

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

CLEUZA CECATO

**Porto Alegre,
2021**

CLEUZA CECATO

**A DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA DO ENEM: qualidades
discursivas, imitação e improvisação**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientador: Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes

**Porto Alegre,
2021**

CIP - Catalogação na Publicação

Cecato, Cleuza
A DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA DO ENEM: qualidades
discursivas, imitação e improvisação / Cleuza Cecato.
-- 2021.
114 f.
Orientador: Paulo Coimbra Guedes.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Produção textual. 2. Enem. 3. Escrita de texto.
4. Dissertação-argumentativa. 5. Ensino Médio. I.
Coimbra Guedes, Paulo, orient. II. Título.

Cleuza Cecato

A redação argumentativa do ENEM; qualidades discursivas, imitação-e-improvisação

Porto Alegre, 31 de março de 2021.

Resultado: Aprovado.

Banca Examinadora	Origem
Magali Lopes Endruweit	UFRGS
Letícia Cao Ponso	FURG
Leonardo Carbonieri Campoy	PUCPR

AGRADECIMENTOS

Em *A vertigem das listas* (2010), o professor Umberto Eco alerta para as diferentes concepções de listas que alimentamos de acordo com o tipo de cultura de que fazemos parte. Ao destacar as características das diferentes listas, ele menciona o modelo literário da Biblioteca de Babel, de Borges, que contém infinitos volumes ao longo de uma extensão ilimitada e periódica de estantes e, a partir dessa imagem, passa a chamar a atenção para a infinitude de possibilidades de enumeração e escolha de “Livros Cotidianos” em um pretense “Juízo Final”. Essa paúra das escolhas de componentes para uma lista, da ordem em que eles devem aparecer e do descuido de esquecer algo ou alguém que, no segundo imediato possa parecer imprescindível, me fez optar por um agradecimento que, em sua generalidade, se torna específico e intransferível: todos aqueles que participaram da minha vida e formação podem se reconhecer aqui e agora, porque a todos eu procurei imitar da maneira mais bonita, conhecer do jeito mais generoso, entender, perdoar e pedir perdão da maneira mais genuína. Para além disso, sem fazer listas, oferecer as horas, que sempre podem ser as primeiras, as últimas, as únicas ou as de toda a vida. As presenças e ausências fazem parte da vida, mas quero que todos se reconheçam sem que haja uma lista.

Dedico a melhor parte desta história e deste texto a todos os que me fizeram
chegar até aqui.

Agradeço com meu trabalho, respeito e contribuição intelectual especialmente
às instituições que me formaram e formam academicamente e às instituições
em que exerci e exerço minha profissão.

RESUMO

Com base em uma possibilidade de leitura e interpretação das qualidades discursivas de Guedes (2009), esta tese apresenta a pesquisa de doutorado que tem por objetivo discutir as implicações do entendimento e da utilização dessas qualidades (questionamento, unidade temática, concretude e objetividade) em textos escritos por estudantes concluintes de Ensino Médio, em preparação para o Enem. Essa proposição tem origem na observação periódica, de mais de uma década, das características, certezas, dúvidas e dificuldades manifestadas pelos estudantes dessa fase da Educação Básica, em escolas públicas e particulares, na produção de textos escritos. A recorrência dessas experiências levou à concepção desta pesquisa e possibilitou, em 2016 e 2017, a participação de uma turma de 3.^a série de Ensino Médio, com o uso de estratégias metodológicas de pesquisa-ação, em práticas de ensino-aprendizagem, na elaboração de textos dissertativo-argumentativos para o Enem. Como *corpus* da pesquisa, foram escolhidas as produções realizadas por esses estudantes, em suas diversas etapas, revelando-se, por meio desses textos, a importância dos movimentos de supressão e complementação feitos coletiva e individualmente, por exemplo, e os motivos de sua realização – com anotações, comentários e discussões sobre o entendimento da prática de sala de aula, inscrita, aqui, na esfera das práticas sociais. Como objetivos específicos, a análise e interpretação dos dados buscou responder às questões sobre a relação entre Guedes e outros autores que trabalham com diferentes abordagens a respeito das práticas de escrita na sala de aula, como o processo de imitação pode utilizar produtivamente as qualidades discursivas promovendo, ao mesmo tempo, a singularização das experiências com o texto escrito para uma finalidade específica e os efeitos que os hábitos de escrita desenvolvidos nesse processo podem gerar. Ao final da pesquisa, algumas considerações podem ser enunciadas: a) o processo de ampliação de vocabulário, reorganização sintática e busca de uma proposição própria de texto aconteceu pela colaboração coletiva; b) entender o leitor/interlocutor do texto a ser produzido como alguém real gerou um movimento de empatia; c) a orientação de escrever com base em propostas específicas, considerando-se a finalidade de produção de textos dissertativo-argumentativos para o Enem, permitiu o trânsito de ideias entre realidade interior, realidade social mais próxima e também mais ampla das problematizações; d) a percepção das relações entre sequências textuais, gêneros de texto e diferentes expectativas de leitura pôde ser melhor elaborada graças ao entendimento de como as qualidades discursivas podem contribuir para a escrita do tipo de texto empregado na pesquisa; e) a prática compartilhada e dialogada possibilitou à professora-pesquisadora a formulação de estratégias para orientar e avaliar o processo de reescrita, e aos estudantes, a compreensão e a apropriação de suas habilidades de escrita como realização individual e não reprodução. Tudo isso permeado por muita amorografia.

