, composta por seus centros valorativos, imagens, gêneros e vozes sociais. Esse contato, contudo, é direcionado por o que denominamos como duas rotas dialógicas: a) o repertório de saberes dos escreventes e b) a constituição dos interlocutores presumidos.

A primeira rota interpõe ao sujeito um caminho de diálogo com o tema proposto a partir dos saberes que ele mobiliza, evocando discursos com os quais polemiza, concorda ou refuta. Na redação do Enem, os escreventes estabelecem relações dialógicas a partir de duas instâncias complementares: os discursos da proposta (instruções e coletânea de textos) e os discursos fora da proposta, oriundos de seus conhecimentos prévios, práticas sociais e eventos de letramento.

A mobilização de saberes ajuda-nos a entender os textos produzidos como uma réplica a outros enunciados, ajustada, sobretudo, ao interlocutor presumido. É por essa razão que a segunda rota dialógica exerce sobre o diálogo construído uma força que direciona a argumentação às supostas expectativas do destinatário. Parte dessas expectativas está explicitada nas instruções da prova: texto dissertativo-argumentativo, norma padrão da língua portuguesa, número de linhas, elaboração de uma proposta de intervenção, conteúdo dos textos de apoio etc.

As exigências impostas sobre como os candidatos devem apresentar a escrita provocam, portanto, direcionamentos em relação ao “o que escrevem” e ao “modo como escrevem”, colocando-os numa tensão discursiva na interação com as vozes.

Com isso, a apropriação temática feita pelos sujeitos a partir da coletânea marca também a interação com uma significação institucionalizada, com a qual os escreventes dialogam. Corrêa (2004, p.10-11), ao estabelecer os três eixos que orientam a circulação do escrevente pelo imaginário sobre a escrita: i) o eixo da representação que o escrevente faz da gênese da escrita; ii) o eixo da representação que o escrevente faz da escrita como código institucionalizado; iii) o eixo da representação da escrita em sua relação com o já falado/ouvido e o já escrito/lido, abre espaço para pensarmos as relações entre as duas rotas dialógicas especificadas por nós, no que se refere, em específico, à articulação entre a mobilização de saberes e sua orientação para o discurso institucional.

A partir da categoria do discurso citado, estabelecemos quatro tipos de réplicas, que serviram como eixos norteadores para a análise dos modos heterogêneos de como os escreventes responderam às instruções objetivas da proposta e ao tema da imigração, tendo como critério aquelas réplicas que foram as mais recorrentes no conjunto dos textos que constituem o *corpus*:

Quadro 7: Categoria de análise e eixos norteadores

RELAÇÕES DIALÓGICAS				
Categoria	Eixos Norteadores			
Discurso citado	A	B	C	D
	Réplica à exigência dissertativa	Réplica aos textos da coletânea	Réplica à imagem da identidade nacional	Réplica à história oficial do Brasil

Esses eixos norteiam a análise das produções escritas e são indicativos das réplicas ao discurso do outro dentro das relações dialógicas. O primeiro deles refere-se à interação com os discursos alheios nas várias partes da organização argumentativa e composicional da redação, a partir da exigência de produção de um texto dissertativo-argumentativo. O segundo diz respeito ao diálogo estabelecido com os textos de apoio da proposta por meio da retomada de suas ideias e conteúdos, expondo a apropriação da palavra-coletânea. No eixo temático, o terceiro sinaliza o discurso da identidade nacional recuperado nas redações para a construção de um referencial para o Brasil que lida com os imigrantes. Por fim, o quarto eixo trata da apropriação dos saberes históricos usados para contextualizar o processo de imigração no passado e no presente.

Estando os percursos discursivos das redações orientados pelas duas rotas dialógicas, o quadro acima mostra que os discursos citados são considerados a partir da voz de quem faz as citações, por isso, a ideia da réplica. Por sua vez, as formas de presença dessas quatro réplicas são analisadas por meio dos procedimentos linguístico-discursivos usados pelos escreventes.

CAPÍTULO 4

AS PRODUÇÕES ESCRITAS DO ENEM: UM OLHAR DIALÓGICO-AXIOLÓGICO

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original.

Hannah Arendt

Pensar o texto a partir de sua dimensão axiológica é reconhecer o caráter ativo do ato de significar. A essa particularidade, dedicamos este capítulo. Nele, o objetivo é apresentar a análise realizada sob o conjunto das 121 redações do Enem/2012 que compõem o *corpus*, recuperando os percursos discursivos das redações, a fim de reconhecer como os índices valorativos dos discursos reportados pelos estudantes podem revelar modos de compreensão sobre a proposta em detrimento das relações dialógicas mobilizadas.

A análise está dividida em duas partes. Na primeira, “Na dinâmica das relações dialógico-axiológicas: tema e apreciação” (item 4.1), apresentamos uma visão panorâmica das linhas argumentativas encontradas nos textos com o propósito de identificar os diferentes posicionamentos valorativos que orientam a defesa de um ponto de vista sobre a imigração. Na segunda, “Na dinâmica dos discursos citados: diálogos e sentidos” (item 4.2), analisamos as produções escritas dos candidatos sob o escopo do discurso citado a partir das principais réplicas instauradas pelos escreventes.

Essas duas partes complementares abarcam os textos dos participantes a partir da ótica do “o que escrevem?”, “como escrevem?” e “por que escrevem?”.

4.1 Na dinâmica das relações dialógico-axiológicas: tema e apreciação

A análise de um *corpus* heterogêneo como o representado pelo conjunto de redações que trazemos neste capítulo interpõe a necessidade de uma construção analítica feita por diferentes ângulos dialógicos que possibilitam abarcar a “realidade” concreta dos textos. Por essa razão, essa primeira parte da análise constitui-se como uma leitura global das produções escritas, que oferece uma visão panorâmica das principais orientações argumentativas elaboradas pelos escreventes, antes de nos debruçarmos nas particularidades linguístico-discursivas apresentadas por eles.

Desse modo, nesta seção, partimos da investigação dos índices apreciativos da palavra “imigração” como signo ideológico para chegarmos ao exame da formulação das linhas argumentativas construídas nas produções escritas por oposição ou reforço ao encaminhamento da proposta de redação do Enem/2012, captando a relação axiológica entre os interlocutores na interação discursiva.

Assim, iniciamos a primeira incursão pelo conjunto de redações identificando os posicionamentos valorativos dos textos frente à temática do movimento migratório, uma vez que a questão valorativa (apreciativa) na composição dos sentidos mostrou-se como um elemento intrínseco à defesa de um ponto de vista.

4.1.1 Posicionamentos valorativos e linhas argumentativas dos textos

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa online, “imigração” é:

1 entrada de indivíduo ou grupo de indivíduos estrangeiros em determinado país, para trabalhar e/ou para fixar residência, permanentemente ou não

«é grande o movimento de i. nos Estados Unidos» «incentivos à i. de mão de obra italiana para a lavoura cafeeira do Brasil»

2 p.ana. estabelecimento de indivíduo ou grupo de indivíduos em cidade, estado ou região de seu próprio país, que não a sua de origem

«i. à procura de trabalho»

2.1 freq. entrada e estabelecimento em grandes centros urbanos

«i. de nordestinos em São Paulo»

3 p.met. o conjunto dos imigrantes cf. migração e emigração

«é grande a i. nordestina no Rio de Janeiro» «São Paulo foi alvo de grande i. estrangeira»³⁰

³⁰ Disponível em <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=imigra%25C3%25A7%25C3%25A3o>> Acesso em: 20 Jul. 2014.

Contudo, tal como é apresentada, temos resguardas as possíveis entonações apreciativas do signo, pois sem um contexto tangível, ela se ausenta dos atravessamentos valorativos e ideológicos próprios da palavra viva. Assim, tomando o verbete acima isoladamente como um fenômeno puramente linguístico, ele representa a linguagem em sua “pseudoneutralidade” abstrata.

O fato é que, na vida, a palavra não se apresenta como um item do dicionário (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p.96). Considerando a noção de palavra enquanto o signo ideológico por excelência (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p.36), não podemos julgá-la como neutra e arbitrária, resultante apenas da associação interna entre um significado e um significante. Se assim procedêssemos estaríamos ignorando o seu ponto de contato com o exterior, com os objetos, os sujeitos concretos e o meio social.

O exame da palavra enquanto corpo material do discurso permite que nela encontremos as significações ideológicas que carrega, fazendo-nos enxergar possíveis sentidos singulares mobilizados pelos sujeitos em seus textos.

No conjunto das 121 redações, o atendimento à temática proposta foi apresentado de maneira direta ou indireta por todos os textos analisados, de modo que não identificamos nenhuma redação cuja abordagem deliberadamente girasse em torno de outro tópico que não o relacionado à imigração. Isso mostra que, mesmo em casos em que não houve o atendimento pleno às delimitações temporais (século XXI), espaciais (Brasil) e valorativas impostas pelo tema e pelos textos de apoio, os escreventes investiram na tentativa de dialogar com a proposta de alguma forma.

O uso recorrente da palavra “imigração” (e suas diversas variações) encontrado nas produções escritas pode ser um indício dessa tentativa, na medida em que a recuperação lexical dessa “palavra-chave” se configura como uma retomada e uma repetição, sendo indicativa da apropriação temática feita pelos escreventes.

A partir de um levantamento realizado em torno do *corpus*, pudemos constatar que em apenas dois textos esse léxico não foi empregado, nem como verbo, adjetivo ou substantivo, em todos os outros, os candidatos utilizaram a palavra “imigração” em diferentes construções, e, já em seu registro escrito, as ocorrências oscilaram, como podemos observar por alguns exemplos retirados das redações:

<i>imigratório, migratório, imigrantes, imigranti, imigrações, migrações, imagração, migração, imigracão, emigração, migração, imigrações</i>

No entanto, não foi só no nível gráfico que atestamos a diversidade dos modos de apreensão escrita. Embora apareça em quase 100% dos textos, a palavra “imigração” enquanto signo ideológico ganhou sentidos singulares nas mãos dos escreventes, como mostram, pormenorizadamente, as análises posteriores.

No quadro abaixo, selecionamos aleatoriamente apenas um exemplo em cada um dos textos para ilustrar como essa palavra citada aparece interligada a uma trama de questões levantadas:

Quadro 8: A palavra “imigração” nas redações do *corpus*

Identificação		Ocorrências
R-01	8764710	<i>Os imigrantes</i>
R-02	3317012	---
R-03	3602480	<i>a história da migração</i>
R-04	7036503	<i>a historia da migração humana</i>
R-05	4600168	<i>a história dos imigranti</i>
R-06	7940038	<i>imigrantes escravos</i>
R-07	3467627	<i>Imigrações</i>
R-08	8360418	<i>a maioria dos imigrantes</i>
R-09	5437243	<i>Os imigrantes</i>
R-10	3196376	---
R-11	6928797	<i>Eles migrarem</i>
R-12	3084818	<i>contribuições de imigrantes</i>
R-13	6143352	<i>Imigrantes</i>
R-14	4578123	<i>População dos emigrantes</i>
R-15	6052477	<i>Aumento de imigrantes</i>
R-16	7173048	<i>o problemas de imigração</i>
R-17	8540027	<i>O movimento migratório</i>
R-18	3026143	<i>Imigração,</i>
R-19	7429634	<i>Invasão de imigrantes</i>
R-20	5192809	<i>migrações</i>
R-21	6470902	<i>a vinda dos imigrantes</i>
R-22	4051413	<i>imigrantes miseráveis</i>
R-23	3160435	<i>O número de imigrantes</i>
R-24	4594346	<i>Imigração de haitianos</i>
R-25	5018851	<i>movimentação de imigrantes</i>
R-26	3889466	<i>O movimento imigratório</i>
R-27	4219049	<i>Migração de países</i>
R-28	7728511	<i>a imigração para o Brasil</i>
R-29	7908019	<i>a história da imigração</i>
R-30	3328767	<i>a aceitação de imigrantes</i>
R-31	4515667	<i>Migrar</i>
R-32	4665477	<i>Povos imigrantes</i>
R-33	8084199	<i>o imigrante</i>
R-34	7302300	<i>A entrada dos imigrantes</i>
R-35	5826727	<i>o aumento de migração</i>
R-36	6184027	<i>Emigrantes</i>
R-37	7793326	<i>Imigrantes</i>
R-38	7722792	<i>Motivos de imigração</i>

R-39	5672149	<i>Imigração</i>
R-40	8249041	<i>Imigrantes</i>
R-41	7714050	<i>outros que imigram</i>
R-42	5261000	<i>A importância da imigração</i>
R-43	5991105	<i>Movimento migratório nacional</i>
R-44	4742445	<i>“mal imigração”</i>
R-45	5779174	<i>Pessoas que estão imigrando</i>
R-46	4440571	<i>brasileiros migram</i>
R-47	7367671	<i>os dois tipos de imigrantes</i>
R-48	4395022	<i>tipo de imigração</i>
R-49	3275315	<i>imigratórios</i>
R-50	8480290	<i>a imigração ilegão</i>
R-51	6671396	<i>imigração des haitianos</i>
R-52	4824913	<i>Imigrantes</i>
R-53	4509046	<i>a aceitação de imigrantes</i>
R-54	4892753	<i>Imigrantes</i>
R-55	8537008	<i>Imigração</i>
R-56	7246125	<i>Alto nível de imigrantes</i>
R-57	6419660	<i>Excesso de imigrantes</i>
R-58	6965366	<i>a ação migratória</i>
R-59	3779481	<i>a entrada de imigrantes</i>
R-60	4333962	<i>pessoas que emigrarão</i>
R-61	6734563	<i>direitos humanos de cada imigrante</i>
R-62	6254880	<i>Imigrantes</i>
R-63	4238275	<i>Muitos que migraram</i>
R-64	5655526	<i>translado de imigrantes</i>
R-65	6739331	<i>Pessoas migram</i>
R-66	7597110	<i>o movimento imigratório</i>
R-67	7324599	<i>o processo de imigração</i>
R-68	3266307	<i>Migração regional</i>
R-69	7587884	<i>O movimento imigratório</i>
R-70	3765161	<i>Brasileiros arriscam migrarem</i>
R-71	3110011	<i>a dinâmica migratória</i>
R-72	4252143	<i>os portugueses imigravam africanos</i>
R-73	3103558	<i>a imigração desordenada</i>
R-74	4659991	<i>imigrantes deste século</i>
R-75	7563343	<i>Imigração de pessoas</i>
R-76	3277000	<i>fluxo de imigrações</i>
R-77	5872846	<i>A migração humana</i>
R-78	7299267	<i>diversos imigrantes</i>
R-79	5718911	<i>O movimento imigratório</i>
R-80	3494502	<i>fluxo do movimento imigratório</i>
R-81	4275918	<i>O movimento imigratório no Brasil</i>
R-82	5252499	<i>Questão de imigrantes</i>
R-83	8383868	<i>o controle legal de imigrantes</i>
R-84	4183547	<i>imigração</i>
R-85	8181685	<i>Imigração para o Basil</i>
R-86	5143191	<i>a lógica imigrantes</i>
R-87	3320516	<i>a migração humana</i>
R-88	7406815	<i>grande movimentação migratória</i>
R-89	8130994	<i>políticas imigratórias brasileiras</i>
R-90	7438165	<i>o acolhimento dos imigrantes</i>
R-91	8419320	<i>Migrantes estrangeiros</i>
R-92	7784710	<i>família real portuguesa migrou,</i>
R-93	3012419	<i>A entrada de imigrantes</i>

R-94	7353069	<i>A imigração no século XXI</i>
R-95	3893219	<i>cultura imigrante</i>
R-96	5999019	<i>o fluxo migratório</i>
R-97	8007106	<i>Onda migratória</i>
R-98	5734612	<i>A imigração ilegal</i>
R-99	6767778	<i>imigrantes do Brasil</i>
R-100	8419320	<i>A vinda de imigrantes</i>
R-101	6328291	<i>as políticas migratórias</i>
R-102	7402525	<i>fluxo migratório</i>
R-103	5003532	<i>imigrantes nordestinos</i>
R-104	6918005	<i>imigrantes de baixa renda</i>
R-105	6211798	<i>política migratória flexível</i>
R-106	5617737	<i>O processo migratório</i>
R-107	6553637	<i>a imigração acelerada</i>
R-108	3419967	<i>a punição de imigrantes criminosos</i>
R-109	6415833	<i>Imigração</i>
R-110	6520360	<i>Questão da imigração</i>
R-111	3565010	<i>situação da imigração</i>
R-112	7727020	<i>A constante imigração</i>
R-113	4455832	<i>O fluxo migratório</i>
R-114	5555024	<i>ciclo de imigrantes</i>
R-115	8315679	<i>Chegada de imigrantes ilegais</i>
R-116	5604287	<i>movimento migratório</i>
R-117	6839149	<i>levas de imigrantes</i>
R-118	5893800	<i>o imigrante</i>
R-119	5326617	<i>Movimento migratório</i>
R-120	8604457	<i>Parte dos imigrantes</i>
R-121	7313074	<i>a necessidade de imigração</i>

Tais ocorrências nos dão pistas de como os campos léxico-semânticos marcam não apenas o conteúdo “informativo” que veicula a palavra, mas também, as tensões a que ela está submetida enquanto enunciado concreto.

De fato, a palavra “imigração” não apareceu sozinha, cada ocorrência sua nos leva a voz de um sujeito, marcado social e historicamente, que mobilizou diferentes discursos para construir o seu texto e seus interlocutores.

Estando a palavra indissociável do discurso, no conjunto das redações, a depender do ponto de vista defendido por cada escrevente, a imigração ora pôde se configurar como um fenômeno natural de ocorrência histórica, ora como um processo positivo e favorável ao intercâmbio moderno cultural e, ainda, por vezes, como um acontecimento negativo, associado à invasão ou à exploração.

Campos (2012) corrobora a necessidade em se pensar a *arquitetônica valorativa* como “um centro verdadeiramente concreto, espacial e temporal, do qual surgem valores, afirmações, ações reais, e onde os membros são pessoas reais, vinculadas entre si por meio de relações de um acontecimento concreto” (CAMPOS, 2012, p. 253).

À luz dessa perspectiva, podemos afirmar que cada ocorrência da palavra “imigração”, dentro do projeto argumentativo de cada texto, revela avaliações implícitas carregadas de opiniões e traços sociais que marcam sua dimensão apreciativa. O peso da questão valorativa, contudo, não deixa de estar associado ao ponto de vista construído em adesão ou reforço ao encaminhamento dado pela coletânea da proposta de redação.

No domínio do discurso, a natureza interativa promovida pelo instrumento de avaliação é um forte atuante nas elaborações argumentativas seguidas pelos escreventes, uma vez que promove o *interlocutor avaliador* como um sujeito de poder, habilitado para validar positivamente ou negativamente o direcionamento das produções escritas. Nesse contexto, estando as vozes da proposta respaldadas pela voz institucional que irá avaliar os textos, os elementos verbais e verbo-visuais que compõem a proposta: os comandos, a coletânea de textos e as instruções que por si só condicionam o tema proposto, delimitando restrições a sua abordagem.

Da mesma maneira que a palavra “imigração” ganhou refrações gráficas, que sinalizam a interação dos escreventes com o código escrito, sobretudo, com o código escrito oficial, nos textos, percebemos que as refrações semânticas e argumentativas que adquiriu a imigração enquanto signo ideológico foram também atravessadas pela orientação “oficial”, representada pelas vozes da proposta de redação.

Lembramos aqui que a configuração temática da proposta recai sobre os três tipos de imigração: a) a imigração histórica brasileira, representada no primeiro excerto, b) a imigração haitiana, do segundo e terceiro excertos e c) a imigração boliviana, tratada no último fragmento. Esses tipos, por sua vez, marcaram três núcleos temáticos explorados: a) a contribuição dos imigrantes para a formação histórica e cultural do país; b) o bom acolhimento dos brasileiros aos imigrantes; c) a motivação da imigração por fatores socioeconômicos.

No conjunto de textos analisados, esses núcleos se organizaram para recobrirem uma linha argumentativa recorrente: *a imigração faz parte da história do Brasil, o povo brasileiro sabe ser acolhedor e deve aceitar os imigrantes*, a qual se articula com o ponto de vista expresso na coletânea de textos, como foi verificado no capítulo anterior, e com os valores presumidos associados ao princípio dos direitos humanos.

Embora essa tenha sido a linha argumentativa predominante, em oposição a ela, outra vertente foi construída baseada na ideia geral de que: *o movimento migratório para o Brasil traz prejuízos para o país e por isso o governo brasileiro deve impedir os*

imigrantes de entrarem. Observamos, contudo, que as tomadas de posição polêmica ou não polêmica corroboraram de modos diferentes para a defesa desses pontos de vista.

Vejamos como isso ocorre.

Para que pudéssemos compreender as várias “entradas” argumentativas identificadas nas produções, realizamos um mapeamento dos tipos de posicionamentos avaliativos estabelecidos com a proposta. Contudo, vale a pena esclarecer que a organização a qual chegamos não pretende reduzir a heterogeneidade dos textos em apenas alguns “tipos” uniformes e invariáveis, ao contrário, distanciando-se do caráter classificatório, a organização que propomos visa arranjar as produções em grupos apenas para que possamos obter um quadro geral que indique uma visão macro das aproximações em torno da questão da imigração. A visão micro, no entanto, será necessária para destrincharmos os modos singulares de apreensão da palavra alheia, e, por isso, as análises do item 4.2 recorrerem ao exame pontual dos procedimentos linguístico-discursivos usados nas redações selecionadas.

Os critérios utilizados para a organização dos 121 textos foram baseados em duas perguntas norteadoras, a saber: i) a redação apresenta um enfoque consensual ou não consensual ao da proposta? e ii) a redação apresenta um encaminhamento polêmico ou não polêmico?

A leitura atenciosa dos textos dos participantes nos ofereceu um quadro com dois grandes direcionamentos argumentativos resultantes da tomada de posição frente à assertiva proposta. Considerando o compromisso do texto argumentativo com a defesa de um ponto de vista, de um lado, temos as redações que se alinham à aprovação do acolhimento aos imigrantes oferecido pelo governo brasileiro, e do outro, as redações que desaprovam a entrada e integração dos estrangeiros no país, marcando reforço ou oposição ao encaminhamento argumentativo dos textos de apoio.

Nomeamos de “Elogio ao acolhimento” a tomada de posição favorável à recepção dos imigrantes e de “Recusa à receptividade” a tomada de posição desfavorável a essa medida, como indica a tabela:

Tabela 2: Posicionamento valorativo das redações do *corpus*

Linhas argumentativas	Nº de redações	Percentual
Elogio ao acolhimento	89	73,5%
Recusa à receptividade	21	17,3%
Não identificado/Outros	11	9,09%

Essas duas direções, todavia, não se constituem como dois blocos opositivos. Tornando mais complexo o que poderia se constituir apenas como o polo *a favor* e o polo *contra*, tais direcionamentos passaram a fazer parte de um estudo mais detalhado, sendo indicativos também de duas orientações que de alguma maneira nortearam as formas de apreensão temática, dadas pelos encaminhamentos polemizado e polarizado, como explicaremos adiante:

Quadro 9: Posicionamentos valorativos seguidos pelas redações do *corpus*

Orientação argumentativa em relação à entrada dos imigrantes no Brasil	
APROVAÇÃO	DESAPROVAÇÃO
Elogio ao acolhimento	Recusa à receptividade
Orientações	
polemizada	
polarizada	

(A) Elogio ao acolhimento

As produções escritas pertencentes à orientação “**Elogio ao acolhimento**” foram identificadas pela adoção de um posicionamento argumentativo consensual ao da proposta de redação, ainda que guardados os diferentes graus de acordo. Nesse grupo, a imigração é vista sob o prisma positivo que se interpõe em favor à recepção e integração dos estrangeiros. Como indica a tabela 2, esse é o grupo também que abrange o maior número de redações.

Os textos que seguiram a orientação dialógica intitulada por nós de *encaminhamento polarizado*, apresentaram uma abordagem não-polêmica, conduzida, na maioria dos casos, pela ausência de problematização em torno da questão lançada. Essa particularidade é perceptível pela presença de um discurso que privilegia uma única tomada de posição sem priorizar o confronto dialógico entre o ponto de vista defendido e outros que poderiam ser contraditos. Do contrário, os textos tendem a simplificar a complexidade da questão, à semelhança dos textos de apoio, sem esboçar espaço para a controvérsia e heterogeneidade discursiva.

Seguindo essa orientação, os argumentos identificados nesse conjunto de produções mostraram-se restritos aos trazidos pela coletânea, sendo raro encontrar dados e informações diferentes dos apresentados nos textos de apoio. Dentro desse viés, outra característica pode ser associada a esse grupo: o tom otimista, que justifica o

nome dado ao grupo, marcando a exaltação feita à diversidade brasileira, à riqueza cultural e à referência dos brasileiros como um povo acolhedor e receptivo.

Já o *encaminhamento polemizado* encontrou o enaltecimento ao recebimento dos imigrantes de modo mais ponderado. Embora, nos textos identificados com a abordagem polêmica, tenha prevalecido a argumentação elogiosa às políticas brasileiras frente ao movimento migratório, a questão ganha espaço para a problematização, e, em alguns casos, para contrapontos argumentativos. Diferente da orientação polarizada, a tônica da polêmica não se encontra limitada a uma exaltação adulatora da positividade da integração dos povos, uma vez que incorpora ressalvas e restrições condicionantes ao tema. Os textos desse conjunto distanciam-se do posicionamento valorativo da coletânea na medida em que priorizam não apenas as avaliações sobre os aspectos positivos, mas também as avaliações sobre os aspectos desfavoráveis, ou negativos.

Nessa direção, não é incomum encontrar nesses textos respaldo em outros dados e informações trazidos de fora da coletânea.

(B) Recusa à receptividade

Já as produções escritas pertencentes à “**Recusa à receptividade**” trabalharam a argumentação no sentido contrário ao apoio do recebimento dos imigrantes no Brasil, distanciando-se do posicionamento valorativo da cultura do acolhimento.

Nessas redações, a integração imigrante é vista sob a perspectiva do protecionismo e da fiscalização dos que entram pelas fronteiras do país em prol da manutenção das políticas públicas oferecidas aos brasileiros, por isso, prevaleceu a desaprovação à receptividade aos estrangeiros, haitianos e bolivianos.

O posicionamento contrário ao direcionamento dado pelos textos da coletânea é apresentado em diferentes graus de discordância. Os textos que privilegiaram o tratamento do tema a partir de uma só tomada de posição, identificado por nós pelo *encaminhamento polarizado*, foram os que mais apresentaram críticas à entrada dos imigrantes. Neles, a tônica da revolta e da indignação perfizeram os caminhos trilhados para a argumentação. Em contrapartida, quanto mais levaram a cabo o enredamento temático apresentando contrapartes, mais os textos se aproximaram do *encaminhamento polemizado*, saindo dos moldes do discurso unificado.

Nesses casos, o tom da reprovação cedeu lugar para um julgamento mais analítico que, apesar de priorizar a opinião em favor à barragem ao movimento

imigratório, buscou equilibrar as forças argumentativas, sem deixar de salientar também algumas das positivities do traslado entre os países.

A partir da caracterização dos posicionamentos do “Elogio ao acolhimento” e da “Recusa à receptividade”, dentro do jogo argumentativo dos textos, a orientação polêmica não está sendo considerada apenas em seu sentido *lato*, como uma refutação violenta ou “discussão, disputa em torno de questão que suscita muitas divergências; controvérsia”³¹, mas como uma interlocução orientada à palavra do outro que promove um debate por meio do qual a construção discursiva permite a contraposição de ideias.

Considerando que os enunciados polêmicos ganham um espaço privilegiado dentro dos textos dissertativo-argumentativos, que se caracterizam pela discussão de temas controversos a fim de propor a defesa de uma tese, podemos dizer que eles oferecem uma gama de estratégias para interpelar os diferentes pontos de vista: apresentação de dados, interrogação retórica, negações, ironia etc. A depender de como esses recursos são mobilizados pelos escreventes, eles podem se aproximar do que Bakhtin (1963/1997) nomeia como “polêmica aberta” ou “polêmica velada”³², que contesta a palavra do outro de modo mais ou menos explícito.

Diferente desse tipo de orientação, as redações que se caracterizaram por o que denominamos de uma interlocução polarizada abordaram a questão da imigração privilegiando uma construção discursiva mais homogênea, mantendo-se em um dos polos contra ou favor, sendo menos suscetível ao confronto dialógico entre as ideias.

Como veremos nas análises que se seguem, essas duas linhas argumentativas, associadas a orientações mais ou menos polêmicas, interviram no modo de interação entre os discursos citados e citantes.

³¹ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (online). Disponível em <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=pol%25C3%25AAmica>> Acesso em: 23 Jul. 2014.

³² Na obra *Problemas da poética de Dostoiévski* ([1963]/1997), ao analisar a construção do discurso polêmico na novela *Memórias do subsolo*, escrita por Dostoiévski em 1864, Bakhtin apresenta os conceitos de polêmica aberta e polêmica velada.

4.2 Na dinâmica dos discursos citados: diálogos e sentidos

Com base na perspectiva bakhtiniana de dialogia da palavra e da heteroglossia discursiva, reconhecemos que os procedimentos de interação com o discurso de outrem se realizam i) em graus variáveis de alteridade ou assimilabilidade, ii) em graus variáveis de aperceptibilidade e de relevância (BAKHTIN, 2010c, p.294-295) e iii) em graus variáveis de precisão e imparcialidade (BAKHTIN, 1988b, p.139).

Admitindo o “grau vário” destacado nessas matrizes dialógicas sumarizadas por nós, e, considerando as maneiras de citar o discurso do outro por formas mais marcadas, como em discurso direto e indireto (por aspas, verbo *dicendi*, glosa, parênteses) ou por formas menos demarcadas linguisticamente, mas discursivamente perceptíveis (por estilização, ironia, imitação, polêmica), nesta seção, as redações são analisadas dentro dos eixos norteadores estabelecidos no capítulo anterior, indicadores das quatro réplicas:

- i) (4.2.1) Réplicas à exigência dissertativa;
- ii) (4.2.2) Réplicas aos textos da coletânea;
- iii) (4.2.3) Réplicas à imagem da identidade nacional;
- iv) (4.2.4) Réplicas à história oficial do Brasil.

Para além das marcas linguísticas dessas réplicas, o que elas nos dizem sobre o confronto com a palavra do outro? E sobre as experiências linguístico-discursivas dos escreventes com os vários tipos de textos e gêneros que circulam dentro e fora da escola?

4.2.1 Réplicas à exigência dissertativa

No Enem, a capacidade de desenvolver um texto escrito coerente e coeso, que revele posicionamento crítico em relação a um tema, é avaliada a partir da exigência de produção de um texto dissertativo-argumentativo. Nesse caso, o exame pressupõe que os candidatos demonstrem domínio desse tipo textual, valendo-se da maneira pela qual a dissertação propõe a organização argumentativa e estrutural.

A partir do modo como os escreventes se apropriam da dissertação do tipo argumentativa, configurada na situação de exame como uma redação de vestibular,

indagamos: como as citações são usadas para a formulação e disposição dos argumentos?

- **As citações na elaboração argumentativa dos textos**

No conjunto das 121 redações, encontramos diversas marcas do que chamamos de réplicas à exigência dissertativa, reveladoras de diferentes apropriações de dois aspectos constitutivos do texto dissertativo-argumentativo: a) o desenvolvimento composicional; b) a formulação dos argumentos. Dentro desses dois planos, identificamos os discursos citados atuando de diversos modos, servindo a diferentes propósitos.

A partir da leitura dos textos, organizamos seis categorias que elucidam diferentes formas de presença do discurso do outro: (A) citação que propõe o título; (B) citação que introduz o tema; (C) citação que comprova a tese; (D) citação que exemplifica a tese; (E) citação que explicita o contra-argumento e (F) citação que encerra o texto. Para confrontar esses usos, reunimos doze redações, duas para cada uma das categorias, apresentando o uso do discurso citado nos vários estágios do desenvolvimento argumentativo. O conjunto desses textos compõe um panorama das formas de retomada dos discursos inscritos na argumentação das dissertações:

Quadro 10: Réplicas à exigência dissertativa: redações selecionadas

REDAÇÃO	TÍTULO
R9	<i>Tudo no Brasil é mais facio!!!</i>
R104	<i>A grama do vizinho realmente é mais verde?</i>
R80	Sem título
R31	Sem título
R18	Sem título
R86	<i>Imigrantes x Brasileiros: o Estado dita as regras desse jogo</i>
R50	<i>Novos Brasileiros</i>
R18	<i>O movimento imigratório para o Brasil no século XXI</i>
R103	Sem título
R27	<i>A fronteira da paz</i>
R46	Sem título
R63	<i>Buscando o melhor</i>

Os resultados mostram que as réplicas identificadas foram compreendidas não apenas em sua dimensão linguística-textual, mas como marcas da negociação do escrevente com as heterogeneidades discursivas oriundas das relações dialógicas

estabelecidas com diferentes saberes, tipos textuais e gêneros discursivos recuperados na apropriação e na transgressão do “padrão” dissertativo-argumentativo.

(A) Citação que propõe o título

Embora o título não seja obrigatório na dissertação exigida pelo Enem, de 121 redações, 71 apresentaram essa marca, o que corresponde a 58,6% das produções escritas. Desse total, 15 redações repetiram a proposição do tema para intitular o texto, configurando a retomada da proposta temática sem nenhuma modificação: “O movimento migratório para o Brasil do século XXI”. Constatamos, porém, que nos demais textos, os títulos atribuídos apresentaram-se como um componente expressivo das dissertações, usados para sintetizar o conteúdo apresentado ou complementar o ponto de vista defendido.

Quando presentes, eles deixaram marcas da relação dos sujeitos com a escrita e da apropriação do texto dissertativo-argumentativo, sendo escritos com diversos tipos de sublinhados, traços, sucedidos da apresentação do tema da proposta, e, por vezes, do tipo textual, como indica a redação abaixo que trazemos como ilustração:

1	REDAÇÃO DISSERTATIVA-ARGUMENTATIVA
2	
3	<u>Migração dos Haitianos Para o Brasil</u>
4	

Figura 7: Trecho da redação (R16)

Na composição dos títulos, as citações foram evidenciadas pelas retomadas de termos da coletânea ou expressões e dizeres cristalizados. Nesses casos, mais que um elemento composicional de um texto, os títulos puderam servir ao caminho argumentativo escolhido pelo escrevente.

A redação (9), intitulada “Tudo no Brasil e mais facio!!!”, mostra o título composto por três sinais de exclamação:

1	Tudo no Brasil é mais fácil!!!
2	
3	
4	Também entram em outro país e ficam por lá
5	difícil né?

Figura 8: Trecho da redação (R9)

No trecho acima, a marca de pontuação se revela como um mecanismo de interpretação, relevante para a produção de sentido que o escrevente confere ao seu texto. Composta por seis parágrafos e vinte e cinco linhas, a redação exhibe o posicionamento contrário à recepção dos imigrantes no Brasil, pertencendo ao grupo da “Recusa à receptividade”.

No dizer cristalizado recuperado no título, “Tudo no Brasil é mais fácil”, o escrevente busca a motivação dos sinais gráficos representados pelas exclamações, para imprimir a expressão de indignação daquele que se queixa do país e critica a forma como as coisas funcionam no Brasil. Podemos dizer que essa motivação atua como uma tentativa de resgatar o tom atrelado à origem falada do discurso citado.

Como afirma Puzzo, “a pontuação, como sinal ideográfico, auxilia a estruturação de períodos, criando efeitos inusitados, muitas vezes na contramão das normas gramaticais” (PUZZO, 2012, p.161). Consideramos este o caso dessa redação, pois embora o escrevente tenha conseguido marcar o acento expressivo com três sinais de exclamação, seu uso não convencional foge do padrão normativo previsto para o texto dissertativo-argumentativo, haja vista que as várias exclamações são encontradas com mais frequência nos textos artísticos, publicitários e literários, por exemplo.

Nas produções escritas analisadas, encontramos outros casos em que a recuperação da palavra alheia na composição dos títulos aparece com o emprego de sinais de pontuação, como mostra o segundo exemplo.

O trecho abaixo da redação (104), composta por quatro parágrafos e vinte e oito linhas, mostra que o provérbio recuperado no título questiona o dito popular que afirma que “a grama do vizinho é sempre mais verde”:

1	A grama do vizinho realmente é mais verde?
7	mento brasileiros grandes oportunidades, porém muitas vezes essas expecta-
8	tivas são frustradas, fazendo com que esses imigrantes tenham que se
9	marginalizar para sobreviver, às vezes, em condições semelhantes ou piores
10	as quais viviam em seu país natal.

Figura 9: Trechos da redação (R104)

O título “A grama do vizinho realmente é mais verde?” estabelece o fio condutor para a elaboração de uma tese, cuja ideia central propõe o questionamento sobre as oportunidades que o Brasil pode oferecer aos que o procuram, dentro de uma abordagem polêmica sobre o tema.

Ainda no primeiro parágrafo, após afirmar que os imigrantes têm escolhido o Brasil como país destino em busca de melhores condições, o escrevente parece responder a pergunta lançada, expondo o seu ponto de vista. Como podemos observar, no segundo trecho acima, o conector “porém” (linha 7) demarca a introdução de uma perspectiva adversa àquela do provérbio. Para isso, argumenta que, muitas vezes, os que chegam ao Brasil têm suas expectativas frustradas devido às más condições de trabalho que encontram na nova terra.

A apropriação do provérbio em forma de pergunta, como sinaliza o ponto de interrogação, revela um questionamento sobre a voz popular, instigando a problematização sobre a relação com os países estrangeiros. O advérbio “realmente” ressalta que, ao retomar o discurso alheio cristalizado e questioná-lo, o escrevente lança mão da ironia para se posicionar frente ao tema.

Nos dois exemplos analisados, a pontuação apareceu como um elemento privilegiado para a apropriação do discurso citado na proposição do título, imprimindo uma força argumentativa e marcando a constituição discursiva e estilística do texto. Como podemos constatar, a dialogicidade dos discursos não aparece desarticulada do viés argumentativo e sua manifestação se evidencia desde a forma de intitular um texto.

(B) Citação que introduz o tema

No conjunto das redações analisadas, o ponto de partida dos textos marcou-se, principalmente, pela busca de uma introdução ao tema, elaborada, na maioria das vezes, nos primeiros parágrafos das produções escritas. Constatamos que, na parte

introdutória das dissertações, os escreventes expuseram a temática de diferentes modos, seja para apresentar uma contextualização, para marcar a relevância do tema proposto ou para deixar claro o recorte escolhido.

A contribuição do discurso citado como elaboração argumentativa para a escrita da introdução propiciou, em alguns casos, a construção de uma tese inicial.

O exemplo abaixo mostra o primeiro parágrafo da redação (80), sem título, em que a recuperação da voz da esfera jurídica é o ponto de partida do texto. A partir dela, o escrevente problematiza uma questão relacionada ao tema:

Figura 10: Trecho da redação (R80)

A citação não aparece entre aspas, mas marca os dizeres legais pela modalização em discurso segundo, com a expressão preposicional “de acordo com” (linha 1). Embora o escrevente faça uso da afirmação de que “todo ser humano tem direito a uma moradia” (linhas 1-2), sua argumentação vai além para mostrar que o problema é a forma inadequada encontrada pelas pessoas para se instalarem em determinados lugares, sendo a imigração um exemplo de como isso acontece.

Notemos que ao mesmo tempo em que a construção desse parágrafo introduz o tema, ela também apresenta a ideia central da dissertação, a qual é desenvolvida nos quatro parágrafos seguintes, sob a orientação polêmica da “Recusa à receptividade”, podendo ser assim resumida: o movimento imigratório para o Brasil deve ser controlado visto que ele pode acarretar em problemas para o país, entretanto, o controle deve ser feito dentro da lei, respeitando cada cidadão.

Nesse exemplo, o diálogo com o discurso da Constituição brasileira no primeiro parágrafo marcou a introdução ao tema e estabeleceu o fio condutor da argumentação.

Não apenas as leis foram resgatadas, verificamos também que o discurso citado na composição das introduções abriu espaço para diversas manifestações discursivas que marcaram modos de dizer peculiares de outros gêneros discursivos.

A redação (31), sem título, composta por quatro parágrafos e trinta linhas, mostra a introdução iniciada por uma sequência explicativa, típica dos verbetes de dicionários e enciclopédias, buscando conceituar o que é “migrar”:

2	Migra é buscar novas condições de vida em novos oras, mudas
3	sempre trazer consigo uma expectativa de melhoria, seja ex-
4	terna ou interna, Não importando o destino, pois essa mu-
5	dança ocorre principalmente na marcha de melhores emprega-
6	ços e falta de discriminação.

Figura 11: Trecho da redação (R31)

Como um recurso argumentativo, a definição trouxe um investimento retórico para o texto na medida em que o escrevente se apoiou num conceito abstrato, procurando identificar o fenômeno da migração com uma interpretação mais genérica.

Da mesma forma como encontramos no *corpus* exemplos de sequências narrativas ilustrando um caso particular relacionado ao tema, a explicação retratada acima forneceu uma abordagem inicial em torno da imigração sob um ponto de vista mais filosófico, exposto a partir da expressão explicativa: “Migrar é” (linha 2).

Do modo como explica a migração, o escrevente a entende como algo que pode proporcionar melhores condições de vida, como empregos e “falta de discriminação” (linha 6). Embora a articulação das ideias dessa introdução apareça com algumas formulações inusitadas como “marcha de melhores empregos” (linha 5) e “falta de discriminação” (linha 6), a busca pela explicação do que é migrar propiciou uma contextualização para o tema, o qual ganhou, no parágrafo seguinte, a abordagem específica do caso da imigração em terras brasileiras.

As duas redações analisadas evidenciam que a seleção e a disposição dos discursos citados na introdução são marcas do percurso discursivo iniciado pelos escreventes a partir do diálogo com diferentes tipos de saberes que se relacionam com outros gêneros.

(C) Citação que comprova a tese

A orientação dialógica assumida pelos escreventes para marcar seu ponto de vista mostrou-se como um elemento revelador do enquadramento interpretativo do discurso do outro no contexto de reelaboração e re-acentuação da palavra alheia. Nas

redações analisadas, a recepção dos discursos citados trazidos pelos sujeitos para dialogar com o tema não esteve desassociada daquilo que se considerara ser o “tom” próprio do discurso argumentativo da dissertação.

No conjunto de redações, para a comprovação da tese, a apropriação dos discursos citados foi marcada pela tentativa de transmitir um tom objetivo, aproximando-se do estilo racionalista do discurso argumentativo.

Essa preocupação motivou a seleção de argumentos que pudessem comprovar a tese, instigando a busca prioritária pelo discurso da ciência, das leis e teorias gerais e, também, dos dados estatísticos, como exemplifica a redação (118), sem título:

13	Condições de vida. 19 Brasil pode ser uma das maiores economias mundiais, porém
14	existe muita desigualdade na distribuição de renda. Dados da ONU (Organização das
15	Nações Unidas) revelam que milhões de brasileiros vivem até com US\$ 1,00 por dia.
16	Além disso, podem viver em má

Figura 12: Trecho da redação (R118)

O trecho acima, retirado do final do segundo parágrafo, demonstra que o escrevente usou dados atribuídos à Organização das Nações Unidas (ONU) para provar que apesar de o Brasil ser uma das maiores economias do mundo, a desigualdade na distribuição de renda faz com que muitos brasileiros vivam “até com US\$ 1,00 por dia” (linha 15). O levantamento desse dado corrobora com a linha argumentativa do texto.