Palavras-chave: Qualidades discursivas. Pesquisa-ação. Ensino-aprendizagem. Textos dissertativo-argumentativos. Enem. Amorografia.

ABSTRACT

Based upon a possibility of reading and interpreting the discursive qualities of Guedes (2009), this thesis presents the doctoral research that aims to discuss the implications of understanding and the usage of these qualities (questioning, thematic unit, concreteness and objectivity) in texts written by high school graduates, in preparation for Enem. This proposition has its origins in more than a decade of periodic observation of the characteristics, certainties, doubts and difficulties manifested by the students of this phase of basic education, in public and private schools, in the production of written texts. The recurrence of these experiences led to the conception of this research and made possible, in 2016 and 2017, the participation of a 3rd grade High School class, using methodological strategies of action research, in teaching-learning practices, in the elaboration of argumentative texts for Enem. It was chosen as a corpus of the research, the productions made by these students, in their different stages, revealing, through these texts, the importance of the suppression and complementation movements made collectively and individually, for example, and the reasons for their realization - with notes, comments and discussions on the understanding of classroom practice, inscribed here, in the sphere of social practices. As specific objectives, the analysis and interpretation of the data sought to answer questions about the relationship between Guedes and other authors who work with different approaches regarding the writing practices in the classroom, as the imitation process can productively use the discursive qualities promoting, at the same time, the singularization of the experiences with the written text for a specific purpose and the effects that the writing habits developed in this process can generate. At the end of the research, some considerations can be formulated: a) the process of expanding vocabulary, syntactic reorganization and the search for a specific text proposition happened through collective collaboration; b) understanding the reader / interlocutor of the text to be produced as someone real generated a movement of empathy; c) the orientation of writing based on specific proposals, considering the purpose of producing dissertative-argumentative texts for Enem, allowed the transit of ideas between inner reality, a closer and also wider social reality of the problematizations; d) the perception of the relationships between textual sequences, discursive genres and different reading expectations could be better elaborated thanks to the understanding of how discursive qualities can contribute to the writing of the type of text used in the research; e) the shared and dialogued practice enabled the teacher-researcher to formulate strategies to guide and evaluate the rewriting process, and to students, the understanding and appropriation of their writing skills as individual achievement and not reproduction. All this permeated by a lot of amorography.

Key words: Discursive qualities. Action-research. Teaching-learning. Dissertative-argumentative texts. Amorography.

RÉSUMÉ

Fondée sur une possibilité de lecture et d'interprétation des qualités discursives de Guedes (2009), cette thèse présente la recherche de doctorat qui vise à discuter des implications de la compréhension et de l'utilisation de ces qualités (le questionnement, l'unité thématique, la concretude et l'objectivité) dans les productions textuelles des étudiants concluants du Lycée, en préparation à l'Enem*. Cette proposition trouve son origine dans l'observation périodique, depuis plus de dix ans, des caractéristiques, des certitudes, des doutes et des difficultés manifestés par ces apprenants, dans les écoles publiques et privées, dans leurs productions de textes écrits. La récurrence de ces expériences a conduit à la conception de cette recherche et a permis, en 2016 et 2017, la participation d'une classe terminale, avec l'utilisation de stratégies méthodologiques de recherche-action, dans les pratiques d'enseignement-apprentissage, dans l'élaboration de textes argumentatifs pour l'Enem. En tant que corpus de la recherche, la production textuelle réalisée par ces étudiants ont été choisie, dans des différentes étapes, en révélant, à travers ces textes; importance des mouvements de suppression et de complémentation réalisés collectivement et individuellement, par exemple, et les raisons de sa réalisation - avec des notes, des commentaires et des discussions sur la compréhension de la pratique de la salle de classe, inscrite ici dans le domaine des pratiques sociales. En tant qu'objectifs spécifiques, analyse et interprétation des données ont cherché à répondre aux questions sur la relation entre Guedes et autres auteurs qui travaillent avec des différentes approches concernant les pratiques écriture en classe, car le processus d'imitation peut utiliser de manière productive les qualités discursives tout en promouvant la singularisation des expériences avec le texte écrit dans un but spécifique et les effets que peuvent générer les habitudes écriture développées dans ce processus. À la fin de la recherche, quelques considérations peuvent être énoncées: a) le processus d'élargissement du vocabulaire, la réorganisation syntaxique et la recherche d'une proposition propre de texte spécifique se sont déroulés dans le cadre une collaboration collective; b) comprendre le lecteur/interlocuteur du texte à produire comme quelque un de réel a généré un mouvement d'empathie; c) l'orientation d'écrire sur la base de propositions spécifiques, étant donné la finalité de production de textes dissertatifs-argumentatifs pour l'Enem; a permis le transit d'idées entre la réalité intérieure, une réalité sociale plus proche et aussi plus large des problématiques; d) la perception des rapports entre les séquences textuelles, genres discursifs et différentes attentes de lecture a pu être mieux élaborée grâce à la compréhension de la façon dont les qualités discursives peuvent contribuer à l'écriture du type de texte employé dans la recherche; e) la pratique partagée et dialoguée a permis à l'enseignant-chercheur de formuler des stratégies pour guider et évaluer le processus de réécriture, et pour les étudiants, la compréhension et l'appropriation de leurs compétences d'écriture comme réalisation individuelle et non de reproduction. Tout cela imprégné de beaucoup d'amorographie.

Mots-clés: Qualités discursives. Recherche-action. Enseignement-apprentissage. Textes dissertatifs-argumentatifs. Amorographie.