Composta por quatro parágrafos e vinte e nove linhas, a redação pertencente à orientação da “Recusa à receptividade” argumenta em favor de uma política protecionista que possa oferecer aos brasileiros, e não aos imigrantes, melhores condições de vida. Nesse texto, o movimento migratório para o Brasil é retrato como algo negativo e o imigrante é visto como aquele que “acaba ‘roubando’ oportunidades que pertencem à nação verde-amarela” (linhas 18-19).

A exemplo dessa redação, constatamos que um dos desafios dos escreventes foi apropriar-se dos tons discursivos típicos da dissertação, o que os levou a procurar por discursos que se aproximassem de fatos irrefutáveis ou evidências que pudessem se caracterizar como incontestáveis para a comprovação de uma ideia central.

Já a segunda redação (86), sob o título “Imigrantes x Brasileiros: o Estado dita as regras desse jogo”, estruturada em quatro parágrafos e trinta linhas, aborda a questão da xenofobia, instigando a problematização sobre a relação dos brasileiros com os

estrangeiros, em específico, a relação Brasil-Haiti. Tal caminho argumentativo aponta para uma abordagem polêmica, identificada dentro do grupo “Elogio ao acolhimento”, que acrescenta às informações oferecidas na coletânea outros desdobramentos, colaborando para a reflexão sobre o tema.

Após afirmar que “a lógica nacional” promove um sentimento nacionalista em cada brasileiro, no terceiro parágrafo, o escrevente ressalta que “por outro lado” (linha 13) há também “a lógica imigrante”:

13	Por outro lado, há a lógica imigrante.
14	aprendido que "para acontecer uma migração é necessário um
15	fator de repulsão ou atração por parte de um dos países envolvidos".
16	Assim, ao examinar o caso Brasil-Haiti é perceptível ambos os
17	fatores: tanto o primeiro é atrativo, quanto o segundo repulsivo.
18	Devido a isso, o imigrante busca por oportunidades de emprego
19	e condições de vida melhores.

Figura 13: Trecho da redação (R86)

Para explicar as motivações daqueles que buscam sair de seus países, e, assim, buscar argumentos que comprovem seu ponto de vista, o escrevente recorre a uma citação cujo autor é a própria geografia.

Notemos, pelo trecho acima, que a citação é posta entre aspas, o que cria um efeito de objetivismo e veracidade, sinalizando que o escrevente repete com as mesmas palavras o discurso alheio do campo dos estudos geográficos, colaborando para a credibilidade de sua argumentação.

Considerando que os argumentos de autoridade podem ser aqueles que invocam não apenas autoridades pessoais, como um especialista no assunto ou qualquer autoridade cuja opinião possa ser respeitada, mas também autoridades impessoais como a física, a religião, a bíblia (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.348), podemos dizer que a citação retratada acima buscou apoio numa voz de autoridade científica capaz de oferecer uma explicação técnica para os movimentos migratórios, sendo essa explicação usada pelo escrevente para esclarecer a imigração haitiana.

A forma como a citação foi incorporada no texto sustentou a abordagem polêmica da questão, na medida em que abriu espaço para a discussão sobre “as realidades conflitantes” (linha 20) entre os “dois times” (linha 30): os brasileiros e os imigrantes, instigando o debate sob duas perspectivas.

Ao se apoiar no conhecimento sobre os fatores de repulsão e atração, o escrevente se apropriou de um saber proveniente da fonte escolar, dentro do que se aprende na disciplina de geografia. Sabemos, contudo, que as fontes escolares não são as únicas que constituem as referências dos alunos. Como veremos nas redações seguintes, as experiências do cotidiano, de outras práticas sociais, são também trazidas para o diálogo, pondo em curso as relações entre os discursos.

Em síntese, além do diálogo com conhecimentos considerados “convincentes” para a comprovação da tese, os dados trazidos precisaram ser transformados em argumentos consistentes articulados às linhas argumentativas dos textos. Essa apropriação foi resultante de um trabalho do escrevente com a linguagem objetiva prevista para o texto argumentativo, ultrapassando o simples exercício de “recortar e colar” informações.

(D) Citação que explicita o contra-argumento

Identificamos o uso de citações com o propósito de antecipar as críticas e as possíveis objeções aos principais argumentos levantados pelos escreventes. Nesses casos, o discurso citado também encontrou espaço dentro do texto argumentativo a partir da contestação do autor feita às posições alternativas ou contrárias às defendidas.

Selecionamos uma redação pertencente à linha argumentativa do grupo “Recusa à receptividade” e uma do grupo “Elogio ao acolhimento” que ilustram a citação usada para explicitar o contra-argumento.

A redação (50), intitulada “Novos Brasileiros”, escrita em quatro parágrafos e trinta linhas, aborda a questão da entrada dos imigrantes no Brasil sob o ponto de vista daqueles que desaprovam as políticas de acolhimento aos estrangeiros em vista das consequências negativas acarretadas ao país.

No segundo parágrafo do texto, como mostra o trecho abaixo, apesar de não usar aspas, o escrevente recupera o discurso das relações diplomáticas internacionais para explicitar até que ponto concorda com ele:

6	Pelo acordo internacional somos obrigados a acolher as
7	populações atingidas por catástrofes. Em um mundo humaniza-
8	do não podemos negar abrigo a quem atingido seja por fome ou
9	terremotos mas isso deve ser temporário não permanente. Haiti-
10	anos vieram em busca de oportunidades em 2011 para o Bra-
11	sil, fugindo do "caos" gerado pelo terremoto, mas essa gran-
12	de imigração aumenta o índice de violência e áreas de entredor po-
13	ssam a ser "dominadas" por estrangeiros.

Figura 14: Trecho da redação (R50)

A voz que clama em defesa dos vínculos humanitários é resgatada por meio da modalização em discurso segundo com a expressão preposicional “pelo acordo internacional”, afirmando que “somos obrigados a acolher as populações atingidas por catástrofes” (linhas 6-7). O escrevente reitera seu acordo a esse posicionamento, mas ressalta que o acolhimento “deve ser temporário” (linha 9). O conector “mas” (linha 9) faz o contraponto entre o discurso citado e a opinião do escrevente. Em seguida, como podemos notar no trecho acima, recupera o exemplo da coletânea para ilustrar o caso dos haitianos no Brasil, usando novamente a conjunção adversativa “mas” (linha 11) para fazer outro contraponto argumentativo.

A configuração do ponto de vista do escrevente mostrou que as formas de transmissão do discurso do outro revelam não apenas projetos de adesão à palavra alheia, mas também de refutação a ela, feita, nesse caso, pelas ressalvas do autor. Vejamos como a refutação argumentativa ocorre na segunda produção escrita.

No primeiro parágrafo, a redação (18), intitulada “O movimento migratório para o Brasil no séc. XXI”, estruturada em dois parágrafos e vinte e seis linhas, traz a retomada de uma voz popular que alega o proveito e o enriquecimento dos imigrantes em terras brasileiras:

3	Quando ouvimos falar em imigração, muitas pessoas
4	fazem pensar da seguinte forma: “já tem esse povo que-
5	sendo, (enrique) digão, enriquecer no nosso país. Muitas ve-
6	zes não é bem assim, pode acontecer de no país onde
7	vivem essas pessoas, não está havendo condições bá-
8	sicas para viver, ou até mesmo por outros moti-
9	vos pelos quais foram citados como exemplo no
10	texto. Haitianos que foram obrigados pela nature-

Figura 15: Trecho da redação (R18)

Embora não feche as aspas, a abertura delas na quarta linha, precedida por dois-pontos, indica a tentativa de recuperar a palavra alheia em forma de citação direta.

Notemos que a voz popular é levantada no início da construção argumentativa para ser, em seguida, rebatida. O contradito a ela vem apoiado nas informações dos textos da coletânea que justificam a vinda de imigrantes por razões econômicas e por motivos de adversidades naturais.

É interessante observar que, nessa citação, a palavra “digo”, precedida por “(enriqu)”, indica uma glosa explicativa, sinalizadora de uma autocorreção por parte do escrevente, reveladora também de uma marca da linguagem coloquial:

Já vem esse povo querendo, (enriqu) digo, enricar no nosso país. (R18, linhas 4-5).

A correção, feita sobre um aspecto lexical, mostra que o escrevente seleciona outro termo que julga mais adequado, em substituição, provavelmente, da palavra “enriquecer”.

Embora a marca de correção “digo” não tenha comprometido o entendimento da argumentação, sabemos que ela não está “de acordo” com a modalidade escrita formal³³ exigida pelo tipo textual. Contudo, mais que uma “inadequação de registro”, marcas desse tipo sinalizam o grau de preparo do aluno para o trabalho com as modalidades complementares falada e escrita em relação aos graus de formalidade próprios dos diferentes textos. Desse modo, a maneira pela qual o escrevente recupera o pensamento popular demonstra um imbricamento de vozes e um “desajuste” de modalidades na apropriação do texto dissertativo-argumentativo dentro do contínuo de formalidade e informalidade na fala e na escrita.

Podemos observar que o escrevente busca desconstruir a verdade de um “senso comum” para defender um ponto de vista apoiado no acolhimento aos imigrantes. O

³³ Isso não significa que, no texto escrito formal, os escreventes não façam uso de estratégias de correção. Na escrita formal, porém, a correção apresenta marcas diferentes daquelas dos textos informais (orais ou escritos). A correção, vista como uma estratégia de reformulação textual (Cf. BARROS, 1993; JUBRAN, 2006), pode ser entendida como uma marca de um planejamento local, sendo que, no texto escrito, o processo de edição e revisão permite apagar parte dessas marcas (Cf. BARROS, 2000). No trecho acima, contudo, a expressão “digo” deixa as marcas dessa reformulação, assemelhando-se aos marcadores orais, como: “quer dizer”, “bom”, “não”, “digamos assim” etc. Na redação de vestibular, as condições para edição e reescrita da dissertação são limitadas, devido, principalmente, ao pouco tempo que os candidatos dispõem para escrever o rascunho do texto e depois passá-lo a limpo. No conjunto das redações, constatamos que as marcas gráficas de correção mais recorrentes foram feitas colocando a palavra ou expressão considerada inadequada entre parênteses com um traço simples sobre ela, e, também com riscos, configurando, por vezes, o que comumente é chamado de “rasura”. Já a correção que marca reformulação foi identificada por outros marcadores, como por exemplo, pela expressão “isto é”.

contra-argumento ao pressuposto levantado pela citação é reiterado quando afirma que: “Muitas vezes não é bem assim” (linha 6).

Como veremos, outras vozes consideradas do “senso comum” foram reportadas pelos escreventes. A simples adesão a elas não significou a construção de um texto sem criticidade, pois, mais importante que a presença desse tipo de citação é a forma como ela é apropriada dentro do projeto argumentativo do texto, o que nos impõe a necessidade de buscarmos os índices valorativos dos discursos reportados.

Em suma, nos dois casos analisados, independente do ponto de vista defendido, a retomada do discurso alheio para objeto de refutação ou discórdia contribuiu para a elaboração argumentativa na medida em que a força do contra-argumento foi identificada como um elemento que propiciou um confronto dialógico entre as ideias.

(E) Citação que exemplifica a tese

Na busca por exemplos concretos para ilustrar afirmações gerais ou teses iniciais levantadas na introdução do texto, muitos escreventes recorreram a diversos tipos de citações, como alusões a outros discursos ou mesmo depoimentos de pessoas.

No conjunto das redações, a exemplificação se marcou pelas referências a casos concretos e particulares, configurados por meio de sequências descritivas e narrativas.

A redação (103), sem título, é um exemplo de como a descrição foi usada com um propósito argumentativo. Nela, o escrevente faz uma alusão aos quadros de Cândido Portinari, recorrendo a uma pequena descrição para dar um exemplo das más condições vividas pelos imigrantes:

8	O modo por que se deve lidar com a movimentação migratória, principalmente a partir da
9	era moderna, em que se consolidaram as grandes fronteiras nacionais, não é e jamais voltará a ser
10	simples. A extrema tristeza, escuridão e iminente morbidade dos famosos quadros de Cândido Porti-
11	nari, e as condições da maioria dos imigrantes nortistas em São Paulo, são exemplos que nos mos-
12	tram que muita pouca sabemos lidar mesmo mesma com os deslocamentos internos do País. Essas

Figura 16: Trecho da redação (R103)

O texto escrito em trinta linhas e quatro parágrafos argumenta em favor da recepção humanista aos imigrantes para que os estrangeiros aproveitem os benefícios oferecidos pelo Brasil, ao mesmo tempo em que também possam colaborar com o engrandecimento do país. Como mostra o trecho acima, no segundo parágrafo, o escrevente alude aos famosos quadros de Portinari, descrevendo a “extrema tristeza,

escuridão e iminente morbidade” (linha10) dos mesmos, e, também, se refere às condições da maioria dos imigrantes nordestinos em São Paulo, afirmando serem esses “exemplos que nos mostram que muito pouco sabemos lidar mesmo com os deslocamentos internos do País” (linha 12).

A descrição usada parece aludir ao quadro “Os Retirantes” (1944), em que Portinari expõe o sofrimento de uma família de migrantes, retratada pela fisionomia sombria e desnutrida, transmitindo os sentimentos de fome, miséria, seca e desolamento. A partir da alusão feita, o escrevente consegue expressar seu apoio aos imigrantes, sensibilizar o leitor e validar seu ponto de vista que é desenvolvido e sustentado no restante do texto.

Em contrapartida, a redação seguinte mostra como o discurso citado ganhou outras abordagens, em que o exemplo de imigração dado pelo autor passou a ser o caso central do texto.

Na redação (27), intitulada “A fronteira da paz”, a exploração do tema da imigração brasileira deu-se pela alusão histórica ao caso particular da fronteira brasilo-uruguaia, que abrange as cidades de Santana do Livramento do Rio Grande do Sul, no Brasil, e Rivera do norte de Uruguai, como mostra o primeiro parágrafo do texto:

Figura 17: Trecho redação (R27)

Pelo trecho acima, podemos notar que a fronteira conhecida como “A fronteira da paz” é o tema principal do texto, sendo ela o próprio título da redação. Para falar da imigração, o escrevente centraliza seu dizer no caso das fronteiras irmãs, elucidando a convivência histórica harmônica entre os dois povos.

Esse encaminhamento é dado a partir de um recorte escolhido pelo escrevente, menos atravessado pela palavra manifestada na coletânea de textos e mais aproximado de um fato sobre o qual o autor demonstra conhecimento histórico ou experiência de vida. Entretanto, esse exemplo apenas alcança um diálogo com o tema proposto no final

do texto, quando o escrevente afirma que a história da fronteira faz com que até hoje, no século XXI, ainda se tenha “migração de países” (linha 17).

Enquanto o primeiro exemplo mostrou-se articulado dentro do texto de predominância argumentativa, o segundo não foi posto prioritariamente a serviço da formulação argumentativa dentro do padrão de tese, argumentação e proposta de intervenção. Entretanto, nas duas redações analisadas, os exemplos foram dados por sequências descritivas, na primeira redação, pela alusão aos quadros de Portinari a partir de um saber do campo das artes, e, na segunda redação, pela retomada da história do intercâmbio uruguaio-brasileiro a partir de um saber histórico.

(F) Citação que propõe o encerramento do texto

Na conclusão das redações analisadas, de modo geral, os escreventes buscaram reafirmar o ponto de vista apresentado na introdução, recuperando a ideia principal do texto. O parágrafo final foi marcado pela presença de sequências injuntivas que privilegiaram a transmissão de um saber sobre como realizar uma ação, expondo uma proposta de intervenção à problemática da imigração, assim como solicita as instruções da prova do Enem e conforme avalia a competência 5 do exame.

Quando apresentadas, as possíveis soluções para o problema discutido vieram acompanhadas de expressões motivadoras da ação coletiva ou de recomendações para os planos de governos. Desse modo, o discurso citado ocupou um lugar privilegiado no encerramento dos textos, geralmente nas últimas linhas, mostrando que os escreventes buscaram apoio em vozes que pudessem corroborar com uma proposta em prol dos direitos humanos. No entanto, em alguns casos, isso resultou na apropriação de chavões humanistas e frases de efeito usadas de modo superficial.

A redação (46), sem título, é um exemplo de como a construção argumentativa do último parágrafo se deu de maneira desassociada da ideia principal desenvolvida anteriormente no texto, mostrando que a busca por um desfecho para a dissertação aconteceu por meio de uma apropriação “modelar” do padrão dissertativo:

21	Sob estas condições serão todos bem vindos,
22	apesar de pertencer outras nações, etnias, credos e
23	civilizações diferentes, debaixo do sol somos
24	todos irmãos.

Figura 18: Trecho da redação (R46)

Composta por três parágrafos e vinte e quatro linhas, a redação identificada pela orientação argumentativa da “Recusa à receptividade”, defendeu uma política rigorosa de fiscalização que incluiu a proposta de análise da ficha criminal e do grau de escolaridade dos imigrantes. No último parágrafo, contudo, a construção desse ponto de vista não mostrou estar em conformidade com as considerações conclusivas a que o escrevente chegou: “Sob estas condições serão todos bem vindos” (linha 21).

Embora o raciocínio elaborado no desenvolvimento do texto tenha sido outro, as últimas linhas apontam a recuperação de um dizer do senso comum, adulator dos valores da igualdade e da solidariedade: “debaixo do sol somos todos irmãos” (linhas 23-24), revelando uma contradição com os argumentos anteriores apresentados desde o primeiro parágrafo.

O desconexo entre a tese e a conclusão pode ser explicado pelo modo mecânico de escrever o texto dissertativo-argumentativo à medida que as partes não aparecem articuladas. Assim, na conclusão, a aplicação mecanicista de um dizer “bonito” parece indicar que o escrevente (mesmo sem consciência disso) abriu mão de um posicionamento para adequar-se a um lugar comum e a um modo típico de encerrar textos dissertativos.

Já a redação (63), de título “Buscando o Melhor”, composta por de vinte e sete linhas e seis parágrafos, mostra o uso de uma citação para efeito de encerramento do texto que se articula ao ponto de vista construído em defesa da recepção de imigrantes:

20	Não é até que existe aquela frase “a história se repete”
21	(autor desconhecido), pois o Brasil sempre foi um país de todos,
22	todos as culturas juntas que desenvolveram e compartilharam aqui
23	experiências, trabalho e muito mais.

Figura 19: Trecho da redação (R63)

Embora a frase “a história se repete” (linha 20) apresente um valor argumentativo vago e pouco consistente para a defesa de uma tese, ela foi colocada a serviço da ideia de que assim como os imigrantes chineses, coreanos e portugueses que buscaram o Brasil no passado, no século XXI, são os haitianos que procuram o país, fazendo se repetir, mais uma vez, a história da imigração.

O texto, pertencente à linha do “Elogio ao acolhimento” de orientação polarizada, não apresenta problematizações ou reflexões mais aprofundadas sobre a questão proposta, mas se vale de um dizer do senso comum como um suporte que ajuda a

explicar a repetição do movimento imigratório para o Brasil. Por mais simples que seja, o escrevente faz questão de atribuir à sabedoria da frase uma fonte, mesmo sendo, como sinaliza, de um “autor desconhecido” (linha 21). Com o objetivo de propor o encerramento do texto, o escrevente encontra, na articulação com esse dizer, um espaço para caracterizar o povo brasileiro como receptivo e o Brasil como “um país de todos” (linha 21), que sempre acolheu os seus vizinhos.

Apesar da força argumentativa desse discurso citado ter sido pouco persuasiva, em vista do modo como a citação foi explorada na dissertação, diferente da redação anterior, ela foi integrada ao texto em consonância ao ponto de vista construído.

Em comum, porém, as duas redações analisadas buscaram o apoio numa voz popular promotora de um ensinamento, uma moral ou algum tipo de sabedoria para propor a finalização do texto. O uso desse tipo de citação revela que não é a presença de um provérbio ou de uma frase de efeito que faz o texto funcionar como um convite ao clichê, mas o modo como esse dito é articulado pelo autor e engendrado dentro do projeto argumentativo do texto. A depender de como isso é feito, o argumento pode ganhar mais ou menos força.

Para além das marcas linguísticas

Os seis usos de citações analisados mostraram diferentes modos de como os escreventes se relacionaram linguística e discursivamente com os discursos alheios nas várias etapas argumentativas e composicionais da dissertação. Articulados aos propósitos de propor título, introduzir o tema, comprovar e exemplificar a tese, explicitar o contra-argumento e encerrar o texto, os discursos citados auxiliaram os candidatos a desenvolverem suas ideias pela mobilização de diferentes vozes configuradas na forma de citações diretas, indiretas, alusões, captação proverbial, orações interrogativas, sequências explicativas e descritivas, entre outros. Contudo, mais que estratégias argumentativas, essas marcas revelaram réplicas à exigência dissertativa, evidenciando a apropriação do texto dissertativo-argumentativo.

Quando integrados no discurso citante de maneira mecânica, as citações mostraram que sozinhas não podem viabilizar o investimento retórico do texto, indicando, nesses casos, um sujeito produtor ainda preso aos contornos e à forma modelar da dissertação. Por outro lado, como forma de elaboração argumentativa, constatamos que os discursos reportados marcaram um ponto de vista do escrevente,

indicando a interação com a palavra alheia, seja pela polêmica, concordância ou refutação a ela. Uma vez que sinalizam diálogos estabelecidos com diversas fontes de conhecimento, a integração das citações configuram modos singulares de produzir textos e diálogos com saberes de diferentes esferas de conhecimento, recuperados para serem postos em jogo dentro da escrita formal exigida pelo Enem.

4.2.2 Réplicas aos textos da coletânea

A pergunta que perfaz esta parte da análise é: como os escreventes se apropriaram dos textos da coletânea? A resposta levou-nos a buscar, no conjunto das 121 redações, pontos de contato entre os textos dos candidatos e os textos de apoio.

Constatamos, assim, que as informações trazidas pelos textos motivadores constituíram uma das maiores fontes dialógicas dos escreventes, que se utilizaram da coletânea para buscar um encaminhamento temático, sustentar argumentos, reforçar a defesa de um ponto de vista, se apoiar em dados estatísticos ou, em alguns casos, refutar a orientação argumentativa assumida por eles. Tanto a disposição dos textos: ordem, espaçamento, verbo-visualidade, quanto à configuração de seus conteúdos temáticos e pontos de vista influenciaram na escrita dos sujeitos produtores, que, frente a esses elementos, se posicionaram numa atitude responsiva.

A réplica aos textos da coletânea pode ser estudada por diferentes aspectos. Detemo-nos em um deles: a retomada das ideias, dados ou dizeres dos textos lidos pelos procedimentos de reformulação ou reprodução dos mesmos. Tal escolha se justifica pela grande ocorrência de remissões aos enunciados dos textos da coletânea encontradas nas redações e pelo interesse em examinar a incorporação do discurso do outro a partir da interação dialógica entre a palavra própria e a palavra alheia.

Retomando o já-lido

As remissões explícitas ou implícitas a algum dos dizeres dos excertos mostraram que os escreventes usaram diferentes procedimentos linguístico-discursivos para citar, referir-se ou recuperar parte de seus conteúdos. Dentre eles, destacamos os procedimentos de paráfrase encontrados nos textos como um recurso utilizado para a apropriação da palavra-coletânea. Ao lado da paráfrase, concorreram modos de apreensão ativa dos textos motivadores que participam de um quadro maior,

englobando a relação dinâmica entre o discurso citado e o discurso citante dentro dos processos interativos de reescrita.

Para compreendermos esses processos, reunimos nove redações que apresentam modos diferentes de diálogo com os textos-fontes e que mostram a recuperação das vozes da coletânea articulada a mecanismos de a) síntese; c) cópia e c) imitação dos textos motivadores. Esses três procedimentos linguísticos foram selecionados respeitando o critério de frequência com que aparecem no *corpus*.

Quadro 11: Réplicas aos textos da coletânea: redações selecionadas

REDAÇÃO	TÍTULO
R53	Sem título
R106	<i>O movimento migratório para o Brasil no século XXI</i>
R51	<i>O movimento migratório para o Brasil no século XXI</i>
R56	Sem título
R4	Sem título
R22	Sem título
R45	Sem título
R76	Sem título
R114	<i>“Agora, já é a Hora”</i>

Frente à heterogeneidade dos discursos reportados que acusam as diferentes relações com a palavra alheia, reconhecemos que a apropriação dos textos de apoio refletiram um trabalho do sujeito com a escrita que não esteve desassociado da(s): a) atividade de leitura/interpretação dos excertos; b) posição argumentativa assumida diante do tema da imigração.

- **Paráfrases: entre a síntese, a cópia e a imitação**

Segundo as instruções contidas na prova, a cópia dos textos da proposta é um procedimento desaprovado, sendo o número de linhas copiado desconsiderado para efeito de correção. Dessa maneira, o Enem estabelece que os textos da coletânea devam servir apenas como “motivadores” da elaboração textual.

Tais prescrições levam os escreventes a aproximarem-se dos textos de apoio, evitando, porém, referências diretas a esses excertos e ou construções que possam ser consideradas meras repetições dos mesmos. Ao mesmo tempo, por serem considerados “motivadores” da reflexão, os textos escolhidos para comporem a prova

tendem a ser vistos pelos candidatos como um recorte importante do que “deve” ser abordado, o que justificaria o interesse em retomar seus conteúdos apresentados. Para assim cumprirem essas exigências, é comum que utilizem recursos que visam apresentar a voz da coletânea de um modo não explícito. Esses recursos, em regra típicos das redações de vestibular, apropriam-se do “texto-fonte” sem apontá-lo diretamente, estabelecendo uma comunicação mais sutil entre proposta e redação.

Entendendo a paráfrase como uma atividade linguística de reformulação que retoma, em menor ou maior grau, a dimensão significativa do enunciado que a origina (HILGERT, 2010), passamos à análise do primeiro mecanismo de paráfrase articulado ao procedimento de reformulação por síntese.

O trecho a seguir da redação (53), sem título, composta por quatro parágrafos e dezoito linhas, apresenta uma introdução parafrástica elaborada em resposta aos quatro excertos da coletânea:

1	Ao contrário dos imigrantes que desembarcaram
2	no Brasil entre os séculos XIX e XX, e que tinham
3	o sonho de “fazer a América”, os do século XXI buscam
4	fuga dos atuais problemas vivenciados em seus países. Esses
5	visualizam em nosso país acolhimento humanitário e oportu-

Figura 20: Trecho da redação (R53)

A retomada dos conteúdos dos textos de apoio é perceptível pela síntese que o escrevente realiza. A distinção entre o fenômeno da imigração do passado e da imigração do presente demarca a recuperação do primeiro excerto da coletânea, pois além de utilizar a mesma marcação temporal que caracteriza os imigrantes do século XIX e XX e os do século XXI, repete os léxicos “desembarcaram” e “o sonho de ‘fazer a América’”, como podemos verificar pela comparação abaixo:

Quadro 12: Comparação entre texto-fonte e texto-alvo

Texto-fonte	Texto-alvo
Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas [...]. Nos séculos XIX e XX , os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de “fazer a América” e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país [...].	Ao contrário dos imigrantes que desembarcaram no Brasil entre os séculos XIX e XX , e que tinham o sonho de “fazer a América” , os do século XIX buscam fuga dos atuais problemas vivenciados em seus países. Esses visualizam em nosso país acolhimento humanitário e oportunidades financeiras.

Nesse primeiro parágrafo, o escrevente ainda consegue tratar do conteúdo temático dos excertos que abordam a imigração haitiana e boliviana ao associar aos imigrantes contemporâneos à motivação em “fugir dos problemas vivenciados em seus países” (linha 4). Notemos, além disso, que recupera a discussão central da coletânea quando usa as expressões “aconchego humanitário” (linha 5) para referir-se à recepção brasileira e “oportunidades financeiras” (linhas 5-6), retomando uma das motivações do movimento migratório.

Desse modo, podemos dizer que esse primeiro parágrafo oferece um resumo dos textos de apoio, aludindo a todos, sem referir-se a eles diretamente. A capacidade de síntese e interpretação do escrevente é também marcada pela organização textual dada pelo marcador discursivo “ao contrário dos” (linha 1) e pelo pronome demonstrativo “esses” (linha 4), com função remissiva.

Embora o escrevente tenha repetido algumas expressões da coletânea, esse tipo de incorporação do discurso do outro não se ateve à reprodução fiel de cada excerto, mas à retomada da matriz significativa de cada um deles. Tal estratégia pode ser considerada um recurso que permitiu o estabelecimento de um diálogo em resposta aos conteúdos dos textos de apoio, abreviando o discurso da coletânea e indicando seus temas dominantes.

Ao utilizar esse procedimento, o escrevente manteve, na constituição do primeiro parágrafo, uma réplica de adesão ao encaminhamento argumentativo que recobre a coletânea. Na continuidade da dissertação, no entanto, percebemos que a ideia resgatada pela síntese dá origem a uma nova colocação argumentativa que questiona até que ponto a aceitação de imigrantes não prejudicará o país.

Nesse caso, o movimento foi o de recuperar o outro texto, apoiar-se nele e a partir dele propor novo desdobramento.

O trecho abaixo da redação (106), intitulada “O movimento migratório para o Brasil no século XXI”, composta por vinte e quatro linhas, mostra outro exemplo de como o primeiro parágrafo foi construído por meio de uma construção parafrástica que tem a síntese como a principal característica de apropriação da palavra-coletânea:

1	O movimento migratório para o Brasil no século XXI.
2	
3	Não somente na atualidade, mas durante todos os
4	séculos passados há registros na historicidade do Bra-
5	sil o processo migratório.

Figura 21: Trecho da redação (R106)

Em três linhas, a recuperação da ideia da imigração do passado e a imigração do presente constitui o primeiro momento de “apreensão da voz de outrem”, sendo este “outrem” o primeiro excerto da proposta, em especial, seu último trecho:

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

É interessante observar, contudo, que a recuperação do plano semântico do texto, embora mantenha sua ideia central, é feita por um mecanismo de inversão, dado pelo caminho argumentativo contrário: parte da constatação da imigração do presente para salientar seu vínculo histórico com os séculos passados, enquanto o excerto parte da recuperação da imigração brasileira do passado para salientar a relevância de se pensar nos movimentos migratórios recentes.

Estratégias como essas podem também ser consideradas um recurso argumentativo-dialógico usado pelos escreventes para manter a unidade temática do texto dissertativo, garantindo a abordagem prevista e fazendo transparecer a coerência semântica em relação à proposta.

Nesse caso, nos parágrafos seguintes, não encontramos a expansão de novos significados a partir da ideia central recuperada pela síntese, de modo que o escrevente manteve os procedimentos de parafrasear os excertos, seguindo uma abordagem do “Elogio ao acolhimento” polarizada. Diferente da abordagem polêmica concedida pelo escrevente da redação anterior, a adesão ao encaminhamento argumentativo da coletânea não encontrou questionamentos. Ainda assim, as construções de paráfrase colaboraram para estruturar o texto, seguindo a ordem em que os excertos aparecem na proposta, priorizando, no primeiro parágrafo, uma contextualização da imigração história brasileira dos séculos passados, e passando, nos parágrafos seguintes, a tratar das imigrações recentes.

Observamos que construções desse tipo, que demonstraram uma relação de paráfrase com o texto-fonte, estiveram sujeitas a reinterpretações, ocasionando deslocamentos de sentidos. Os procedimentos de redução e/ou ampliação da matriz significativa dos textos de apoio configuraram o que Fuchs (1985, p.134) denomina como “reformulação parafrástica”, produzida por um trabalho de interpretação variável, feito segundo os sujeitos e as situações.

No conjunto de textos analisados, encontramos ocorrências tanto de *redução* quanto de *ampliação* temática, que concorreram para o uso do discurso citado como forma de elaboração argumentativa. Essas duas propriedades indicam um recurso ligado à abordagem do tema instaurada pelo produtor.

Na redução temática, como já verificada na pesquisa de Guariglia (2008, p.67), o produtor não promove a partir do recorte dado pela proposta outras ramificações de sentido a fim de possibilitar uma exploração mais ampla do ponto de vista a ser defendido. No *corpus*, essa propriedade foi percebida por aqueles textos que abordaram apenas um aspecto ou um tipo de imigração.

O trecho da redação (51), que também traz como título o tema da proposta “O movimento migratório para o Brasil no século XXI”, ilustra um exemplo de uma dissertação que, por meio de paráfrases construídas em relação aos dois textos de apoio, tratou do tema discorrendo apenas sobre a entrada dos haitianos no país. Ao longo das trinta linhas e três parágrafos que compõem o texto, o escrevente utiliza como recurso principal a paráfrase dos excertos que tratam da imigração haitiana:

1	O movimento migratório para o Brasil no século XXI
2	
3	Depois que o Haiti passou pelo terremoto em
4	janeiro de 2010, veio a crise naquele país
5	e muitos haitianos imigraram ilegalmente
6	para o Brasil. O objetivo principal desses
7	imigrantes é o trabalho e a estabilidade
8	financeira, para que possam constituir
9	uma vida nova.

Figura 22: Trecho da redação (R51)

O diálogo estabelecido apenas a partir da notícia produziu uma redução temática, diminuindo o escopo das possíveis relações dialógicas, privilegiando os aspectos descritivos no lugar de elaborações argumentativas.

Já nos textos em que detectamos a ampliação temática, percebemos que os escreventes buscaram interagir com saberes de outras esferas e com informações não

limitadas aos dos textos motivadores, abrangendo, por exemplo, a falta de fiscalização das fronteiras, as más condições de trabalho de alguns estrangeiros, o crescimento econômico etc. Nos casos em que a ampliação temática não se caracterizou por um tratamento generalizante dado ao tema, ela se configurou como um aspecto favorável à construção do texto dissertativo argumentativo, na medida em que promoveu o desenvolvimento das ideias para o debate sobre a questão proposta.

Em matéria de reformulação, o exemplo a seguir retirado da redação (56), sem título, composta por vinte e nove linhas e quatro parágrafos, mostra como a paráfrase elaborada pelo escrevente em diálogo com os textos fontes articula a síntese dos excertos à construção de uma tese:

1	não é de hoje, que o Brasil é um país
2	com um alto nível de imigrantes. Neste século, a
3	maior parte do imigrante deu-se pelas conse-
4	quências do terremoto ocorrido no Haiti, em
5	2010. Por um lado, os haitianos vindos para nossa
6	país podem ajudar-nos, compartilhando da sua cul-
7	tura. Porém, o aumento do número de desempregados
8	pode demonstrar-se como problema.

Figura 23: Trecho da redação (R56)

Nesse trecho, mais que aludir às ideias dos excertos que tratam da imigração histórica e da imigração haitiana, o escrevente acrescenta uma perspectiva que problematiza a questão com a construção de uma tese central, utilizando-se de articuladores como “por um lado” (linha 5) e “porém” (linha 6). Desse modo, a construção do primeiro parágrafo possibilita uma compreensão do processo migratório na contemporaneidade destacando, numa abordagem polemizada do “Elogio ao acolhimento” as possíveis causas e consequências desse processo.

Podemos perceber que a ampliação da matriz significativa dos excertos deu-se pela reformulação parafrástica funcionando como construção introdutória que, empregada no parágrafo inicial, assegurou o funcionamento da argumentação a partir da própria organização discursiva, auxiliando na configuração de um ponto de vista.

Com efeito, embora tenha sido um recurso utilizado com bastante recorrência pelos escreventes, a paráfrase pôde se caracterizar ora como um recurso que serviu à reformulação, visando às elaborações argumentativas, ora como um recurso válido à

cópia, limitada à “repetição” do discurso do outro. Passamos a analisar o segundo modo de apropriação dos textos da coletânea pelo mecanismo que se aproxima da cópia.

A redação (4), sem título, composta por trinta linhas e dois parágrafos, é um exemplo de como a apropriação por meio da cópia dos excertos fez diminuir o lugar do escrevente como enunciador:

Figura 24: Trechos da redação (R4)

O trecho acima é a reprodução do primeiro excerto da coletânea. A cópia realizada mostrou que o discurso reportado não perpassou efetivamente pela acentuação expressiva do escrevente. Somente ao final do texto, como podemos verificar pelo segundo trecho acima, a produção escrita desvela algum esboço de seu projeto argumentativo. Este, porém, ficou enfraquecido, pois a palavra da coletânea não sofreu reelaborações. Nesse caso, o escrevente deixou de apropriar-se e transformar a “palavra alheia” em “palavra própria”.

Seguramente, não se trata aqui de praticar algo parecido com o que Vigner (1988) denomina como “uma pedagogia da constatação (geralmente dolorosa: ‘Você é fraco! Você não sabe escrever! Etc.’)” (VIGNER, 1988, p.124), em que o aluno carrega sozinho a responsabilidade pelo seu erro, insucesso ou fracasso. Em alternativa a essa perspectiva, é importante considerar os contextos que delineiam os dizeres dos escreventes.

Tendo em vista que, das 121 redações analisadas, 6 apresentaram um ou mais trechos integralmente copiados dos textos motivadores, temos uma representação de 7,6% de produções que apoiaram sua escrita nos procedimentos de cópia, limitando o espaço da reformulação para dar lugar à reprodução. A interpretação desse dado nos leva a entender que, paradoxalmente, o ocultamento da voz do escrevente nos textos marca a presença do sujeito produtor por via da sua “presença-ausência”, compreendida

pelo seu silenciamento dentro dos espaços autorais entrevistados na apropriação do texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita padrão.

Consideremos o caso da redação (22), sem título, escrita em trinta linhas e quatro parágrafos, que traz uma ocorrência de tipo semelhante à anterior, mas que situa sua reescrita no lugar entre a paráfrase e a cópia:

Figura 25: Trecho da redação (R22)

Como apresentado no capítulo terceiro, na proposta, a notícia (terceiro excerto) sobre a entrada ilegal dos haitianos pelo município de Brasileia traz o parecer de José Henrique Corinto, secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre, apresentado por meio da modalização em discurso segundo iniciado com a expressão preposicional “Segundo Corinto”. No trecho acima, que compõe o terceiro parágrafo da redação, podemos verificar que a avaliação de Corinto é reportada à semelhança do que faz a própria notícia.

No entanto, a comparação abaixo mostra que as mudanças lexicais realizadas pelo escrevente fazem transparecer, ainda que pouco, algum grau de reescrita:

Quadro 13: Comparação entre texto-fonte e texto-alvo

Texto-fonte	Texto-alvo
Segundo Corinto , ao contrário do que se imagina , não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver , mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados , como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obra e carpinteiros .	(pois, segundo José Henrique Corinto, secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre , ao contrário do que se pensa , não são imigrantes miseráveis que procuram o Brasil para se morar , mas sim, pessoas com qualificação proficional como engenheiros, professores, advogados, pedreiros e etc)

O escrevente inicia o discurso relatado com a conjunção “pois”, atribuindo ao trecho o objetivo de explicar como o acolhimento aos imigrantes ajudaria no desenvolvimento da economia brasileira. As palavras em negrito mostram que i) “Corinto” é substituído por “José Henrique Corinto, secretário-adjunto de Justiça e

Direitos Humanos do Acre”, ii) “ao contrário do que se imagina” é alterado para “ao contrário do que se pensa”, iii) “não são imigrantes miseráveis que buscam o Brasil para viver” torna-se “não são imigrantes miseráveis que procuram o Brasil para se morar”, iv) no lugar de “profissionais qualificados”, o escrevente usa a expressão “pessoas com qualificação profissional” e v) não enumera os seis profissionais citados, mas cita quatro deles e acrescenta o “etc”.

Não podemos deixar de apontar que embora o componente sintático dos dois enunciados seja muito parecido, a voz de Corinto é reportada sem que haja remissão a sua fonte de origem. A expressão preposicional “segundo Corinto”, usada para acompanhar o discurso relatado, é a mesma usada no excerto. Sem realizar alterações substanciais em sua forma, ao recortar para o seu texto um fragmento do excerto, o escrevente privilegia transpor não apenas o seu conteúdo significativo, mas parte do modo como a fala do secretário já havia sido reportada na notícia. Com isso, o escrevente busca um apoio argumentativo para provar que os imigrantes que chegam ao Brasil são profissionais qualificados.

No entanto, esse modo de transmissão que não declara a fonte coletânea, mas que recupera quase que de modo integral um de seus trechos cria um desajuste em relação ao uso esperado dos textos motivadores em redações de vestibular. Esse desajuste sinaliza uma tensão enunciativa traduzida pelo “querer” fazer uso dos dados da coletânea concomitantemente ao “não poder” referir-se a ela declaradamente. Seguindo essa linha de raciocínio, vale observar as hipóteses:

Embora o discurso da coletânea não seja transcrito com aspas, ele aparece dentro de um período entre parênteses. Entendendo os parênteses como um substituto das aspas, cuja função é demarcar a palavra alheia, intercalando, no texto, o discurso citado, podemos interpretar seu uso como uma estratégia utilizada pelo escrevente para recuperar a fala de Corinto sem que ela seja configurada como cópia. Nesse caso, os parênteses guardariam o papel da glosa “pois, como diz a coletânea...”.

Outra hipótese considera a função dos parênteses de intercalar num texto qualquer informação acessória, ficando, o trecho reportado, respaldado por esse sinal de pontuação. Nesse caso, eles conferem à citação o caráter de uma menção incidental, posta em segundo plano. Se as citações diretas da coletânea são reprovadas pelos avaliadores, o escrevente parece ter encontrado no espaço entre o parêntese inicial e o parêntese final um lugar “permitido” para realizar tal ação.

As marcas dessa citação deixam a ambiguidade fazer efeito: até que ponto é cópia? Até que ponto é paráfrase? Até que ponto não declarar a fonte é querer omiti-la? Até que ponto é querer trazer a coletânea declaradamente? Até que ponto os parênteses funcionam como aspas delimitadoras do discurso alheio em citação direta? Até quando proporcionam um espaço que validam a reprodução de um trecho da coletânea?

Em que pesem as hipóteses, o esquema de transmissão empregado resultou numa transposição palavra por palavra, e por mais que tenha usado estratégias como a substituição lexical e o emprego dos parênteses, prevaleceu o caráter mecânico de transposição. Transmissões desse tipo se aproximam do que Volochinov denomina como “procedimentos puramente gramaticais”, que não consideram as modificações estilísticas necessárias (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p.158).

Passamos ao terceiro modo de apropriação dos textos de apoio pelo procedimento da imitação, promotora da manutenção do sentido do texto por estilização ou da inversão de seu sentido por subversão.

Ainda no terceiro excerto da proposta de redação, no último parágrafo da notícia, a fala de Corinto é novamente reportada. Desta vez, no entanto, por meio do discurso direto, permitindo uma reprodução de sua voz:

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

A fala “Agora chegou a nossa vez” foi incorporada em muitas produções escritas. A integração da voz de Corinto à fala dos escreventes revela uma forma de expressão muito significativa para examinarmos a correlação entre o modo de apreensão da palavra alheia e o tipo de filiação ideológico-axiológica frente a ela.