SUMÁRIO

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1. APRENDENDO A SER PROFESSORA	14
1.1 O Programa Bom Aluno.....	22
1.2 Como o processo de cooperação ganha corpo	25
1.3 O valor da singularidade ou como aprender a buscar o que é preciso na confecção dos textos.....	26
2 UMA MÍMESIS CONTEMPORÂNEA: ESTUDO E PRÁTICA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS.....	28
2.1 A imitação na esfera da prática pedagógica	29
2.2 O que é o texto Enem e como as qualidades discursivas de Guedes (2009) podem ser relacionadas a ele.....	36
2.3. As características metodológicas da pesquisa	42
2.3.1 Um entendimento sobre o recorte da pesquisa	43
2.3.2 O planejamento e a interface com a realidade.....	48
2.4 O plano de trabalho	49
2.5 Como a professora analisa e participa do trabalho	60
2.6 O ponto de vista da pesquisadora.....	61
2.7 Por que e como fazer para utilizar as qualidades discursivas de Guedes?	65
3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS SOB A PERSPECTIVA DE GUEDES E OUTROS AUTORES.....	69
3.1 O dialogismo na linguagem: Bakhtin e Guedes (2009) – considerações acerca dos gêneros do discurso	71
3.2 Guedes (2009) e Pinker (2016): um diálogo possível entre manuais.....	76
3.2.1 A maldição do conhecimento.....	79
3.3 Guedes (2009) e Antunes (2010): modos de analisar textos	82
4. O CAMINHO ESCOLHIDO PARA A ANÁLISE DE DADOS.....	86
4.1 Como escolhi relatar o caminho de análise	88
4.2 A proposta como ponto de partida e a análise de textos	88
4.2.1 Escrita, leitura e reescrita.....	91
4.2.2 Os exemplos e as análises	97
4.3 Como chegamos aos itens que escolhemos para a tabela?.....	107
4.4 Constatações sobre as análises	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
5.1 Sob a perspectiva do balanço.....	111
5.2 Sísifo a contrapelo	113

INTRODUÇÃO

Uma das coisas mais difíceis é o primeiro parágrafo. Posso gastar muitos meses em um primeiro parágrafo, mas, quando eu o consigo, o resto vem com muita facilidade. No primeiro parágrafo você resolve a maior parte dos problemas do livro. O tema está definido, o estilo, o tom. Pelo menos no meu caso, o primeiro parágrafo é uma espécie de amostra do que vai ser o resto do livro. Por isso, escrever um livro de contos é muito mais difícil do que escrever um romance.

(Gabriel Garcia Marquez)

Enfrentar o desafio do primeiro parágrafo e aprender com o percurso ao elaborá-lo é uma tarefa que reflete muitas experiências na Educação Básica. Os exemplos dessas tentativas estão comigo desde meus tempos de escola, mas é do outro lado da interlocução – como professora – que consigo perceber melhor a diversidade dos elementos que contribuem para o surgimento ou o sofrimento do primeiro parágrafo.

O texto dessa epígrafe já passou por meus olhos em vários momentos de minha formação como leitora e voltou a me encontrar em uma das indicações feitas pelo professor Paulo, em suas aulas sobre produção de ensaios: *Style Lessons in Clarity and Grace* (Joseph M. Williams), exatamente na unidade em que o autor trata de coerência global do texto. Afirmo que esse texto voltou a me encontrar ou eu voltei a encontrá-lo porque as produções e reflexões sobre a escrita como um desafio, em nossa área de estudos, dialogam entre si, se reinterpretam e, felizmente, ajudam a construir o que pensamos a respeito desse tema.

Assim sucede também com o nosso processo de formação como leitores, estudantes e professores. Os textos nos encontram e reencontram e, a cada nova leitura, podemos ser surpreendidos por novos indícios, novas pistas e novos sinais para entender e interpretar as mensagens a seu tempo e modo.

Ainda que minha formação tenha passado por uma aproximação mais intensa com a área de letras clássicas, com trabalho de tradução inédita de língua latina para o português, apresentado por ocasião da realização do curso de mestrado, cada vez mais fui me aproximando da confecção e análise de textos nas salas de aula da Educação Básica, mais precisamente do Ensino Médio. Esse contato que se transformou em aprendizado constante me ensinou, dentre outras coisas, a respeitar o texto como

[...] resultado de uma operação estratégica de comunicação, produzida por um enunciador e decodificada como tal por um leitor, em três níveis: o *referencial*, que diz respeito ao conteúdo contextual; o *situacional*, relacionado aos entornos sociais – contexto –, e o *pragmático*, referente ao processo sociointerativo.

(GOUVÊA et al., 2017, p. 50-51).

Ou ainda:

[...] todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe.

(KOCH, 1997, p. 46).

Isso só foi possível porque cada vez mais a legislação sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil se transformou, mas também porque a aproximação entre aprendizado e mundo real, integrando cultura e outros elementos que constituem nossa identidade de falantes da língua portuguesa, tornou-se uma necessidade inescapável, o que culminou na entrada do texto como ponto de partida para a aula de português.

Essa prática exige de professores e alunos uma interação que, ao mobilizar os níveis referencial, situacional e pragmático, constrói uma esfera de comunicação da vida real e, por conseguinte, coloca-nos todos diante das discussões que contribuem para a percepção de um texto como bom, adequado, informativo, interessante, surpreendente, enfim, todas as qualidades que se possa atribuir a uma produção individual que só existe coletivamente.