As três produções escritas a seguir ilustram como a retomada a essa voz aparece sem marcas remissivas à coletânea, sem o emprego do discurso direto, indireto, glosas, verbos *dicendi* ou qualquer outro tipo de anúncio que poderia indicar uma citação marcada. As duas primeiras redações filiam-se ao “Elogio ao acolhimento” e a terceira ao grupo da “Recusa à receptividade”.

A redação (45), sem título, composta por trinta linhas e sete parágrafos, constrói uma argumentação que ressalta os benefícios trazidos para o estado do Acre com a acolhida aos imigrantes haitianos. Para isso, reproduz as informações dos textos da

coletânea que expõem o apoio à diversidade étnica e apresentam os haitianos como profissionais qualificados.

O trecho abaixo, retirado do sexto parágrafo do texto, remete à fala de Corinto:

21	Agora chegou a nossa vez de ajudar e acolher
22	quem precisa. Por tudo que será ajudado, terá
23	mas para frente um grande reconhecimento
24	pelo povo que imigrou para o Acre.

Figura 26: Trecho da redação (R45)

Notemos como o enunciado “Agora chegou a nossa vez” é repetido pelo escrevente, sem qualquer mudança na ordem das palavras ou troca lexical. No entanto, a ele é acrescido um complemento: “de ajudar e acolher quem precisa” (linha 21-22). Tal acréscimo revela uma apropriação do escrevente à fala do secretário, indicando também uma fusão de vozes. Assim, o discurso que tende a imitar o outro põe à vista a bivocalidade do enunciado, trazendo o eco da fala de Corinto.

A adesão ao posicionamento valorativo expresso pelo enunciado expõe o contágio do modo de dizer entre o discurso citado e o discurso citante não só no plano do conteúdo, mas no plano da expressão.

A anuência à voz de Corinto, manifestada pela posição de concórdia típica dessa orientação argumentativa, faz a entonação do escrevente correr na mesma direção da entonação do discurso citado, dando a impressão de que passam a falar uníssono.

No trecho destacado, a maneira como a voz de Corinto é captada mostra que o escrevente se valeu da palavra alheia para expressar sua opinião e mais que uma adesão ao ponto de vista argumentativo do excerto, ele aderiu também a sua entonação otimista e confiante. No entanto, ainda que essa assimilação unívoca acomode as matizes da voz alheia, a inscrição do discurso citado no discurso citante resguarda sempre a “coloração” especial da escrita dos sujeitos produtores das redações.

O exemplo abaixo ilustra a mesma voz reconstruída gramaticalmente:

20	Tendo em vista os argumentos apresentados, essas pessoas
21	que saem dos seus respectivos países e que são bem formadas,
22	deviam ser mais valorizadas. É chegada a nossa hora de nos
23	trarmos o que há de bom em nosso país, com respeito e digni-
24	dade, dando chance à união, formando laços de generosidade

Figura 27: Trecho da redação (R76)

A redação (76), sem título, escrita em vinte e sete linhas e quatro parágrafos, mantém a inscrição ideológica elogiosa à iniciativa em acolher aos imigrantes. Apesar de modificar a forma sintática do texto-fonte: “É chegada a nossa hora de...” (linha 22), a construção passiva coloca em cena outro processo de apropriação da voz alheia dada por outra possibilidade de estruturar a língua, mas que resguarda seu valor expressivo.

A recorrência da retomada dessa voz nos parágrafos finais das dissertações associa-se à necessidade de criação de uma proposta de intervenção exigida pelas instruções do Enem, que geralmente ocorre no parágrafo de conclusão. No trecho acima, o escrevente se apropria dessa fala para mostrar a predisposição em agir com respeito e dignidade, apoiando os imigrantes que necessitam de ajuda.

Nesse caso, a nova construção sintática não impõe qualquer contrariedade à conjectura ideológica expressa no excerto, uma vez que o posicionamento defendido pela dissertação é consensual ao posicionamento sustentado pelos textos da proposta. Assim, por meio de uma imitação acentual, a consonância argumentativa à coletânea é mantida.

Contudo, para que nossa análise possa capturar o funcionamento das relações de deslocamento dos sentidos, e, assim, apreender “a função responsiva que se produz no funcionamento polifônico” (ZANDWAIS, 2011, p.18) dos discursos reportados, não podemos deixar de exemplificar a subversão dessa mesma voz pelo posicionamento dos que dela discordam.

A posição de reprovação ao ponto de vista de Corinto é conferida nas redações cuja orientação argumentativa denominamos como “Recusa à receptividade”.

O trecho abaixo da redação (114), intitulada “Agora, já é a Hora”, estruturada em quatro parágrafos e vinte e quatro linhas, mostra como a contraposição axiológica assegura outro sentido ao dizer do secretário:

12	Chegar a nossa vez de usar métodos de homenagem estrangeira
13	mais eficientes, afinal, para entrarmos em certos países, a burocracia
14	chega ao sufocante; normas, regras, leis, passaportes, alfândegas...
15	Por que não aplicarmos essa série de requisitos aqui com a mes-
16	ma rigidez e rigidez que os outros países e principalmente os
17	grandes potências ?!

Figura 28: Trecho da redação (R114)

Notemos que as seis linhas que compõem o parágrafo constituem uma refutação de ordem argumentativa ao pronunciamento de Corinto. “Agora chegou a nossa vez de

acolher aos imigrantes” ganha a réplica “Chegou a nossa vez de usar métodos de barragem estrangeira mais eficientes” (linhas 12-13). O escrevente retoma a mesma construção “Chegou a nossa vez”, mas a ela confere outro acento expressivo promovido pelo posicionamento crítico reverso.

Esse modo de apropriação aproxima-se do conceito de “estilização paródica” de Bakhtin (1988), na medida em que configura uma forma de divergência entre o discurso estilizante e o discurso estilizado.

O título da redação, “Agora, já é a Hora”, parece remeter desde o início à voz expressiva do terceiro excerto, porém, o tom de otimismo e confiança dá lugar à tônica da crítica e da indignação. Com o efeito da pontuação empregada: vírgulas, ponto e vírgula, reticências, ponto de interrogação e exclamação, o valor expressivo do parágrafo é intensificado.

Finalmente, a réplica do escrevente se constrói ainda pela formulação de uma oração interrogativa nas linhas 15 a 17, que questiona os motivos pelos quais não se pratica uma vigilância rígida para controlar a entrada de imigrantes assim como fazem as grandes potências. O discurso direto retórico é visto por Volochinov como uma variante de valor persuasivo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p.170). Aqui, esse viés é percebido pela atitude responsiva do escrevente frente à posição valorativa com a qual discorda.

Ao mesmo tempo em que questiona, a pergunta faz objeção justamente ao posicionamento de Corinto expresso no excerto. Assim, a interrogação negativa marca a orientação dialógica que interpela o discurso do outro e o afronta com os tons da ironia.

Para além das marcas linguísticas

A análise de como os escreventes se apropriaram dos textos da coletânea como fonte argumentativa foi feita seguindo as marcas de remissão explícita ou implícita a algum dos textos de apoio. Essas marcas indicaram procedimentos linguístico-discursivos empregados para retomar, sintetizar, reiterar e refutar dados, opiniões e pontos de vista expressos nos excertos da proposta.

A busca pela voz do sujeito que se posiciona frente aos textos lidos foi realizada por meio do exame das construções parafrásticas elaboradas pelos escreventes. Tal categoria analítica mostrou que a retomada da coletânea para a construção do texto dissertativo-argumentativo exigido pela prova de redação do Enem se concretizou pelos

processos de apropriação da voz alheia, articulado a mecanismos de síntese pela ampliação ou redução temática, cópia, e imitação.

O funcionamento desses mecanismos nos textos mostrou que os mesmos trabalharam a serviço dos posicionamentos argumentativos defendidos em relação axiológica aos posicionamentos dos textos da proposta e sinalizaram diferentes formas de buscar uma saída à “tensão enunciativa” posta pela situação de exame, sendo que alguns desses recursos se mostraram mais eficientes que outros nas formas de transmissão e organização discursiva, principalmente, nos casos em que houve não apenas a tendência à reprodução, mas a reelaboração da palavra alheia.

Sobre as cópias integrais e as paráfrases reprodutivas verificadas, questionamos se essa regularidade também não é reveladora do ensino da gramática apartado da abordagem discursiva e estilística imprescindível para colocar em movimento aspectos constitutivos da “relação sujeito/linguagem, comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria” (BRAIT, 2013, p.17).

Além disso, como pudemos atestar, a maioria dos textos priorizaram os dados da coletânea como fonte principal para a construção argumentativa, o que pode indicar, dentro da situação de avaliação, a opção por um investimento seguro, que mantém, com os textos de apoio, uma relação de retomada do que é considerado (pela voz instrucional) importante de se discutir dentro da temática proposta.

4.2.3 Réplicas à imagem da identidade nacional

A interação com o tema da imigração brasileira fez ecoar outros discursos. Um deles esteve ligado às representações identitárias do Brasil, construídas pelos escreventes em seus textos para recuperar algumas imagens e elementos simbólicos que constituem o discurso da identidade nacional.

As referências ao Brasil cultuadas no imaginário nacional estiveram presentes nas redações, retomando discursos cristalizados. Dentre as expressões remissivas utilizadas pelos escreventes para caracterizar o país podemos citar, por exemplo: “terra de oportunidades” (R110), “país tropical” (R82), “nação verde-amarela” (R118), “nação tupiniquim” (R112), “multi-país” (99), “país de todos” (R12), entre outras.

Embora a adesão a essa construção unitária tenha ganhado espaço na maioria dos textos, as réplicas à imagem da identidade nacional pelos diferentes graus de

anuência ou divergência a ela mostraram refrações resultantes das relações dos escreventes com as vozes sociais de diferentes circulações discursivas e com as representações dos interlocutores presumidos, colocando em jogo o fenômeno dialógico da identidade/alteridade.

As representações da identidade brasileira: símbolos, mitos e estereótipos

As representações da identidade nacional, como o hino, a bandeira, as figuras oficiais, as especialidades culinárias, os costumes, a ideia da mestiçagem e do jeito de ser brasileiro foram retomadas nos textos dos candidatos nas formas de narrativas, slogans, expressões cristalizadas, chavões e frases feitas. Esses enunciados, de modo geral, contribuíram para a construção de um referencial para o Brasil, sustentando a ideia de um país acolhedor.

Reunimos exemplos das principais formas da presença do discurso da identidade nacional encontradas no conjunto das 121 redações, organizados por nós em quatro representações: i) Brasil abençoado por Deus; ii) Brasil como coração de mãe; iii) Brasil da cultura da mistura e iv) Brasil: um país de todos.

Dois exemplos ilustrativos para cada uma das três primeiras matrizes foram selecionados a fim de apresentar uma pequena amostra de como os escreventes retomaram as referências ao Brasil cultuadas no imaginário nacional. Já na quarta matriz, cinco redações foram reunidas para uma análise dialógica que explora a representação de “Brasil: um país de todos” como um slogan apropriado em 10,6% das redações. Os cinco textos selecionados deflagram como esse enunciado foi retomado e ressignificado:

Quadro 14: Réplica à imagem da identidade nacional: redações selecionadas

REDAÇÃO	TÍTULO
R12	<i>Brasil, um país de todos</i>
R112	<i>País de todos</i>
R68	<i>Brasil um país de muitas caras</i>
R35	<i>Brasil um país de imigrantes</i>
R90	<i>Brasil: um país de todos!</i>

(A) Brasil abençoado por Deus

A vinculação entre Brasil e Deus foi marcada pela recuperação do mito da “terra abençoada” como imagem do paraíso terrestre que desconhece as catástrofes naturais. A crença da bênção divina reforçou a construção do país como acolhedor daqueles que, assim como os haitianos, sofreram com terremotos ou outras adversidades.

O resgate desse discurso, configurado por “Brasil é um país abençoado por Deus”, foi usado para argumentar sobre a necessidade de ajudar os imigrantes, como podemos verificar nos dois exemplos abaixo.

Exemplos:

18	O Brasil é um país abençoado por Deus, não sofremos nem
19	metade do que outros países tão próximos sofrem com tragédias cau-
20	zadas pela natureza. Então temos mais que obrigação de ajudar
21	quem passa por esses esses momentos tão difíceis.

Figura 29: Trecho da redação (R54)

1	BRASIL! EU QUERO VIVER LAÍ.
2	
3	Os BRASILEIROS SÃO CONHECIDOS PELO SEU DESEMPENHO NO FUTEBOL, PELO
4	SAMBA, POR VIVEREM EM UM PAÍS ABENÇOADO POR DEUS; ENTÃO COM INÚMERAS BUA-

Figura 30: Trecho da redação (R75)

(B) Brasil como coração de mãe

A representação do Brasil associada à metáfora da “mãe gentil” foi recuperada pelas comparações do país a um coração de mãe, como imagem de uma nação protetora, acolhedora e que não nega ajuda aos que precisam. A ideia da mãe brasileira resgatada pelos escreventes enfatizou o tom otimista e o sentimento nacionalista na construção argumentativa, ressaltando os valores da solidariedade e cooperação aos imigrantes.

Exemplos:

Figura 31: Trecho da redação (R10)

Figura 32: Trecho da redação (R99)

(C) Brasil: cultura da mistura

O reconhecimento da identidade nacional caracterizada pela mestiçagem foi também um dos discursos fundadores da nação brasileira resgatados pelos escritores cuja argumentação foi construída a favor do acolhimento e inclusão dos imigrantes.

A diversidade de costumes, religiões e culturas foi lembrada como um aspecto positivo usado para salientar um traço característico do povo brasileiro e os benefícios da integração de povos. A ideia da mestiçagem foi recuperada por expressões como: “Esta é a cara do Brasil. Tudo junto e misturado”, “Mistura de culturas”, “Toda essa definição é a mistura brasileira”, como podemos constatar abaixo.

Exemplos:

Figura 33: Trecho da redação (R113)

Figura 34: Trecho da redação (R37)

- **“Brasil: um país de todos”: refletindo e refratando esse discurso**

Ao lado das representações levantadas, o slogan “Brasil: um país de todos” se constituiu como o enunciado mais recuperado pelos escreventes tanto nas redações que pertencem à linha argumentativa do “Elogio ao acolhimento” quanto nas da “Recusa à receptividade”.

Além de captar uma imagem do país que circula no imaginário histórico brasileiro, retomando as representações do “Brasil como coração de mãe” e “Brasil da mistura”, o enunciado “Brasil: um país de todos”, identificado nas várias redações, foi a assinatura do governo federal durante os oito anos do governo Lula (2002-2010), sendo substituído, no governo Dilma Rousseff, pelo “país rico é país sem pobreza”, como mostram as logomarcas federais:

Figura 35. Marcas do governo federal durante a gestão dos governos Lula e Dilma Rousseff

Considerando que, como um enunciado de curta extensão, os slogans publicitários funcionam como um texto-fórmula que servem à publicidade e à propaganda, repetíveis e fáceis de serem reproduzidos, destinados a fazer agir uma coletividade (REBOUL, 1975; BARONAS, 2002, 2007), “Brasil: um país de todos” é um signo ideológico cristalizado não apenas pelo discurso de um senso comum ligado à criação histórica de *uma* identidade brasileira, mas também cristalizado pelo discurso político e pelo rótulo que ganhou como um slogan publicitário.

Não podemos esquecer que muitos dos participantes do Enem/2012 vivenciaram o período governamental referido enquanto cursavam o ensino fundamental e parte do ensino médio, de modo que a recuperação desse slogan mostra a retomada a uma voz de circulação nacional associada à propaganda política brasileira.

Vale lembrar que, na relação com os acontecimentos históricos, como Zandwais (2011) afirma, a condição de existência do enunciado abriga múltiplas vozes, produzindo a ilusão de unidade enunciativa: “nessa relação dialética, o sentido não se centra mais no indivíduo enquanto enunciador, mas no conjunto de vozes e de acentos que povoam seu discurso, os quais vêm a responder, de alguma forma, à palavra do outro” (ZANDWAIS, 2011, p.13).

Assim sendo, incorporado de diversos modos, “Brasil: um país de todos” mostrou-se como uma regularidade reveladora da presença do discurso citado nos textos dos participantes, caracterizando, especialmente, a interação dos escreventes com uma voz institucional. Vejamos como a representação nacional foi retomada sob a forma composicional do slogan.

Conforme Koch (2006), o processo de referenciação é uma atividade discursiva responsável pela orientação argumentativa que confere às formas ou expressões nominais recursos eficientes para a (re)construção de objetos-de-discurso, usados para categorizar ou recategorizar segmentos precedentes ou subsequentes do texto, sumarizando-os e encapsulando-os pela atribuição de um rótulo.

No âmbito mais amplo da significação dos signos, Faraco lembra que, no processo de referenciação, realizam-se duas operações simultâneas: a reflexão e a refração, sempre atravessadas pela orientação dos quadros axiológicos (FARACO, 2009, p.50). Assim sendo, dentro dos processos de referenciação discursiva, os sujeitos assumem uma posição axiológica ao usar determinadas expressões ou a retomar sintagmas.

Dentro do conjunto de redações do grupo “Elogio ao acolhimento”, pudemos notar que o posicionamento valorativo impresso esteve relacionado com a construção de um referencial para o Brasil de cunho mais idealista. A redação (12) que se vincula a essa linha argumentativa, mostra como o escrevente encontrou no título “Brasil, um país de todos” uma expressão estilística em busca de uma qualificação para o país:

1	Brasil, um país de todos
2	Desapego, coragem, otimismo otimismo e esperança. E
3	existem situações em que essas e outras palavras são
4	melhores são necessárias para um recomeço. Abten

Figura 36: Trecho da redação (R12)

Capaz de sintetizar a ideia principal do texto, o título pode marcar a expressividade de uma produção escrita, evidenciando uma determinada tomada de posição. O título acima confere ao Brasil a designação de “um país de todos”, indicando uma construção referencial de um país que oferece oportunidades igualitárias para todos os cidadãos. É sob esse ponto de vista que a imigração é tratada no restante do texto, sendo enfatizada pelo seu sentido de inclusão e união.

O título conciso é construído pelo sintagma nominal "um país de todos", cuja função de aposto sugere precisão e sintetismo, funcionando como um rótulo ou uma "frase de efeito". Essa função compartilha características muito parecidas com os *slogans* publicitários, concebidos como um "prêt-a-penser" (REBOUL, 1975), fáceis de serem memorizados e transpostos para outros contextos.

Como podemos analisar, a redação (112), intitulada "País de Todos", recupera a ideia do slogan governamental tanto no título quanto no encerramento do texto:

1	País de todos
2	Desemprego, fome e miséria. Vocábulos associados à crise
3	financeira que assola o mundo contemporâneo, sobretudo no
4	continente europeu. Produto disto é a constante imigração que paí-
28	tabelamento de "meio-termo" da questão, afinal o Brasil é conhecido
29	por sua gente acolhedora e intensa. É o país do samba e um paí-
30	is de todos.

Figura 37: Trechos da redação (R112)

No segundo trecho acima, retirado do último parágrafo da redação, o fechamento confere à dissertação uma conclusão que retoma o referencial do país criado desde o título, e ratifica a imagem da nação "acolhedora e intensa" (linha 29). Essa imagem é endossada pela última frase: "É o país do samba e um país de todos" (linhas 29-30), cuja composição lembra a forma dos *slogans*, atuando como um mote.

Segundo Iasbeck (2002), podemos observar "parentes" bem próximos dos *slogans*, atuando como máximas, jargões, clichês e ditos populares, esses gêneros, denominados por ele de forma geral como "frases de efeito", são sintagmas que "se caracterizam por peculiaridades distintas, mas que, em comum, possuem invariantes, tais como: brevidade, condensação, autoridade, prestígio, anonimato, ambiguidade, humor, impacto, cadência e comunicação imediata". (IASBECK, 2002, p.60).

Tanto na redação (12) quanto na redação (112), a captação do slogan "Brasil, um país de todos" traz a associação entre a política de acolhimento aos imigrantes com a imagem do país que integra a todos. Ainda, a recuperação desse dizer no título e no encerramento das redações indica a apropriação do enunciado como uma elaboração argumentativa pensada dentro do projeto estrutural dos textos dissertativos-argumentativos que exploram de modo distinto a força elocutiva dos argumentos em razão de onde aparecem, seja no título, introdução, desenvolvimento ou conclusão.

A incorporação do discurso alheio institucional não se configurou como um processo de reprodução integral de sua “fórmula”, mas a partir do trabalho do sujeito ativo na produção de sentido. Como um gênero do discurso, o slogan trabalha a serviço de uma propaganda. Como um enunciado concreto, a marca federal “Brasil: um país de todos”, quando apropriada pelos escreventes, deixou de fazer valer seu fim comercial para ser ressignificada pela redação de vestibular na nova refração espaço-temporal.

Podemos dizer que mais que condensar uma ideia, categorizar um referencial e emitir uma avaliação, a captação do slogan registrou modos singulares de apreensão, usados com fins específicos, indicando uma elaboração estilística mais ligada à linha argumentativa das produções do grupo “Elogio ao acolhimento”.