Por causa dessa percepção de esfera ou âmbito de circulação dos textos, a escolha do grupo para esta pesquisa aconteceu de maneira muito empática, no sentido de “se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações.” A essa definição de Krznaric (2014, p. 10), apenas associo e especificação de que as duas turmas de 3.^a série de Ensino Médio envolvidas neste trabalho eram compostas por alunos que frequentaram diferentes escolas privadas e tinham contato, portanto, com organizações pedagógicas, inclusive em carga horária e material didático, diversas entre si. Com base no percurso realizado e nas reflexões suscitadas pela prática de textos desenvolvida com esse grupo, esta tese se propõe a trabalhar com a questão central de como uma interpretação das qualidades discursivas definidas por Guedes (2009) (questionamento, unidade temática, concretude e objetividade) em textos escritos por estudantes concluintes de Ensino Médio, em preparação para o Enem, pode implicar melhoria nas produções finais desses textos.

A elaboração de uma resposta a essa questão passa pelos seguintes objetivos específicos: a) interpretar a proposta de Guedes (2009) adaptando-a ao Ensino Médio, relacionando-a a Bakhtin e estabelecendo possíveis diálogos com as abordagens de outros autores em relação ao ensino-aprendizado de produção de textos; b) analisar, com base nos exemplos de textos produzidos pelos alunos, como o **processo de imitação** pode empregar produtivamente as qualidades discursivas singularizando as experiências de escrita com finalidade específica; e c) relatar os efeitos identificados ao longo do desenvolvimento desses hábitos de escrita nos alunos.

Esta tese é, portanto, a **proposta de um caminho de reflexão sobre a prática de produção de textos em sala de aula**, não se trata de uma proposta de produção em si. Isso implica dizer que as vozes aqui presentes são da professora que se dispõe a refletir sobre sua própria prática e da pesquisadora que elabora, à luz dos percursos teóricos e metodológicos já citados, uma análise sobre as ações e relações estabelecidas no ambiente da sala de aula que envolve a prática de escrita. Os objetivos, os contatos, as características, as pessoas e todos os elementos envolvidos em cada lugar em que se ensine

escrita têm um tipo de significado e interpretação. Isso quer dizer, também, que a experiência aqui relatada não pretende ser parâmetro universal para todas as outras situações, como se fosse um modelo a ser reproduzido. Por esse motivo, ponderei ser necessário salientar que esta tese é uma de tantas outras interpretações possíveis para as qualidades discursivas elaboradas por Guedes (2009), considerando a esfera específica em que os textos produzidos pelos alunos envolvidos nessa experiência devem circular. No capítulo 1, descrevo a perspectiva que me levou a querer explorar melhor a prática de produção de textos no Ensino Médio e os motivos pelos quais escolhi o caminho relatado nesta pesquisa.

No capítulo 2, procuro especificar melhor a compreensão de prática social sob a qual propus a pesquisa, observei as ações e analisei as produções desenvolvidas ao longo do processo. Além disso, é nessa etapa que descrevo a metodologia empregada, identificada aqui como pesquisa-ação, desenvolvida com base na leitura, produção escrita, anotações e reescritas dos textos dos alunos, esclarecendo a maneira como procedi para dar continuidade ao trabalho a partir da proposição inicial. É nesse ponto também que proponho uma interpretação para as ações de imitação na produção dos textos – que faz parte dos objetivos específicos da pesquisa, amparada na leitura de Ingold (2001) sobre os modos pelos quais os seres humanos conhecem e participam da cultura, adaptando essa leitura à prática de textos que faz parte desta pesquisa. Essa relação permite tecer a primeira consideração sobre o trabalho: a colaboração coletiva propiciou a ampliação de vocabulário, a reorganização sintática e a busca de uma proposição própria de texto.

No capítulo 3, contemplando outro objetivo específico da pesquisa, que é o de relacionar a proposta de Guedes (2009) e outros autores sobre que abordam os processos de ensino e análise de ensino de escrita, especifico a perspectiva dialógica que pode ser observada na identificação de interlocução específica e concentro essa interpretação na perspectiva Bakhtiniana. Para promover a identificação de proximidade ou distanciamento de propostas, relaciono Guedes (2009) a Antunes (2009) e Pinker (2016), que também fazem análise de textos considerando os processos de elaboração e outras características contidas na esfera de circulação.

O capítulo 4 possibilita embasar as constatações de que as propostas específicas no que tange à produção de textos dissertativo-argumentativos para o Enem promovem a reflexão sobre realidades mais e menos próximas aos indivíduos, identificadas nas problematizações dos textos; o entendimento de como as qualidades discursivas contribuem para a escrita de textos dissertativo-argumentativos permite melhor identificação e uso de sequências textuais e a compreensão de gêneros discursivos; e a prática compartilhada oferece à professora-pesquisadora a formulação de estratégias para orientar e avaliar o processo de reescrita, e aos estudantes, a compreensão e apropriação de suas habilidades de escrita como realização individual e não reprodução. Essas afirmações são possíveis a partir da análise dos textos e fragmentos de texto representativos do trabalho desenvolvido, observando-se seu ponto de partida e sua última versão, ao final do processo, passando pelas anotações, provocações, discussões e reescritas. Após essas análises, foi possível construir coletivamente uma sequência de quinze itens que compõem uma legenda empregada entre os alunos e pela professora para indicar melhorias necessárias a cada texto lido.

Dedico o capítulo 5 às considerações finais, que encerram o percurso desenvolvido para este ciclo de estudos, mas que, em lugar de finalizar as possibilidades de interpretação e leitura, procuram promover outras inquietações, explorando as curiosidades e a diversidade de caminhos pelos quais a nossa reflexão sobre textos pode passar e se assentar.

1. APRENDENDO A SER PROFESSORA

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire (1991, p. 58).

A sala de aula é um lugar de aprendizado. Embora essa afirmação possa parecer redundante, vazia de sentido ou um clichê exaurido, quero explorar um pouco melhor o universo que essas palavras podem conter. O aprendizado alcançado

em uma sala de aula ou nas mais diferentes salas de aula do Brasil é heterogêneo e transformador para alunos e professores e é por esse motivo que considero necessária a ênfase na relação entre esse espaço e o que se pode fazer aí.

Foi esse lugar-ação que é a sala de aula que me tornou quem sou, que me trouxe as mais diversas e enriquecedoras experiências de contato com o conhecimento e a transformação que ele promove, como já mencionei na introdução que precede a descrição desta pesquisa. Mas é neste ponto que julgo adequado pormenorizar essa transformação percebida e recebida nas salas de aula de que fiz e faço parte.

Ao longo da graduação em Letras, fiz estágio em diversos ambientes escolares, em redes municipais, estadual e privada, e trabalhei em duas oportunidades na monitoria de línguas clássicas. Em todas essas ocasiões, o que mais despertou meu interesse e, por conseguinte, me esmerei em fazer, foi ensinar aos outros o que e como aprender melhor aquilo que era oferecido como propósito de ensino para o período pedagógico. Para que isso fosse possível, também me acostumei a procurar novas possibilidades, didáticas e metodológicas, fazendo do cotidiano de trabalho e estudo uma oportunidade de aperfeiçoamento para aprender a ensinar.

Naquele momento, os entendimentos, as curiosidades e as inspirações – é importante que se diga e reforce – vinham também da experiência que tive como estudante de graduação em Letras que teve dificuldades em escrever o que me era solicitado. Nesse mesmo tempo, tive o privilégio de estudar com um método recém-publicado, em 1998: a *Oficina de texto*, de Faraco & Tezza, em que, além de proporem uma reflexão sobre as modalidades empregadas na comunicação, reiterando a interpretação de que, no domínio da palavra, a escrita foi inventada pelo homem quando a conversa não conseguia mais suprir as necessidades, os autores chamavam a atenção também para o cumprimento de funções comunicativas específicas. Isso parece mesmo ser um passo importante para perceber o texto escrito na sala de aula como uma produção específica, mas não simplesmente reproduzida com base em uma técnica.

Ainda no transcorrer da graduação, fui apresentada, pelos professores de línguas clássicas, a uma obra de um enciclopedista latino do século II d.C., chamado Aulo Gélío, cuja tradução ainda não havia sido feita para o português. Essa temática pode parecer, inicialmente, não ter relação com a pesquisa aqui apresentada, mas faz parte do relato de minha formação acadêmica e profissional, contribuindo para a construção de meu percurso até aqui. Feita essa explicação, retorno ao tema da tradução desse autor latino, inédito até então em português, que foi tema de minha dissertação de mestrado (concluída em 2005), em que me propus a fazer uma tradução para os capítulos que tratavam, em alguma medida, de como os gramáticos e outros estudiosos latinos da época explicavam ou especulavam fenômenos de linguagem e descrições gramaticais.

Essa tarefa de entender e interpretar o que havia sido escrito sobre língua latina no século II d.C. me fez exercitar muito a habilidade de evitar o anacronismo e tentar compreender a visão sobre a língua naquele momento, com as ferramentas de pesquisa ou de documentação disponíveis à época. Realizar esse trabalho contribuiu significativamente para que eu também passasse, em momentos posteriores de trabalho, a me esforçar mais por compreender os pontos de vista e a escrita de onde vinham as produções de texto feitas pelos meus alunos. Entender que caminhos tortuosos poderiam levar à concepção de uma falsa etimologia na obra de Gélío tornou-se, por analogia, também uma interpretação de como era possível que algumas construções sintáticas ou escolhas vocabulares pudessem ser observadas para além da curiosidade nos textos entregues para avaliação, por estudantes de Ensino Médio – última etapa da educação básica.

Enquanto trabalhei na pesquisa e confecção da tradução dos capítulos gramaticais de Gélío, dei aulas como professora substituta de latim na UFPR e no Centro de Línguas da Universidade. Isso me possibilitou manter o contato com estudantes de graduação de todos os períodos e renovar minha compreensão e angústia em relação a alguns hiatos que já havia experimentado em meu ingresso na universidade como aluna de graduação e aquilo que eles também sentiam no tocante ao que se aprendia no Ensino Médio sobre língua e o que o Ensino Superior exigia. Desde então, o processo de exercitar a alternância de

lugar entre quem aprende e quem ensina tornou-se mais explícito e necessário em minha concepção de prática pedagógica que gera aprendizado.

Depois dessa experiência com línguas clássicas, em tradução e ensino, que se alongou da graduação até o término do mestrado, me aproximei cada vez mais do trabalho com ensino de escrita para o Ensino Médio, atuando principalmente com estudantes que desejavam prestar vestibular para ingressar em diferentes cursos de graduação nas universidades públicas e privadas. Essas experiências me levaram a fixar minhas atividades profissionais e acadêmicas nesse segmento de ensino em uma rede privada, onde atuo há mais de quinze anos, exercendo as funções de professora e coordenadora de área.