Ainda como título, como mostra a redação (68), a reelaboração do slogan foi realizada pela substituição de “um país de todos” por “um país de muitas caras”:

1	Brasil um país de muitas caras
2	
3	O nosso país é constituído de diversas
4	culturas e raças, fato observado pela migração
5	desde o tempo de colonização, seguido pela migra-
6	ção regional, com a ajuda do homem do cam-

Figura 38: Trecho da redação (R68)

“Brasil um país de muitas caras” não só preserva parte da estrutura composicional oriunda do conhecido slogan, como mantém seu conteúdo, prestando o mesmo tipo de elogio ao país: a valorização da diversidade e da união. Embora sua construção esteja modificada, é possível reconhecer e retomar o mote governamental, agora recriado pelo escrevente. Como podemos constatar nesse título, a palavra “Brasil” não aparece seguida de vírgula como na redação (12). Entretanto, uma leitura verbo-visual do título indica que a vírgula parece ter sido substituída pelo escrevente por um maior espaçamento deixado entre a palavra “Brasil” e os dizeres “um país de muitas caras”, simulando a mesma pausa que poderia conferir uma vírgula e a mesma quebra de plano gráfico sugerida pela imagem da logomarca federal, em que “Brasil” aparece visualmente num plano superior ao restante do dizer. Embora seu uso fuja do padrão normativo, o espaçamento deixado adquire não apenas um valor visual, mas semântico.

Bakhtin (1988b) lembra que ao se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, “não se pode separar os procedimentos de elaboração deste

discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona indissolúvelmente ao outro” (BAKHTIN, 1988b, p.141). Em razão dos diferentes enquadramentos valorativos instaurados pelos escreventes frente ao tema da imigração, constatamos que a captação do mesmo slogan nas redações do grupo “Recusa à receptividade” manteve parte de sua estrutura composicional, mas sua carga ideológica ganhou outros direcionamentos semânticos e outras entonações expressivas.

O título da redação (35) ilustra como a modificação de “Brasil, um país de todos” para “Brasil, um país de imigrantes” se interpõe a favor do ponto de vista defendido contra a política de entrada de imigrantes no país:

1	Brasil um país de imigrantes
2	
3	Desde que se iniciou as migrações não só aqui no Bra
4	sil como em outros lugares várias pessoas buscam de por uma
5	qualidade de vida melhor, e faz isso em outros idênticos que
6	o aumento de migrações para o Brasil vai causando cada
7	vez maior. O Brasil é um bom país para viver, mas está
8	sendo pessoas de lugares diferentes querendo se apropriar do

Figura 39: Trecho da redação (R35)

No lugar do elogio à hospitalidade, a argumentação construída ao longo do texto critica a entrada desgovernada de pessoas de outras nacionalidades no país, propondo a diminuição do fluxo de imigração por meio de leis mais severas de fiscalização em prol dos benefícios que isso resultaria aos brasileiros. Nesse caso, portanto, o título retrata uma denúncia ao aumento do movimento imigratório para o Brasil, que restringiu o “país de todos” para “um país de imigrantes”.

O sentido subvertido do slogan governamental contraria o ideário nacional edificado pelas representações positivas do país e instaura, pela subversão, a desaprovação à linha argumentativa do acolhimento valorada pelos textos da coletânea. Vale insistir que não cabe julgarmos os posicionamentos defendidos pelos escreventes, mas analisá-los tomando como interesse os pontos de contato entre os discursos citados e citantes dentro do quadro das relações dialógicas estabelecidas a partir de um ponto de vista assumido por um sujeito produtor e personificadas na linguagem em enunciados concretos. Assim sendo, podemos dizer que o funcionamento do título auxiliou a construir o argumento de que o país deve controlar a entrada de imigrantes, e comprovou que, além de resgatar os sentidos cristalizados, as apropriações dos slogans podem instituir novos.

Para mostrarmos como a compreensão ativa atua como réplica ao discurso do outro, nosso último exemplo ilustra como a interação estabelecida pelo escrevente com o slogan provoca seu *status* de verdade consensual. Embora o título “Brasil: um país de todos!” da redação (90) retome o “chavão” brasileiro, a construção argumentativa do texto põe em xeque sua veracidade, como podemos observar nos trechos que compõem o primeiro e último parágrafo:

Brasil: um país de todos!	
1	Mais uma vez, o Brasil vem sendo o destino de milhares de pessoas
2	que procuram melhores condições de vida, trabalho honesto e liberdades
3	política e social maiores quando comparadas aos seus países de origem.
4	Mas será que somos realmente um país que oferece oportunidade para todos?
29	o acolhimento dos imigrantes, como criação de centros de adaptação cultural e inser-
30	ção no mercado de trabalho. Só assim, o Brasil será um país de todos!

Figura 40: Trechos da redação (R90)

No título, “Brasil” seguido de dois-pontos e “um país de todos” com a marca da exclamação aludem com um tom entusiasta o dizer ufanista. Contudo, como podemos observar na quarta linha, o questionamento “Mas será que somos realmente um país que oferece oportunidade para todos?” (linha 4) suspende por um momento a fidedignidade resguardada pela frase-chave. Ao assim proceder, o slogan recebe um enquadramento menos axiomático para participar do jogo reflexivo posto por um viés polêmico do “Elogio ao acolhimento”.

Essa perspectiva exhibe ao leitor o ponto de vista daquele que se apoia no discurso do outro, mas o usa com ressalvas, indicando um grau de autonomia em relação ao discurso alheio.

Desse modo, a introdução referencial “Brasil: um país de todos!” se recategoriza ao longo do texto. Sua retomada na última linha ocorre não sem a validação do escrevente, ganhando outra entonação e, podemos dizer, outro sentido: “Só assim, o Brasil será um país de todos!” (linha 30).

Com isso, a captação do slogan atrelado ao investimento argumentativo proporcionou a análise crítica em torno da questão da imigração.

Para além das marcas linguísticas

Em suma, ao apropriarem-se do slogan político, os escreventes retomaram a voz oficial ligada ao governo brasileiro, recuperando, por sua vez, as vozes relacionadas à construção da identidade nacional que fazem parte do imaginário coletivo, caracterizando o país como solidário, acolhedor e igualitário.

A recuperação dessa unidade identitária serviu de apoio argumentativo, principalmente, para as redações identificadas pelo posicionamento valorativo do “Elogio ao acolhimento”, encontrando maior resistência nos textos pertencentes à “Recusa a receptividade” e, de modo geral, naquelas que apresentaram uma argumentação marcada pela abordagem polêmica.

Considerando que os *slogans* possuem traços característicos específicos, constatamos suas ocorrências nos títulos e encerramento dos textos analisados, funcionando também como frases de efeito. Como pudemos verificar, embora sejam um convite ao clichê, a exemplo das redações (35) e (90), seu valor como uma citação de autoridade foi questionado, havendo, nesses casos, a superação do senso comum. Como um recurso argumentativo que visa atingir aos interlocutores presumidos, a adesão ideológica ao slogan nas redações (12), (112) e (68) pôde ser vista como uma tentativa de um investimento valorativo coincidente com o do Enem, identificado pela voz instrucional da proposta e dos textos de apoio.

Esse é um fator também dado pelo contexto de avaliação e de seleção (não nos esqueçamos de que está em jogo uma vaga na universidade pública), que faz com que compreendamos a redação de vestibular como um gênero discursivo no qual o escrevente, afetado pelas regulações ideológicas e normativas, é levado a exibir um posicionamento valorativo menos espontâneo e mais controlado pelas coerções linguísticas, discursivas, instrucionais e ideológicas.

Finalmente, sem pretender encerrar todas as significações do que representa a interação dos escreventes com o slogan, a apropriação desse gênero do discurso mostrou seu vínculo com a memória discursiva e com as atualizações de sentidos, sendo indicativa de como a interação verbal é um processo sócio-histórico-político inseparável do linguístico-discursivo, evidenciando que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação ideológica” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p.43).

4.2.4 Réplicas à história oficial do Brasil

Se considerarmos que a imigração além de ser uma categoria temática é também uma categoria histórica, a possibilidade de diálogo com ela se amplia, na medida em que o escrevente pode trazer para dentro do texto suas concepções históricas sobre o fenômeno, provenientes tanto do saber oficial da disciplina história na esfera escolar, quanto do saber de história resultante de experiências vivenciais, postas a conhecimento pelo resgate das memórias familiares e ou de grupos sociais.

Diante disso, a pergunta norteadora desta parte da análise é: como e quais discursos históricos foram mobilizados pelos escreventes para a articulação com a temática da imigração?

A mobilização de dados históricos e os discursos da colonização

A busca recorrente por diálogos com o primeiro excerto mostrou-se a busca por argumentos capazes de contextualizar e explicar o fenômeno da imigração brasileira sob a perspectiva histórica, em especial, no primeiro parágrafo da redação, em que, segundo os modelos tradicionais de dissertação, o escrevente deve oferecer uma introdução ao tema a fim de contextualizá-lo.

A partir do conjunto das 121 redações, identificamos a mobilização de dados históricos e o resgate do discurso da colonização, realizados por diferentes procedimentos linguístico-discursivos para relatar e sequenciar os acontecimentos passados, confrontando-os com o presente. Dentre eles, destacamos as narrativas e as alusões históricas. A fim de compreendermos como a história do Brasil foi reportada pelos escreventes, reunimos nove redações cujas elaborações argumentativas foram fundamentadas por saberes históricos que validaram diferentes pontos de vistas:

Quadro 15: Réplicas à história oficial do Brasil: redações selecionadas

REDAÇÃO	TÍTULO
R89	<i>Política do “vai e vem”</i>
R97	<i>Brasil e imigração contemporânea</i>
R91	<i>Novos tempos, novas oportunidades?</i>
R111	Sem título
R92	<i>Imigração no século XXI</i>
R121	Sem título
R7	<i>O movimento imigratório para o Brasil do século XXI</i>
R29	<i>O movimento imigratório para o Brasil do século XXI</i>
R6	Sem título

Como não há realidade dialógica que pressuponha uma compreensão passiva (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997), ademais do discurso oficial da história do Brasil retomado de diversos modos pelos escreventes, constatamos também outras vozes históricas que falaram nos textos.

- **História como fonte de referência: narrativas e alusões históricas**

Os saberes históricos foram usados como fonte de referência pelos escreventes, principalmente, para situarem o movimento imigratório dentro da cronologia da história do Brasil. Contextualizada, a imigração do século XXI ganhou uma trajetória que articulou o presente ao passado.

A redação (89), intitulada “Política do ‘vai e vem’”, é um exemplo de como a recuperação de dados históricos proporcionou uma retrospectiva para melhor entendimento do tema:

7	Como a história do Brasil nos mostra, nosso país já passou pelas
8	duas fases do movimento migratório. Durante o século XIX foi grande pólo
9	de atração de imigrantes de outros continentes, principalmente o Europeu, que
10	nessa época sofria constantes guerras e crises, fazendo com que a sua populi-
11	ção procurasse novos rumos e apoiadas nas políticas imigratórias brasilei-
12	ras da época do café, vieram para o Brasil para refazerem suas vidas.

Figura 41: Trecho da redação (R89)

Composta por vinte e sete linhas e quatro parágrafos, a redação se apoia na ideia central de que o Brasil já passou por duas fases do movimento imigratório, com uma quantidade crescente de imigrantes que buscaram o país desde o século XIX. Para

homologar a afirmação, como podemos verificar pelo o trecho acima, retirado do segundo parágrafo do texto, o escrevente utiliza referências históricas que situam o país como um grande polo de atração de imigrantes na “época do café” (linha 12), em decorrência das guerras e crises que assolavam a Europa.

A expressão utilizada para introduzir o discurso histórico: “como a história do Brasil nos mostra” (linha 7), sugere que a referência feita é à história oficial, àquela aprendida na escola e legitimada pelos livros didáticos.

Com feito, a apropriação dos conhecimentos escolares provenientes da disciplina “história” usados para a ancoragem dos raciocínios argumentativos mostrou-se como um aspecto recorrente nas redações, de modo que os saberes ensinados e aprendidos na escola ganharam um valor especial como forma de discurso citado.

Da mesma maneira que esse discurso é introduzido com a expressão “como a história do Brasil nos mostra”, na redação (97), intitulada “Brasil e imigração contemporânea”, o escrevente recupera a imigração do passado a partir da expressão “como diz a história” (linha 3):

2	Desde o descobrimento, o Brasil foi desenvolvendo sua identidade
3	a base da miscigenação. Como diz a história, os portugueses colonizadores
4	fundiram sua cultura europeia às dos índios nativos e, posteriormente, às
5	dos negros trazidos da África como escravos. Nos séculos XIX e XX, com as lavo-
6	ras de café e o desenvolvimento da indústria paulista, o Brasil tornou-se atra-
7	ção para estrangeiros. As misturas de raças resultaram em heranças culturais,

Figura 42: Trecho da redação (R97)

Pelo modo como cita, o escrevente deixa evidente que se apoia em um discurso alheio. Ao assim proceder, procura dar mais credibilidade a sua argumentação buscando a voz de autoridade dos fatos históricos.

Como podemos verificar, a história recuperada segue a ordem cronológica dos eventos: primeiro os portugueses colonizadores, depois os negros trazidos da África como escravos, em seguida, os estrangeiros que chegaram nos séculos XIX e XX para trabalharem nas lavouras de café e na indústria paulista.

Tal ordem segue também os fatos abordados pelo primeiro excerto da coletânea, o que nos leva a dizer que a história recuperada pelos escreventes não deixou de ser influenciada também pela coletânea como fonte de referência.

Nas alusões, os escreventes citaram datas, nomes de personalidades e períodos históricos, recorrendo a conhecimentos geralmente difundidos pelos conteúdos escolares. Na redação (91), intitulada “Novos tempos, novas oportunidades?”, composta por trinta linhas e quatro parágrafos, ao recuperar a explicação de como os movimentos migratórios no Brasil se iniciaram a partir do final do século XIX, o escrevente apresenta criticamente um breve relato detalhando as circunstâncias em que imigrantes italianos e japoneses chegaram ao Brasil:

9	Os movimentos migratórios no Brasil, que começaram a
10	partir do final do século XIX, foram responsáveis por levar à
11	condição de miséria uma leva de imigrantes italianos iludi-
12	dos com as aparentes oportunidades oferecidas nas lavouras de café.
13	Equinocados, chegaram aqui como trabalhadores livres, mas na
14	prática, eram verdadeiros escravos por dívida. Pouco depois che-
15	gararam os japoneses descontentes com o regime implantado no país
16	durante a Era Meiji. Alguns alcançaram o sul da Amazônia e

Figura 43: Trecho da redação (R91)

Como podemos verificar, o escrevente faz uso de dados precisos, pois explicita não somente o que aconteceu, mas quais as motivações desses acontecimentos. Para isso, faz referência ao período brasileiro das “lavouras do café” (linha 12) do final do século XIX e ao período japonês da “Era Meiji” (linha 16), vivenciado pelos imigrantes do Japão que procuraram o Brasil naquela época.

Os detalhes informados indicam que o autor preocupou-se em dimensionar historicamente o fenômeno da imigração para o seu leitor, ampliando os dados apresentados pelos textos de apoio e mostrando seus conhecimentos sobre o assunto.

No conjunto de redações, essa preocupação provocou várias digressões em torno da explicação histórica, levando à inserção frequente de sequências narrativas e explicitavas dentro do texto argumentativo, tendo como propósito recuperar o encadeamento dos acontecimentos, como mostra a redação (111), sem título:

6	Existia um princípio no século XVI que se chamava <i>Uti Possidetis</i> . Por ele,
7	toda terra "desabitada" deveria ser logo ocupada e colonizada de modo efetivo,
8	evitando a invasão por outros países. Assim se sucedeu no Brasil. Com
9	medo de perder suas terras, Portugal providenciou a habitação. Por isso con-
10	segados de marginais, bandidos e presos foram os primeiros moradores das metrópoles.

Figura 44: Trecho da redação (R111)

No segundo parágrafo do texto, após situar o movimento migratório para o Brasil no século XXI como um movimento de busca por novas oportunidades, o escrevente abre espaço para a explicação de um princípio do direito internacional utilizado para legitimar as conquistas territoriais, denominado *Uti Possidetis*. Para isso, explica como, no século XVI, os portugueses se basearam no direito de posse para se firmarem no território que hoje forma o Brasil.

A explicação baseia-se em conhecimentos sobre as partilhas de colônias pertencentes à Espanha e Portugal na América do Sul durante a história colonial. Ao fornecer essa explanação, a redação recupera as condições de imigração há cinco séculos, mostrando, no parágrafo seguinte, que hoje são as grandes empresas multinacionais que enxergam o potencial econômico do país.

Na redação (92), intitulada “Imigração no século XXI”, a mesma estratégia é utilizada para mostrar que o Brasil, assim como antigamente, continua a receber muitos imigrantes. Para tanto, o escrevente faz referência ao período colonial, explica o motivo que levou a família real portuguesa a migrar para a colônia, cita Napoleão e o Bloqueio Continental:

8	tres naturais são alguns motivos que geram a imigração. Para o Brasil, desde
9	a era colonial, em que a família real portuguesa migrou para a colônia, fu-
10	gindo de Napoleão por ter desobedecido o Bloqueio Continental. Como também,
11	nos séculos XIX e XX inúmeros europeus e asiáticos migraram para a região
12	sudeste na ascensão industrial. Zélia Gattai relatava em sua obra <i>Anarquistas,</i>
13	<i>Graças a Deus esse fato, ao retratar que as ruas de São Paulo se enchiam de imi-</i>
14	<i>grantes de todo lugar, realizando todo tipo de tarefa</i> ”.

Figura 45: Trecho da redação (R92)

Em apenas sete linhas, da era colonial, o escrevente alude aos séculos XIX e XX para explicar o crescimento da imigração de europeus e asiáticos que migraram para a região sudeste “na ascensão industrial” (linha 12), e, para ratificar sua explicação histórica, ainda cita a obra “Anarquistas, Graças a Deus” da escritora, fotógrafa e

memorialista Zélia Gattai (1916-2008), reportando o seu retrato dessa época em citação direta: “que as ruas de São Paulo se enchiam de imigrantes de todo lugar, realizando todo tipo de tarefa” (linhas 13-14).

A busca por argumentos para comprovar a tese inicial, feita pela comparação entre a imigração do passado e a imigração do presente, levou o escrevente a estabelecer relações com várias informações oriundas dos conhecimentos sobre a história do Brasil.

Nos cinco exemplos analisados, as alusões históricas feitas a partir de referências a conhecimentos pontuais parecem indicar uma forma de diálogo com os saberes reconhecidos como “eruditos”. Passamos, a seguir, a analisar como esses discursos históricos oficiais ganharam outras fontes e abordagens.

A redação (121), sem título, composta por quatro parágrafos e trinta linhas, trata a imigração como um processo que esteve presente no país ao longo de sua história. O encaminhamento argumentativo vai em direção à problematização em torno da ilegalidade de imigrantes no contexto atual brasileiro, enfatizando o prejuízo que essa situação pode trazer tanto para o imigrante quanto para o país, sustentando uma proposta mediadora e humanitária. No primeiro parágrafo, ao referir-se à “descoberta do Brasil pelos portugueses”, o escrevente nos remete ao período do Brasil colonial:

1	Desde sua “descoberta” pelos portugueses, o Brasil demonstrou-
2	se um território com grande potencial de desenvolvimento econômi-
3	co, como inclusive fora descrito nas cartas enviadas à Portugal
4	pelos primeiros exploradores que aqui estiveram. Esse potencial tem
5	sido explorado ao longo do processo de construção e reconstrução
6	do Brasil, que teve a imigração como um fator sempre presente,
7	o qual contribuiu significativamente para a formação e para a
8	caracterização da sociedade brasileira.

Figura 46: Trecho da redação (R121)

Como podemos constatar, a remissão ao processo da colonização foi utilizada para enfatizar o grande potencial econômico do país daquela época. Para essa afirmação, o escrevente cita como fonte a descrição das “cartas enviadas a Portugal pelos primeiros exploradores que aqui estiveram” (linhas 3-4), recuperando o discurso do documento histórico. Contudo, o ponto de vista do escrevente sobre o discurso que recupera fica marcado pela palavra “descoberta”, posta entre aspas. Usada na primeira linha, as aspas denunciam o sentido do termo que se convencionou para batizar a

chegada dos europeus às terras brasileiras, conferindo um tom irônico ao significado tradicional de descoberta e um posicionamento mais crítico diante do “discurso oficial”.

Nos textos selecionados, a apropriação da história da colonização não só marcou sua importância como discurso citado para tratar da imigração, como demonstrou ser também a história da identidade nacional de diferentes jovens brasileiros. A redação (7), de título idêntico ao tema “O movimento migratório para o Brasil no século XXI”, escrita em vinte e cinco linhas e estruturada em apenas um parágrafo, não só faz remissão à colonização, como faz dela o seu tema principal:

Figura 47: Trechos da redação (R7)

O marcador temporal “Em cerca de muitos anos atrás” (linha 4) dá início ao texto e inaugura a história do Brasil da época da colonização, retratando a chegada dos portugueses a partir dos anos 1500. Dois pontos merecem ser considerados. O primeiro diz respeito ao tipo de construção textual-discursiva elaborada no texto. A predominância da sequência narrativa, dos marcadores temporais usados para narrar histórias e do encadeamento organizacional dos acontecimentos marcam a relação intergenérica com o relato de procedência oral, de modo que o discurso citado da colonização ganhou os contornos de um “relato” sobre o descobrimento.

O segundo ponto elucida a perspectiva pela qual esse relato foi construído. Notemos que a construção do primeiro parágrafo valida um ponto de vista da imigração a partir da perspectiva do índio: “os índios tiveram migrações com os povos que invadiram suas terras que foi a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500” (linhas 4-7). A história que se conta não é a dos portugueses que “migraram” para a terra desconhecida, mas a dos índios que “tiveram migrações” (linha 5) com os portugueses. Ademais, no trecho acima, podemos constatar que a escolha lexical dada pelo verbo

“invadir” sinaliza também a perspectiva daqueles que tiveram suas terras exploradas durante o processo de colonização.

Como podemos observar pelo segundo trecho do texto recortado, a marcação desse ponto de vista pode ser evidenciada pelo investimento do escrevente em defender os direitos dos índios:

Assim com eles tinham direitos, os índio também tem direito, afinal as terras eram deles, pertenciam a ele, eles tá a muito tempo atrás e não os por [...] (linhas 18-21)

A totalidade do texto mostra que a interpretação histórica tradicional de que os portugueses “descobriram” o Brasil foi reinterpretada para os portugueses “invadiram” as terras daqueles que já as habitavam, contrariando a versão contada durante muito tempo nos livros de história, principalmente nos mais antigos, retratando que o Brasil fora descoberto quando a esquadra de Pedro Álvares Cabral chegou à terra desconhecida.

Embora seja predominante o ponto de vista daquele que denuncia o abuso dos colonizadores, é interessante observar que o escrevente mescla a construção dessa perspectiva com a outra clássica. No trecho final, por exemplo, a tradicional história do descobrimento do Brasil é reportada. A última palavra do texto, “Terra vista” (linha 25), recupera a narrativa de chegada dos europeus e o famoso suposto grito de “terra à vista” do amanhecer do dia 22 de abril. Assim sendo, a história aprendida na escola e recuperada por livros e por outras produções culturais não deixa de ser também mobilizada, reforçando o “imaginário da colonização”.

Como podemos verificar pelos exemplos analisados, dentre os períodos históricos mais aludidos, o período colonial foi o mais citado nos textos dos escreventes. Apesar da narrativa da colonização não ter sido mencionada nos textos da coletânea, ela aparece nas redações, marcando modos de leitura sobre esse período e apropriações que refletem e refratam o discurso da história colonial por meio de diferentes relações dialógicas que buscaram fazer da colonização um tópico significativo para o tema proposto.

Em suma, podemos dizer que os escreventes se apropriaram do discurso histórico para embasarem sua argumentação e exporem um conhecimento sobre um discurso de autoridade, reconhecido e valorizado. A mobilização desse saber mostrou,

contudo, modos de apropriação singulares que não apenas “repetiram” as histórias, mas as interpretaram segundo diferentes valorações.

As réplicas à história oficial do Brasil foram também identificadas por textos que trouxeram outras histórias brasileiras, contadas a partir de outras fontes de referência, por perspectivas que enxergaram o tema da imigração de modo diferente do sugerido pela coletânea de textos, mostrando outra relação com a história oficial.

Na redação (29), intitulada “O movimento migratório para o Brasil do século XXI”, composta por 30 linhas e estruturada em apenas um parágrafo, o tema da entrada de imigrantes no país adquiriu uma ressonância histórica particularizada, em que o escrevente expõe um percurso temático que segue as raízes imigrantes de sua família, empenhando-se em dar os detalhes de como seus pais e avós foram acolhidos em terras brasileiras:

O movimento migratório para o Brasil no século XXI	
1	Sei filha de imigrantes italianos do século passado, meu pai e avós vieram da
2	cidade de Foggia na Itália e minha mãe e avós da cidade do Cairo no Egito.
3	Meu pai dizia que ele e sua família vieram para o Brasil fugidos da guerra, vieram
4	escondidos nos porões dos navios como clandestinos, já minha mãe disse que no Egito,
5	o governo cedeu um navio para quem quisesse sair do país, mas sem destino
6	certo. Certa vez, há poucos anos atrás, passei na TV a novela “Terra Nostra”, minha

Figura 48: Trecho da redação (R29)

A sequência narrativa torna-se o tipo textual predominante do texto, fazendo a redação ganhar o acabamento de um depoimento. Como podemos constatar pelo trecho acima, após a apresentação pessoal, a fala dos pais é recuperada em discurso indireto com os verbos *dicendi* “dizia” e “disse” para resgatar a voz familiar:

Meu pai dizia que ele e sua família vieram para o Brasil fugidos da Guerra, vieram escondidos nos porões dos navios, como clandestinos, já minha mãe disse que no Egito, o governo cedeu um navio para quem quisesse sair do país.

O relato do escrevente fornece detalhes da imigração dos familiares para o Brasil, dando informações sobre as condições em que viviam os avós em seus países de origem, sobre como os pais se conheceram, sobre onde trabalhavam e como se adaptaram no novo lar. Com efeito, a apreensão temática por parte do escrevente se

deu pela mobilização da história imigrante da esfera familiar, não por meio de um saber escolar, mas por um saber concreto, oriundo de uma história falada.

A partir da linha 21, encontramos marcada no texto uma tentativa de relacionar explicitamente a história dos pais com a história da imigração brasileira no século XXI. O escrevente afirma que os haitianos e os bolivianos que migraram para o Brasil tiveram a mesma sorte de seus pais ao adotar o país como uma pátria, estabelecendo uma analogia entre a vida dos familiares com a vida dos bolivianos e haitianos retratados nos textos de apoio. Com isso, podemos dizer que embora a imigração nesse texto seja tratada de modo mais subjetivo, não deixamos de encontrar nele ecos que marcam uma leitura da coletânea, sinalizando também uma busca, ainda que fora dos padrões do texto dissertativo-argumentativo, pela comunicação com os textos de apoio.

Finalizamos essa análise com o caso da redação (6), sem título, composta por trinta linhas e três parágrafos, que também apresenta uma abordagem particularizada em torno do tema da imigração:

1	Um revolucionismo, uma ideia trabalhista, uma pala-
2	vra enganosa, pessoas sendo humilhadas diante de
3	um povo, ouviram vozes, talvez um único Sopro:
27	imigração e ilegal, mas nenhum ser humano
28	tem o direito de tirar a vida de um outrem
29	de um jeito banal.
30	imigrantes escravos.

Figura 49: Trechos da redação (R6)

A leitura do primeiro parágrafo, como mostra o primeiro trecho recortado, revela uma escrita marcada por enumerações que se seguem ao longo de todo o texto. Por meio de uma linguagem poética, entre rimas, o escrevente expõe um percurso temático inusitado aos critérios de avaliação do exame. Trata-se de uma denúncia à exploração sofrida por imigrantes escravos, feita aos moldes de um tipo textual que foge do esquema tese-argumentos-proposta dos textos dissertativos exigidos pelo Enem.

A seleção lexical e o sequenciamento de figuras, lugares e espaços constroem no texto cenas que descrevem a dura realidade de trabalhadores com fome, dor e medo. As vírgulas que separam cada passagem imprimem um discurso rítmico que por ora lembra o estilo de letras de música de rap, denunciando uma violência atemorizante.

A organização das ideias por meio do encadeamento de frases contribuiu para que o delineamento temático em torno da imigração escravagista se apresentasse de um modo mais subjetivo, capaz de captar os detalhes das circunstâncias em que pessoas eram transportadas e enganadas por falsas promessas de trabalho. Ainda, há no texto uma referência à “feijoada com farinha” (linha 16) que pode sugerir uma associação com a presença do negro escravo em terras brasileiras, segundo a versão que diz que esse prato culinário é uma invenção brasileira, surgido nas senzalas por obra dos escravos.

A confirmação de que estamos diante de um texto sobre a imigração escrava aparece apenas ao final do texto, nas três últimas linhas, em que o escrevente quebra o ritmo discursivo construído desde o início da redação para defender de modo mais objetivo uma tese, como podemos verificar pelo segundo trecho acima. Nesse momento, a palavra “imigração” (linha 27) aparece pela primeira vez no texto, articulada dentro de um período mais particular dos textos argumentativos, com a presença do conector “mas” (linha 27) que explicita a relação da ideia exposta.

De modo peculiar, há ainda uma assinatura com o nome “imigrantes escravos” (linha 30) que confirma o sentido temático do texto e comprova a construção do ponto de vista a partir da perspectiva dos escravos imigrantes.

Diante disso, essas duas últimas redações apresentadas são exemplos de como os escreventes se apropriaram do tema da imigração, fazendo um resgate de outros discursos históricos, no primeiro caso, pela recuperação da história familiar de imigração e, no segundo, pela abordagem da história dos imigrantes escravos.

Assim, mesmo nos casos em que os escreventes não atenderam às exigências do texto dissertativo-argumentativo exigido pelo Enem, interessou-nos investigar que tipo de diálogo o autor estabeleceu com o tema a partir dos saberes históricos de diversas fontes de conhecimento por meio da vinculação com outros gêneros discursivos ligados a diferentes práticas de letramento e oralidade.

Para além das marcas linguísticas

A exemplo das redações analisadas, podemos constatar que os escreventes demonstraram uma preocupação em recuperar o modo como a história oficial é contada, de modo semelhante a como ela costuma aparecer nos livros: a sequência dos fatos, as datas, os nomes de períodos e autoridades, as motivações dos acontecimentos etc. O

resgate desse tipo de discurso histórico mostra, portanto, um diálogo com um tipo de saber muito cobrado dos alunos durante a formação escolar.

As referências ao período colonial foram feitas em grande parte para retomarem a colonização como um primeiro intercâmbio entre os povos, configurando os primeiros tipos de imigrações brasileiras. Entretanto, a recuperação desse discurso variou segundo a perspectiva em que a história do descobrimento foi contada.

Pudemos verificar que o diálogo com os acontecimentos históricos resultou, em alguns casos, na elaboração de textos narrativos, fugindo da proposta solicitada. Essa regularidade pode ser entendida como o esforço por conciliar uma escrita de cunho mais livre, espontâneo e pessoal com o projeto delimitado pela proposta de redação a partir da exigência tipológica. A recorrência de textos de predominância narrativa no conjunto do *corpus* pode também ser indicativa da dificuldade de produção de textos argumentativos por parte dos sujeitos produtores. Como hipótese, apenas o caso da última redação analisada, conforme as características observadas, parece sugerir uma “transgressão” proposital na apropriação do padrão do texto dissertativo-argumentativo previsto para as dissertações de vestibular.

Em todos os casos, porém, constatamos que o trabalho de função responsiva da leitura e da escrita levou os escreventes a mobilizarem discursos históricos já lidos, já ouvidos e já vividos, os quais permitiram réplicas à história oficial do Brasil, fazendo desvelar também outras histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrer as relações que envolvem o objeto de estudo foi estabelecer elos entre os enunciados concretos. Para isso, buscamos os vestígios dialógicos deixados na materialidade de cada texto.

Entendendo que as relações dialógicas entre os enunciados se dão não sem a participação de um sujeito social na interação viva com as vozes alheias, sob o escopo do discurso citado, buscamos investigar como os escreventes desenvolveram seus textos inter-relacionando-se com os dizeres do(s) outro(s), estabelecendo diferentes caminhos discursivos para a construção argumentativa.

Nos textos analisados, os percursos instaurados puderam ser identificados por meio dos discursos reportados, que estiverem associados aos/às:

- a) Posicionamentos valorativos (linhas argumentativas dos textos);
- b) Orientações de apreensão da palavra do outro (polêmica ou polarizada);
- c) Percursos temáticos (imigração haitiana, imigração boliviana, imigração familiar, imigração dos escravos, discursos da colonização etc);
- d) Índices valorativos dos discursos citados (sinais de pontuação, verbos *dicendi*, conectores, modalizadores do discurso segundo etc);
- e) Formas de presença dos discursos alheios (alusões, paráfrases, cópias, imitações, slogan, provérbios etc);
- f) Marcas de apropriação do padrão do texto dissertativo-argumentativo (estruturação de parágrafos, investimento retórico, estratégias argumentativas, sequência narrativas/descriptivas/explicativas etc);
- g) Construções referenciais usadas para caracterizar o país e os brasileiros, entre outros.

Esses elementos indicaram diferentes formas de interação com os discursos de dentro e de fora da coletânea, seja pela polêmica, concordância ou refutação a eles, realizadas no entrecruzamento com outras falas e com outros gêneros discursivos.

É importante ressaltar, contudo, que a compreensão temática a partir da proposta de redação não se deu por meio de uma síntese prototípica capaz de reunir algum tipo de associação ideal entre os textos da coletânea, de modo que as singularidades desenvolvidas para a captação e produção de sentidos foram postas em jogo de

maneira não linear, vinculadas ao universo pessoal do aluno (conhecimentos, valores, representações) e, ao mesmo tempo, condicionadas pela natureza da interação (contexto de avaliação e seleção).

Esses dois elementos se alinham dentro das duas rotas dialógicas: a) o repertório de saberes dos escreventes e b) a constituição dos interlocutores presumidos.

Nas redações analisadas, a mobilização da primeira rota pôde ser recuperada pela identificação dos saberes oriundos de várias fontes, oferecendo-nos indícios de algumas práticas letradas dos sujeitos produtores, advindas tanto do meio escolar quanto de outros meios sociais. Dessa maneira, o repertório desses saberes foi trazido por diversos tipos de conhecimentos que também constituíram os percursos discursivos instaurados pelos escreventes. Alguns estão listados abaixo:

- a) Conhecimentos históricos aprendidos na escola (oficiais);
- b) Experiências históricas vivenciadas (ou aprendidas na esfera familiar);
- c) Discursos do senso-comum (representações identitárias, clichês, estereótipos);
- d) Conhecimentos de diferentes esferas de circulação (pela mobilização de dados estatísticos, referências a obras de arte, leis, provérbios etc);
- e) Saberes sobre a língua escrita (modalidades, textualidade, recursos gramaticais e estilísticos);
- f) Estratégias de argumentação (para convencer, criticar, persuadir, envolver);
- g) Saberes sobre os usos sociais da escrita (relações estabelecidas com outros gêneros discursivos), entre outros.

Como verificamos, os escreventes se relacionaram com a palavra do outro-coletânea e com os discursos alheios, apoiando-se em conhecimentos disciplinares provenientes da formação escolar e saberes sociais de outras esferas do cotidiano. Assim, as relações dialógicas que os escreventes construíram para se posicionarem frente ao tema da imigração foram dadas a partir do diálogo estabelecido com esses saberes mobilizados.

No entanto, não podemos pensar nos elementos citados acima como neutros.

Como enfatizamos nos capítulos anteriores, a interlocução com os discursos institucionais não pode ser ignorada, visto que ela atua na situação comunicativa com grande destaque, como uma *voz de autoridade*.

Nos textos analisados, o peso dessa interlocução agiu nos percursos discursivos, principalmente, pela adesão aos valores associados aos conhecimentos escolares e à voz instrucional. Como apontado nas análises, alguns desses elementos são:

- a) Manifestação de concordância com o ponto de vista expresso na coletânea de textos da proposta de redação (em algumas redações, isso significou a falta de problematização em torno da questão);
- b) Tendência à reprodução dos exemplos, dados e conteúdos divulgados nos textos de apoio (por meio de cópias e paráfrases);
- c) Tentativa de orientação da escrita pelos padrões escolares e pela “norma padrão da língua portuguesa”, seguindo as instruções da proposta;
- d) Valorização dos conhecimentos “eruditos”, entre outros.

Tais elementos revelam que os escreventes buscam responder às supostas expectativas de seus interlocutores (vinculados à proposta institucional, ao MEC, às universidades, aos corretores, às escolas). Em vista disso, podemos entender as produções escritas analisadas como réplicas aos discursos oficiais e ao modo de produção oficial. A partir dessa consideração, contudo, dois pontos merecem destaque.

O primeiro articula-se à concepção de letramento vista como “um conjunto de competências individuais”. Ao validar a escrita dos alunos por meio de competências referenciais que chegam às escolas como categorias prescritivas, a aproximação com o “modelo autônomo” de letramento corre o risco de fazer validar positivamente apenas alguns conhecimentos normativos, levando para as escolas um ensino de escrita argumentativa que impulsiona o “domínio” do padrão estrutural do texto dissertativo-argumentativo como um conjunto universal e imutável de habilidades técnicas, sem que isso signifique o engajamento dos alunos nos processos discursivos da argumentação/discussão dos temas políticos, sociais, ambientais e científicos para além do vestibular.

Nesse sentido de letramento, as réplicas aos discursos oficiais e aos modos de produção oficiais seriam compreendidas apenas no eixo da adequação ao padrão exigido pela cultura pedagógico-normativa, dentro de um espaço em que só atuariam as *forças centrípetas* que buscam impor uma centralização verbo-axiológica, motivando a reprodução de padrões de escrita. No entanto, como verificamos nesta pesquisa, as *forças centrífugas* também atuam dentro dos diferentes agenciamentos dos sujeitos escreventes. São exatamente essas forças que nos mobilizam, como pesquisadores, a compreender os significados e usos culturais das práticas letradas.

Assim, o segundo ponto destacado relaciona-se à heterogeneidade das produções escritas, não em sua condição de transparência abrigada por classificações em níveis de competência, mas compreendida dentro das interdependências contextuais, sócio-históricas dos alunos do ensino médio, de modo que as significações das réplicas não fiquem reduzidas apenas a critérios de “excelente”, “bom”, “adequado”, “mediano”, “insuficiente” (quais seriam aqui as contribuições efetivas para o diálogo com a escola?) que não prestam atenção aos sujeitos escreventes, ao significado que atribuem à escrita e às implicações ideológicas que conduzem os seus usos.

Já nesse segundo sentido de letramento, as réplicas aos discursos oficiais e ao modo de produção oficial revelam não apenas o “ajuste” ou “desajuste” aos modelos normativos, mas as formas de responsividade a eles, refletindo-os e refratando-os. Essas réplicas trazem aos professores, pesquisadores e avaliadores alguma informação do histórico de letramento dos escreventes e, com isso, pistas para a abordagem/ensino das questões linguísticas, na medida em que nos fornecem marcas da negociação do escrevente com os diferentes saberes, tipos textuais e gêneros discursivos.

No arcabouço da perspectiva discursiva, na escala micro, podemos enfocar as réplicas partindo de suas singularidades linguísticas, ao mesmo tempo em que, na escala macro, podemos abrir espaço para suas significações dentro de um quadro sociocultural. Esse olhar propicia que as singularidades se assentem dentro de um tempo maior e revelem não só o que é individual, mas o que pode ser regular, inscrito no eixo sócio-histórico, apontando para uma abordagem dialógica, na qual os sujeitos são trazidos para dentro do rol das significações.

Ao situar as redações do Enem no seu contexto social amplo, como fizemos nesta dissertação, encontramos as vozes dos alunos do ensino médio brasileiro. As quatro réplicas estudadas, à exigência dissertativa, aos textos da coletânea, à imagem da identidade nacional e aos discursos da história oficial do Brasil, mostraram o engendramento ativo dos escreventes na compreensão da proposta, nos diálogos criados, nas histórias contadas. Contudo, tais réplicas também foram reveladoras da relação dos sujeitos com a escrita. Sobre essa questão, seguindo as formas de citação, verificamos que, em alguns textos, os recursos sintáticos e gramaticais usados foram mobilizados a partir de suas possibilidades expressivas para a escrita argumentativa, enquanto que, em outros textos, esse trabalho ficou restrito a cópias, aplicações mecânicas e reduções temáticas.

Encarado como um repertório técnico, o ensino de produção de textos pouco colabora para que os escreventes assumam réplicas ativas pensadas como formas de defesa de um ponto de vista para a elaboração de textos argumentativos nas diversas práticas sociais. Se a necessidade da reestruturação dos currículos escolares, como discutimos no primeiro capítulo, cobra um espaço para práticas de leitura, escrita e oralidade que possam trazer implicações para o exercício pleno da cidadania dos alunos, então a aproximação com o ensino de produção de textos requer formas de escolarização diferenciadas daquelas que consideram apenas o uso “correto” de elementos linguísticos e padrões de textualidade.

Tal questão nos faz pensar, parafraseando Campos (2011b, p.232), que é preciso chamar atenção para o processo de interação em que o sujeito/aluno assume papéis discursivos e enfrenta com palavras suas posições de cidadão, uma vez que, como verificamos, na esteira da compreensão responsiva, estamos diante de sujeitos históricos que reformulam e reconstroem os sentidos de um discurso.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. In: **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 9, n. p.25-34 17, dec. 1999.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1999000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Nov. 2013.

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006, 235p.

BAKHTIN, M. M. O plurilinguismo no romance. In: **Questões de Literatura e de Estética (A teoria do romance)**. Trad. do russo de Aurora Fornoni Bernadini e outros. 1. ed. São Paulo: Editora Hucitec/UNESP, 1988a, p. 107-133.

_____. A pessoa que fala no romance. In: **Questões de Literatura e de Estética (A teoria do romance)**. Trad. do russo de Aurora Fornoni Bernadini e outros. 1. ed. São Paulo: Editora Hucitec/UNESP, 1988b, p.134-163.

_____. O discurso na poesia e o discurso no romance. In: **Questões de Literatura e de Estética: (A teoria do romance)**. Trad. do russo de Aurora Fornoni Bernadini e outros. 1. ed. São Paulo: Editora Hucitec/UNESP, 1988c, p.85-106.

_____. **Problemas da Poética de Dostoevski**. 2.ed. rev. e. amp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010a, 155p.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b, p.307-335.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010c, p.261-269.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010d, p.393-410.

_____. A forma espacial da linguagem. In: **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010e, p.21-90.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1 ed. São Paulo: Editora 32, 2013, 120p.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, N. V.; (1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. do

francês de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucited, 1997, p.196p.

BARONAS, R. L. Configurações da memória discursiva em slogans políticos. In: GREGOLIN, M. R. (Org.). **Filigranas do discurso: as vozes da história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000, p. 69-81.

_____. Slogan político, poder e identidade: efeito bonsai. In.: FONSECA-SILVA, M. C.; POSSENTI, S. (Org.). **Mídia e rede de memória**. Vitória da Conquista. Edições Uesb, 2007. p. 61-176.

BARROS, D. L. P. de. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. S. Paulo: FFLCH/USP, 1993. p. 179-203.

_____. (2000) Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, D. (Org.) **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. In: **Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013. ISSN: 2176-9125.

BOURDIEU, P. Estrutura, Habitus e Prática. In: **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 337-361.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001, 324p.

BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J-C, PASSERON, J-C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org). **A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.p.15-26.

_____. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto. 2010, 235p.

_____. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. Apresentação. In: **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1 ed. São Paulo: Editora 32, 2013, p.7-18.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF. 1998, 106p.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.

_____. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Maria Inês Gomes de Sá Pestana et al. 2ed. rev. ampl. Brasília: INEP, 1999. 134 p.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **PCN+ - Ensino Médio, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística Anísio Teixeira (INEP). **ENEM: Documento Básico**. Brasília: MEC/INEP, 2002.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: INEP, 2005. 121 p

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE). PNAD, 2009. **Síntese de Indicadores 2009**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/pnad2009/pdf>>. Acesso em: 02 Fev. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de Referência 2009**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>>. Acesso em 01 Nov. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A redação no ENEM 2012. Guia do participante**. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_redacao_enem2012.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). IDEB, 2013. **IDEB- Resultados e Metas**. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 Set. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 5692/71– 11 ago. 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96 – 24 dez. 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 12.061/09– 27 out. 2009.

BRASIL/CNE/CEB. Resolução CEB nº 03 de 26/06/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 1998a.

BRASIL/CNE/CEB. Parecer nº 15 de 01/06/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Relatora: Guiomar Namó de Mello, 1998b

BRASIL/CNE/CEB. Parecer nº 5 de 04/05/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 2011.

BRASIL/CNE/CEB. Resolução CEB nº 02 de 30/01/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 2012.

BUBNOVA, T. Trad. BARONAS, R. L.; TONELLI, F.. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. In: **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**. São Paulo, v.6, n.1, p. 268-280, ago./dez. 2011.

CAMPOS, M. I. B. **A construção da identidade nacional nas crônicas da Revista do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, v.1, 2011a, 274p.

CAMPOS, M. I. B. Textos argumentativos em materiais didáticos: que proposta seguir? In: **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online)** [online]. v. 27, n.2, p. 219-234, 2011b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502011000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 08 Jul. 2012.

CAMPOS, M. I. B. A questão da arquitetura em Bakhtin: um olhar para os materiais didáticos de língua portuguesa. In: **Filologia e Linguística portuguesa**. São Paulo, v. 14, n.2, dez. 2012, p.247-263. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59913>>. Acesso em: 02 Jun. 2014.

CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p.119-154.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. Campinas. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1997.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 336p.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. In: **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 269-286, 2006. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59756>>. Acesso em: 02 Jan. 2014.

CUNHA, D. A. C. O outro no discurso: representação e circulação. In: **Revista do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**. Natal, v. 15. n. 1/2, p. 371-398, 2013.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n.80, set. 2002.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação um tesouro a descobrir**. UNESCO, MEC. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-102. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI)

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. In: **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.27, n.3, p.12-25, maio/ago. 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168p.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e Sociedad.**, Campinas: CEDES, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FUCHS, C. **A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação?** Tradução de Carlos, Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira. Campinas: Editora da UNICAMP, n. 8, 1985, (p. 129-134).

GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 12 ed. 1985.

GRAFF, H. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

GUARIGLIA, R. **O consensual e o polêmico no texto argumentativo escolar**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP - Universidade Estadual Paulista. Araraquara-SP, 2008.

HILGERT, J. G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, D. (org.) **Análise de textos orais**. 7 ed. São Paulo : Humanitas, 2010. p. 117-146.

IASBECK, L. C. **A arte dos slogans: as técnicas de construção das frases de efeito**. São Paulo: Annablume, 2002.

JUBRAN, C. C. A. S. Introdução - A Perspectiva Textual-Interativa. In: JUBRÁN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp. vol. 1. Construção do texto falado, 2006, p. 27-36.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2004 (1995).

KOCH, I. V. Rotulação: uma estratégia textual de construção de sentido. In: **Revista Calidoscópio**. Unisinos, v. 4, n. 2 , p. 85-89, mai/ago 2006.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em Questão, 6).

KUENZER, A. **Ensino Médio e profissional**: As políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LOPES, A. C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. In: **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, p. 1-20, 2001.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2004, n.26 pp. 109-118. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 Mai. 2014.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abril 2010.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-144.

MACEDO, L. A situação-problema como avaliação e como aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: MEC/INEP, 2005, p.29-36.

MACHADO, N. J. Interdisciplinaridade e contextualização. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: MEC/INEP, 2005, p.41-53

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. In: **Revista Publicatio Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**. Paraná, v. 15, n.1, 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>. Acesso em: 05 Jun. 2012.

NUNES, C. **Ensino médio (Diretrizes curriculares nacionais)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

PUZZO, M. B. Revisitando questões de gramática e de ensino de um ponto de vista bakhtiniano. In: **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo. v. 7, n. 1, p. 161-177, jan/jun. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8818/7557>>. Acesso em 14 Ago. 2014.

RAMOS. M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. In: **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.27, n.3, p.26-35, maio/ago. 2002.

RAZZINI, M. de P. G.. A Antologia Nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 35, jul. pp. 59-71, 2002. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982002000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 Out. 2014.

REBOUL, O. **O slogan**. São Paulo: Cultrix, 1975.

ROJO, R.H.R. e MOITA LOPES, L. P. da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL, Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Médio. SEB/MEC (org.). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, p. 14-59, 2004.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. (Org). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. In: **Linguarum Arena**. Cidade do Porto, v. 2, 2011, p. 103-120.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287p.

_____. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, p. 155-172, 2002.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, G. T. **A construção da metalinguística (Fragmentos de uma ciência da linguagem na obra de Bakhtin e seu Círculo)**. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2002a.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2 ed. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2002b, 149 p.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Nova York e Melbourne: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London, New York: Longman, 1995.

_____. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. In: **Current Issues in comparative Education**. New York, vol. 5, n.2; p. 77-91. 2003.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Trad. Marcos Bagno. In: **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, ago. 465-488, 2006. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59767>>. Acesso em: 19 Jul. 2014.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, 240p.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.

_____. A escrita - remédio ou veneno? In: M. A. Azevedo & M. L. Marques, (orgs.) **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, pp.51-69. 1994.

_____. **Letramento e alfabetização**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TROJAN, R. M. **Pedagogia das competências e diretrizes curriculares:** a estetização das relações entre trabalho e educação. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

VIGNER, G. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: **O texto: escrita e leitura**. GALVES, Charlotte; ORLANDI, E. P. OTONI, Paulo (Orgs.). Campinas, São Paulo: Pontes, 1988. p.109-125.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: **A construção da enunciação e outros enunciados**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p.71-100.

ZANDWAIS. A. Da língua ao discurso nos limites da sintaxe: as tênues fronteiras entre o discurso citado e citantes. In: **Bakhtiniana Rev. Estud. Discurso**. São Paulo, v.1, n.5, p.4-19, 2011.

APÊNDICE A

COLETÂNEA DE TEXTOS DAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO ENEM (1998-2012)

1998	Letra de música Trecho de “O que é o que é”, Luiz Gonzaga. Fonte: não especificada.				
1999	Tira “Fradim”, Henfil. Fonte: HELFIL. <i>Fradim</i> . Ed. Codecri, n.20, 1997.	Reportagem Trecho de “Para quem se revolta e quer agir”. Fonte: Folha de S. Paulo, 16/11/1998 (adaptação).	Depoimento Três depoimentos de jovens participantes do encontro “Vem ser cidadão” E.M.O.S., 18 anos, Minas Gerais; C.S. Jr., 16 anos, Paraná; H.A., 19 anos, Amazonas. Fonte: Folha de São Paulo, 16/11/1998.		
2000	Charge Angeli, <i>Folha de S. Paulo</i> , 14.05.2000.	Artigo de lei Artigo 227 da <i>Constituição da República Federativa do Brasil</i> .	Depoimento Trecho de depoimento de reportagem <i>A Gazeta</i> , Vitória (ES), 9 de junho de 2000.	Livro Trecho do livro de Gilberto Dimenstein. <i>O Cidadão de papel</i> . São Paulo, Ática, 2000, 19ª. Ed.	
2001	Tira “Caulos” Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 1978).	Artigo de opinião Trecho do texto de Paulo Adário, Coordenador da Campanha da Amazônia do Greenpeace Retirado do site: http://greenpeace.terra.com.br .	Artigo de opinião Trecho “O planeta é um problema pessoas-Desenvolvimento sustentável” da Ong WWF Retirado do site: www.wwf.org.br .	Carta Trecho da cartas do chefe Seattle/ tribo Suquamish. PINSKY, Jaime e outros (Org.) <i>História da América através de textos</i> . 3ªed. São Paulo: Contexto, 1991.	Carta de leitor Carta de R.K, Ourinhos, SP, enviada à seção de jornal <i>Correio da Revista Galileu</i> , ano 10, junho de 2001.
2002	Fotografia Foto do Comício pelas Diretas Já, em São Paulo, 1984.	Artigo de opinião Trecho de opinião (sem autor) site www.iarabernardi.gov.br , 01/03/02.	Livro Trecho do livro de Marilena Chauí <i>Convite à filosofia</i> , São Paulo: ática, 1994.	Livro Trecho adaptado do livro de Norberto Bobbio <i>Qual socialismo. Discussão de uma alternativa</i> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.	Artigo de opinião Trecho adaptado do texto de André Forastieri “Muito Além do voto” <i>Revista Época</i> , 6 de maio de 2002.

2003	Infográfico “Números do pânico” Revista Época, 02.06.03.	Artigo de opinião Trecho do texto de Maria Rita Kehl Folha de S. Paulo.	Artigo de opinião Texto adaptado “O medo social” de Jurandir Costa.		
2004	Charge Caco Galhardo, 2001.	Livro Trecho do texto de Eugênio Bucci, <i>Sobre a ética na imprensa</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2000.	Artigo de opinião Trecho do texto sem título http://www.eticanatv.org.br , acesso em 30/05/2004.	Artigo de opinião Trecho adaptado do texto sem título http://www.observatorio.ultimosegundo.ig.com.br , acesso em 30/05/04.	Artigo de lei Incisos do Artigo 5º da Constituição de 1988.
2005	Infográfico “Trabalho infantil no Brasil” <i>O Globo</i> , Magazine, 11/05/2004.	Artigo de opinião Trecho do texto de Xisto T. de Medeiros Neto “A crueldade do trabalho infantil” <i>Jornal Diário de Natal</i> , 21/10/2000.	Artigo de opinião Trecho do texto de Joel B. Marin. O trabalho infantil na agricultura moderna www.proec.ufg.br .	Artigo de lei Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.	
2006	Depoimento Texto adaptado de Inajá Martins de Almeida “O ato de ler” www.amigosdolivro.com.br .	Ilustração Livro antigo (sem autor e fonte).	Depoimento Trecho adaptado de depoimento de Moacyr Scliar “O poder das letras”, da revista <i>Tam Magazine</i> , de julho de 2006, p.70.	Depoimento Trecho adaptado de texto retirado do site www.amigosdolivro.com.br .	
2007	Ilustração Imagem de pessoas de diferentes culturas e grupos sociais (sem autor e fonte).	Letra de música “Ninguém = ninguém” Engenheiros do Havaii.	Letra de música “Uns iguais aos outros” dos Titãs.	Declaração Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO.	
2008	Reportagem Texto adaptado de T. Lovejoy e G. Rodrigues “A máquina de chuva da Amazônia” <i>Folha de S. Paulo</i> , 25/07/2007.				

2009	Charge Millôr Fernandes, disponível em http://www2.uol.com.br/millor , acesso em 14 de julho/2009.	Artigo de opinião Texto adaptado de L. Luft “Ponto de Vista”, Revista Veja, ed. 1988, 27 dez. 2006.	Artigo de opinião Texto adaptado de C. Calligaris “A armadilha da corrupção”. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br .	
2010	Reportagem Texto (fragmento) de “O que é trabalho escravo”. Disponível em: http://www.reporterbrasil.org.br acesso em 02 de setembro de 2010.	Reportagem Texto (fragmento) de “O futuro do trabalho” Disponível em: http://www.revistagalileu.globo.com , acesso em setembro de 2010.		
2011	Artigo de opinião Fragmento de “Liberdade sem fio”, texto de G. Rosa e P. Santos Revista Galileu nº240, julho de 2011.	Notícia Notícia adaptada “A internet tem ouvidos e memória”, disponível e, http://www.terra.com.br , acesso em 30 de junho de 2011.	Tira “Quadrinhos dos anos 10” de A. Dahmer Disponível em http://malvados.wordpress.com , acesso em 30 de junho de 2011.	
2012	Apresentação para site Trecho de “Quem Somos” da página da Internet do Museu da Imigração do Estado de São Paulo Publicado no site: http://www.museudaimigracao.org.br , acesso em 19 de julho de 2012.	Infográfico “Novo lar” Disponível em http://www.mg1.com.br , acesso em 19 de julho de 2012.	Notícia Texto adaptado “Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti” Disponível em http://www.dpf.gov.br , acesso em 10 de julho de 2012.	Artigo acadêmico Texto adaptado “Trilha da Costura” de Oliveira, R.T, Disponível em http://www.pea.gov.br , acesso em 19 de julho de 2012.

APÊNDICE B

IDENTIFICAÇÃO		TÍTULO	UF
R1	Máscara 8764710	<i>O movimento migratório O Brasil no século XXI</i>	AC
R2	Máscara 3196376	Sem título	AP
R3	Máscara 8360418	Sem título	BA
R4	Máscara 3084818	Sem título	DF
R5	Máscara 5437243	<i>O movimento migratório para o Brasil no século XXI</i>	ES
R6	Máscara 3602480	Sem título	GO
R7	Máscara 3317012	<i>“O movimento migratório para o Brasil no século XXI”</i>	MA
R8	Máscara 4600168	Sem título	MT
R9	Máscara 3467627	<i>Tudo no Brasil e mais facio!!!</i>	PA
R10	Máscara 6143352	<i>Brasil Solidario</i>	PR
R11	Máscara 7036503	<i>Os haitianos no Brasil</i>	PR
R12	Máscara 6052477	<i>Brasil, um país de todos</i>	RJ
R13	Máscara 6928797	Sem título	SC
R14	Máscara 4578123	Sem título	SE
R15	Máscara 7940038	<i>Mistura de cultura</i>	SP
R16	Máscara 4051413	<i>Imigração dos haitianos Para o Brasil</i>	AC
R17	Máscara 3160435	Sem título	AL
R18	Máscara 8540027	<i>“O movimento migratório para o Brasil no século XXI”</i>	BA
R19	Máscara 4594346	<i>Invasão de Imigrantes Haitianos no Brasil</i>	MT
R20	Máscara 3026143	<i>Imigrantes</i>	GO
R21	Máscara 6470902	<i>Os Benefícios e as consequências da imigração</i>	MG
R22	Máscara 4219049	Sem título	MS
R23	Máscara 7908019	Sem título	PI
R24	Máscara 3889466	<i>Imigração de Haitianos para o Brasil</i>	PR
R25	Máscara 5192809	<i>O movimento migratório para o Brasil no século XXI</i>	RJ
R26	Máscara 7173048	<i>O movimento migratório para o Brasil no século XXI</i>	RR
R27	Máscara 7429634	<i>A fronteira da paz</i>	RS
R28	Máscara 7728511	Sem título	SC
R29	Máscara 3328767	<i>O movimento migratório para o Brasil no século XXI</i>	SP
R30	Máscara 5018851	<i>Os Imigrantes</i>	TO

R31	Máscara 4742445	Sem título	AL
R32	Máscara 8249041	<i>Deslocamento de um país para outro</i>	AM
R33	Máscara 5261000	Sem título	DF
R34	Máscara 6184027	Sem título	ES
R35	Máscara 5826727	<i>Brasil um país de imigrantes</i>	GO
R36	Máscara 8084199	<i>Emigrantes do Brasil</i>	MT
R37	Máscara 4515667	<i>Mistura Brasileira</i>	PA
R38	Máscara 4665477	Sem título	PB
R39	Máscara 7722792	<i>Imigração, a porta está aberta</i>	PE
R40	Máscara 5991105	<i>Imigrantes no Brasil</i>	PR
R41	Máscara 5672149	Sem título	RJ
R42	Máscara 7793326	<i>A importância da imigração em nosso País</i>	RO
R43	Máscara 7714050	<i>Movimento migratório Nacional</i>	RS
R44	Máscara 7302300	<i>Imigrantes do Haiti</i>	SC
R45	Máscara 5779174	Sem título	SP
R46	Máscara 6965366	Sem título	DF
R47	Máscara 6419660	<i>Como parar o movimento migratório?</i>	ES
R48	Máscara 4395022	<i>Brasil, um polo para imigrantes de países pobres</i>	GO
R49	Máscara 4333962	<i>Busca da Melhoria na Imigração</i>	MA
R50	Máscara 8480290	<i>Novos Brasileiros</i>	MS
R51	Máscara 4440571	<i>O movimento imigratório para o Brasil no século XXI</i>	PA
R52	Máscara 4509046	<i>O movimento imigratório para o Brasil no século XXI</i>	RN
R53	Máscara 3275315	Sem título	PR
R54	Máscara 6671396	<i>Precisa-se de ajuda</i>	RJ
R55	Máscara 4824913	Sem título	RR
R56	Máscara 3779481	Sem título	RS
R57	Máscara 7246125	<i>Excesso de imigrantes</i>	SC
R58	Máscara 7367671	Sem título	SE
R59	Máscara 4892753	<i>Estudo demográfico</i>	SP
R60	Máscara 8537008	Sem título	TO
R61	Máscara 6734563	Sem título	AP
R62	Máscara 7324599	Sem título	BA
R63	Máscara 7587884	<i>Buscando o Melhor!</i>	DF
R64	Máscara 4238275	Sem título	GO

R65	Máscara 4252143	Sem título	MG
R66	Máscara 6739331	<i>A interação do movimento migratório</i>	MT
R67	Máscara 3765161	<i>Brasil e os imigrantes</i>	PA
R68	Máscara 6254880	<i>Brasil um país de muitas caras</i>	PB
R69	Máscara 3103558	<i>O movimento migratório para o Brasil no século XXI</i>	RR
R70	Máscara 3110011	Sem título	PR
R71	Máscara 7563343	Sem título	RJ
R72	Máscara 3266307	Sem título	RN
R73	Máscara 5655526	<i>A Busca de uma vida melhor</i>	RS
R74	Máscara 4659991	<i>Imigração: positivo ou negativo?</i>	SC
R75	Máscara 7597110	<i>Brasil! Eu quero viver lá.</i>	SP
R76	Máscara 3277000	Sem título	AC
R77	Máscara 8383868	Sem título	AL
R78	Máscara 5252499	<i>O movimento migratório para o Brasil no século XXI</i>	AM
R79	Máscara 8130994	Sem título	CE
R80	Máscara 3320516	Sem título	DF
R81	Máscara 4275918	Sem título	ES
R82	Máscara 7299267	<i>“Euro-Brasil”</i>	GO
R83	Máscara 3494502	<i>A imigração no Brasil</i>	MT
R84	Máscara 5872846	Sem título	PI
R85	Máscara 5718911	<i>Imigração para o Brasil</i>	PR
R86	Máscara 4183547	<i>Imigrantes x Brasileiros: o Estado dita as regras desse jogo</i>	RJ
R87	Máscara 8181685	<i>O movimento migratório para o Brasil no século XXI</i>	RO
R88	Máscara 7406815	Sem título	RS
R89	Máscara 5143191	<i>Política do “vai e vem”</i>	SC
R90	Máscara 7438165	<i>Brasil: um país de todos!</i>	SP
R92	Máscara 8007106	<i>Novos tempos, novas oportunidades?</i>	AP
R91	Máscara 8419320	Sem título	TO
R92	Máscara 6918005	<i>Imigração no século XXI</i>	BA
R93	Máscara 7402525	Sem título	DF
R94	Máscara 6211798	<i>A imigração no século XXI e suas consequências</i>	MG
R95	Máscara 3893219	Sem título	MS
R96	Máscara 3012419	<i>O movimento migratório para o Brasil no século XXI</i>	MT
R97	Máscara 7784710	<i>Brasil e imigração contemporânea</i>	PE

R98	Máscara 5734612	<i>Brasil, um país de todos</i>	PI
R99	Máscara 5003532	<i>"Brasil, um país acolhedor".</i>	PR
R100	Máscara 7353069	<i>Invasão ou clamor por ajuda?</i>	PR
R101	Máscara 5999019	Sem título	RJ
R102	Máscara 5006388	<i>Abrindo portas para uma nova exploração</i>	TO
R103	Máscara 6328291	Sem título	SC
R104	Máscara 6767778	<i>A grama do vizinho realmente é mais verde?</i>	SP
R105	Máscara 8419320	Sem título	TO
R106	Máscara 6415833	<i>O movimento imigratório para o Brasil no século XXI</i>	AM
R107	Máscara 5617737	<i>Imigratório para o Brasil no século XXI</i>	AP
R108	Máscara 4455832	Sem título	CE
R109	Máscara 3419967	Sem título	ES
R110	Máscara 8604457	Sem título	ES
R111	Máscara 5326617	Sem título	GO
R112	Máscara 5604287	<i>País de todos</i>	MA
R113	Máscara 3565010	<i>Caras do Brasil</i>	MS
R114	Máscara 6839149	<i>Agora, já é a Hora</i>	MT
R115	Máscara 6553637	<i>Um Brasil de oportunidades</i>	PE
R116	Máscara 8315679	<i>Imigrações no Brasil</i>	RO
R117	Máscara 5893800	Sem título	RS
R118	Máscara 6520360	Sem título	RS
R119	Máscara 7727020	Sem título	SC
R120	Máscara 5555024	<i>Ascensão Promissora</i>	SP
R121	Máscara 7313074	Sem título	MA