Começando a trabalhar especificamente com estudantes que desejavam concorrer a uma vaga em universidades públicas e privadas, no início dos anos dois mil, antes de a prova do Enem servir também como forma de ingresso nessa fase de escolaridade, encontrei de novo muitas das dúvidas que eu tinha quando era estudante de Ensino Médio e candidata ao vestibular. Por isso revisei a experiência da confecção do “primeiro parágrafo”, mas desta vez, do outro lado do texto. Tentava, então, ser uma receptora eficiente do texto que lia com cuidado, nele fazia anotações que pudessem contribuir para melhorar o que estava ali expresso. Buscava aperfeiçoar minha maneira de ler e agir como essa pessoa que nutre expectativas de respostas com base em uma proposta de texto pré-definida – que poderia ser assim generalizada como a banca corretora da redação.

Naquela fase, era ainda muito mais comum se ler e se escrever sobre redação e não sobre produção de textos. Creio que sobre esse ponto vale uma explicação sobre o que aprendi a respeito dessas nomenclaturas dadas ao processo de escrever textos na escola. Guedes (2009, p. 49) descreve essa experiência da seguinte maneira:

No ensino fundamental e no médio, o ensino de língua portuguesa centrado na tradicional lista de conteúdos e transformado em ensino de metalinguagem da gramática tradicional acabou levando os alunos a construir uma imagem da língua escrita como conjunto de formas dissociadas e até mesmo opostas às práticas cotidianas da língua falada. Essa imagem criou nos alunos uma atitude diante da língua escrita e da atividade de escrever que os leva a produzir textos

- a) dissertativos como exercícios de reprodução de lugares-comuns e de submissão a rígidas formalidades estruturais, em que abdicam de qualquer autoria;
- b) livres como exercícios de uma criatividade descompromissada com a textualidade – a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade e até mesmo com a coesão e a coerência – do produto resultante, em que abdicam de qualquer leitor.

Assim como Guedes (2009), vários outros autores que se ocuparam de descrever e analisar as práticas de texto realizadas em diferentes situações, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Médio, elaboram constatações semelhantes sobre o excesso de metalinguagem da gramática tradicional, que deixa pouco ou nenhum espaço para a autoria ou a busca de uma produção que se concentre em um interlocutor verdadeiro e possível. Pécora (2011, p. 81) constata, em sua análise publicada pela primeira vez em 1983, fruto de sua dissertação de mestrado defendida em 1980, que

[...] a argumentação diz respeito diretamente a uma concepção de natureza da linguagem, e, desse modo, pretende revelar uma dimensão essencial do uso linguístico. Em outras palavras, ela representa uma questão suficientemente abrangente para impor-se à análise de quaisquer ocorrências particulares de linguagem. [...] Na medida em que identificam razões que bloqueiam o acesso do usuário às condições de produção que delimitam a sua efetivação como sujeito de discurso. No caso dos *problemas na oração*, tais razões afetavam basicamente o domínio das condições de produção relativas ao *código da modalidade* em que se deve dar o ato argumentativo; no caso dos problemas de coesão, elas afetavam sobretudo o domínio das condições de produção da escrita que permitem vincular a *unidade de sentido* desse ato ao seu caráter dialógico, interpessoal. Quer dizer, em ambos os casos, os problemas comprometiam a constituição de uma argumentação, de uma ação entre sujeitos, no quadro das condições que especificam a produção escrita.

Com base nessas percepções e análises, é possível identificar a mudança de estado de um produto que se caracteriza como redação e de outro, chamado de produção de texto. Quando afirmei que, já no começo deste século, ainda era muito comum encontrar como nomenclatura o ensino de redação e não de produção de textos na escola, o fiz com base na experiência pedagógica e na leitura de relatos de experiências como esses, de Guedes e Pécora. Ambos apontam para uma necessidade de modificar essa prática, a fim de transformá-la em algo que promova um resgate da discursividade, como se pode ler em Guedes (2009, p. 68):

As muitas tentativas de ler e discutir em aula as sucessivas versões dos materiais que se transformariam nos capítulos do manual de redação acabaram por desvelar uma falsificação de leitura, similar à falsificação da escrita desvelada por Pécora, que *faz com que a escrita se confunda com uma tarefa*

encerrada nos limites de um ato aparente, isolado de um interesse pessoal e de um esforço de atuação sobre o interlocutor. Do mesmo modo, podia-se observar entre os alunos um modo de ler que igualmente isolava o texto lido tanto do interesse pessoal – a ponto de o leitor não se investir como o interlocutor do texto que lia – quanto dos demais textos lidos a respeito do mesmo assunto, de tal modo que as informações colhidas num texto dificilmente eram relacionadas com as fornecidas por outro. Provavelmente em decorrência da leitura imediatista praticada seja para responder questões de interpretação de texto ou para compor palpites em seminários, seja para riscar cruzinhas em verificações ou no vestibular, o texto passou a ser submetido a uma leitura de alcance limitado à cobrança adesista da alternativa que expressa o que uma misteriosa autoridade acha que o texto diz ou à produção de frases frouxamente concatenadas que parafraseiam vagamente seu conteúdo.

O processo de recuperação da discursividade, em que autor e interlocutor possam se reconhecer como implicados na relação de produção, leitura e atribuição de sentido ao texto, configura-se como uma prática que recebe o nome de produção de textos e não mais de redação, embora essas nomenclaturas sejam empregadas como sinônimos em materiais didáticos, propostas curriculares e outras atividades pedagógicas até hoje.

Aprendi a fazer a distinção entre a redação e o ensino de produção de textos lendo o que outros já haviam experimentado a respeito e conhecendo suas constatações, experimentando, por minha vez, não apenas reproduzir essas ações, mas adaptá-las ao meu trabalho, fazendo tentativas de leitura e intervenção nas produções dos meus alunos e deixando que eles mesmos o fizessem com orientação, valendo-se de exemplos já aplicados em outras salas de aula que pudessem nos servir de inspiração.

Essa prática me levou a interpretar e buscar correlações entre Guedes e outros autores, como Pinker e Antunes, a fim de dar suporte ao que eu poderia afirmar aos alunos durante a realização de nosso trabalho. Meu primeiro encontro com as análises de Guedes sobre a escrita na sala de aula aconteceu em 2010, na Feira do Livro de Porto Alegre, quando conheci *Ler e Escrever: compromisso no Ensino Médio*, publicado pela UFRGS, em 2008. Nesse livro, além de outros relatos sobre a escrita como um compromisso de todas as áreas do conhecimento no Ensino Médio, há o relato sobre como, ao reinserir a redação como elemento avaliativo no vestibular, no final dos anos 1970, a UFRGS provocou uma reorganização das escolas e cursinhos para atender a nova

demanda e como alguns professores (dentre eles, Guedes) organizaram os trabalhos a fim de fazer com que os alunos compreendessem e se valessem desse novo cenário.

Logo em seguida, encontrei o *Da redação à produção textual*, publicado em 2009, fruto da tese de doutoramento de Guedes. Essa obra orienta e embasa a interpretação e utilização das qualidades discursivas aqui empregadas – qualidades essas de que me ocuparei com mais detalhes no capítulo 2. De todo modo, vale mencionar imediatamente que as qualidades contribuem significativamente para que se possa enxergar um texto que vai além da sala de aula: um texto cujo objetivo de produção se concentra no trabalho de professores e alunos para chegar a respostas sobre temas que estão no mundo, que fazem parte de nosso cotidiano, direta e indiretamente.

Nesse sentido, a atenção completa ao desenvolvimento de competências e habilidades de linguagem que permitam o aprendizado de conteúdos e a construção de conhecimentos que extrapolam a simples obtenção de respostas é uma atividade constante, que deve ir além do microuniverso da sala de aula e das fronteiras entre áreas do conhecimento. Essa afirmação pode ser compreendida como uma generalização que se esvazia no cotidiano de tantas salas de aula heterogêneas do Brasil, mas entendendo a função do professor como alguém que está disposto a intermediar a transição, por exemplo, entre a produção falada e a escrita. Nesta última, um desafio evidente pode ser justamente o fato de o produtor do texto não estar junto da produção para dirimir potenciais dúvidas de seu leitor.

O alerta para esse desafio é o ponto de partida para que o professor e os alunos estabeleçam uma relação de construção e compreensão, a fim de que os textos produzidos nesse ambiente e as ideias que circulam por esse espaço possam configurar-se como estratégias de quem procura interagir com o mundo à sua volta e transformá-lo à medida que as discussões sobre problemas mais ou menos próximos se realizam.

Nesse ponto de abordagem, quando chegamos ao processo da sala de aula que mescla a conversa e a escrita, é importante salientar de qual texto estamos tratando: circunscrevemos aqui a dissertação argumentativa escrita, mais

precisamente, o tipo de dissertação argumentativa produzida para o Enem. Nesse sentido, o exercício de afastamento e aproximação da argumentação feita na oralidade ajuda os envolvidos no trabalho a perceber quando têm ou não a possibilidade de reformular seus textos quando estes são apresentados em registro escrito. Daí se depreende que argumentar é um processo constante, que exercitamos cotidianamente na oralidade, mas quando escrevemos, torná-lo bem-sucedido e eficiente demanda, então, maior detalhamento e previsão do entendimento que o leitor pode ter.

Neste exato momento de leitura, este texto também se propõe a fazer esse exercício – de se cercar do entendimento que o leitor pode realizar desta pesquisa, em seu conteúdo global ou em seus detalhes – e um detalhe que pode ser aqui mobilizado é o entrelaçamento entre argumentar, narrar e descrever, por exemplo. Tendo em vista que narrativas e descrições fazem parte da organização de diversos gêneros de texto, que servem inclusive como textos-base para a coletânea de apoio à proposta de redação, é a partir e com base nessas tipologias que a argumentação se estabelece. Por exemplo: não é possível elaborar um ponto de vista sem que haja um fato que pressuponha uma defesa e esse fato será trazido a público por intermédio de um relato. Além disso, na própria elaboração da dissertação argumentativa que responde à proposta do texto, é possível empregar trechos narrativos ou descritivos, tanto para trazer à tona a argumentação, quanto para respaldá-la.

Quando uma proposta de texto argumentativo, a exemplo da redação do Enem, é apresentada como desafio para que se estabeleça um texto como resposta, obedecendo às competências aplicadas na avaliação¹, imediatamente a compreensão responsiva precisa ser acionada para que seja possível preparar e produzir a resposta desejada. Por atividade de compreensão responsiva, entendemos aqui a definição oferecida em Bakhtin (2011), que a caracteriza como a fase de preparação para o texto – podemos associá-la nitidamente à

¹ As competências empregadas na avaliação dos textos produzidos no ENEM podem ser encontradas com detalhamento de valores e descrição nos documentos oficiais publicizados que norteiam a correção, como a Cartilha do Participante, disponível no site do Inep: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf. Acesso em: 20/11/19. Além disso, no Capítulo 2 desta tese, as competências serão descritas e detalhadas para que se possa compreender o processo de avaliação dos textos produzidos como resposta.

construção daquilo que é nomeado na Cartilha do Participante² como projeto de texto, cuja avaliação se faz considerando a visibilidade do planejamento na leitura do texto depois de pronto. Para que esse projeto se estabeleça, uma das características que se pode perceber da compreensão responsiva é a menção ao que já foi lido e sabido pelos alunos sobre o tema. E o estímulo ao estabelecimento dessas ligações e à ampliação do repertório em relação a elas contribui significativamente para a formação de alunos e professores: aqueles porque são incentivados a aumentar o volume de possibilidades de elaboração argumentativa sobre um conteúdo com uma demanda específica e estes porque constantemente reelaboram as maneiras de didatizar o processo de escrita na educação básica.

Nesse sentido, minha experiência como professora que dá aulas sobre como escrever no Ensino Médio, principalmente na última série da Educação Básica, está permeada de tentativas e reinterpretações de teorias, manuais, cartilhas e experiências de outros colegas. Esse caminho sempre foi trilhado com a intenção de encontrar diferentes estratégias para os grupos variados com que trabalhei e trabalho até hoje. Isso me permitiu realizar diversas experiências e refletir sobre seus efeitos de aprendizado, inclusive sobre as semelhanças e diferenças com que cada grupo de alunos, ao mudar de ano letivo, se relaciona com o processo. Das várias possibilidades de grupos de trabalho, minha proposta de análise nesta tese está voltada ao que desenvolvemos (o grupo de alunos e eu) em um ambiente específico de estudos, que são as aulas de Produção de Textos no Programa Bom Aluno (PBA).

1.1 O Programa Bom Aluno

Conheço o Programa Bom Aluno (PBA), do qual fazem parte os vinte estudantes do grupo que participou desta pesquisa, desde o ano 2000, quando foi criado o Instituto Bom Aluno do Brasil, para consolidar o programa e promover sua expansão nacional. Nessas duas décadas, o programa formou centenas de

² A Cartilha do Participante é um documento em pdf que foi publicado pela primeira vez, pelo Inep, em 2012. Nas edições de 2012 e 2013, o documento se chamava Manual de Redação. Depois dessas duas edições, voltou a ser publicado novamente em 2016, quando passou a se chamar Cartilha do Participante.

alunos no Ensino Médio e os encaminhou para o Ensino Superior, acompanhando-os também nessa etapa de estudos. Os participantes do PBA, oriundos de escolas públicas, são selecionados anualmente, nos anos finais do Ensino Fundamental, por intermédio de um processo que conta com prova de conteúdos escolares, análise psicopedagógica, entrevista com as famílias e análise de condições socioeconômicas. Depois de ingressar no programa, os alunos e as famílias contam com o acompanhamento de profissionais de diversas áreas, inclusive acompanhamento psicológico, e sua manutenção no programa depende das respostas às regras pré-estabelecidas, como obter notas boas nas escolas que frequentam e manter o engajamento nas atividades oferecidas.

Até 2004, eu apenas sabia da existência do programa e de sua importância para muitas famílias de estudantes de baixa renda que se formavam no Ensino Médio em escolas particulares e ingressavam em cursos universitários graças ao trabalho protagonizado pelo PBA. Naquele ano, conheci estudantes desse programa, que foram meus alunos na rede privada de ensino, frequentando a 3.^a série do Ensino Médio. A partir de então, tornou-se rotina encontrar, todos os anos, vários estudantes que faziam parte do programa, concluindo o Ensino Médio. O desempenho acadêmico, a maturidade e a responsabilidade desses estudantes sempre chamou muito minha atenção até que, no final de 2012, fui chamada para lecionar Produção de Texto no PBA a partir de 2013.

Desde o primeiro momento, julguei que seria uma experiência ímpar e muito gratificante fazer parte desse projeto. Por ocasião de minha entrada no projeto como professora, fui inteirada das atividades realizadas pelos alunos que faziam parte do programa: fora a frequência regular à escola em que estão devidamente matriculados, eles recebem aulas de aprofundamento em contra turno, oferecidas pelo PBA, de Matemática, Produção de Textos, Inglês, durante todo o período letivo, além de outras atividades de menor duração.

Desde 2013, passei, então, a trabalhar semanalmente com os estudantes de 3.^a série do PBA – os concluintes de Ensino Médio, que estão se preparando para o vestibular, lecionando Produção de Textos. Essa experiência tem se tornado, ao longo dos anos, como eu já previa, muito alentadora, de aprendizado mútuo e sempre desafiadora.

Sobre o compromisso social e educacional do PBA, é importante destacar o que se lê na página do Instituto que mantém o programa:

O Programa Bom Aluno tem como objetivo incentivar bons alunos de baixa renda, por meio de sua capacitação educacional e técnico-profissional, bem como habilitá-los nos aspectos de cidadania e solidariedade para que se tornem agentes de transformação de sua situação socioeconômica e da desigualdade social existente no Brasil.³.

Essa premissa que norteia o trabalho do programa prevê um cuidado integral, desde a seleção dos estudantes até a continuidade de seus estudos, já no Ensino Superior, passando pelo cuidado com a família de cada um deles.

Com o passar do tempo, após a consolidação do Enem como processo seletivo parcial ou integral de diversas universidades públicas e como referência para vagas de bolsas pelo Prouni em universidades particulares, os alunos atendidos pelo projeto passaram a dar maior atenção a essa prova e a se preparar com mais intensidade para ela. Isso contribuiu para que haja um maior número de aulas voltadas a discussões sobre temas nos eixos de comportamento, meio ambiente, sociedade, política e cultura, atentando para o formato e os recortes temáticos de texto solicitados pelo Exame Nacional (Enem).

As aulas de Produção de Textos da 3.^a série, ministradas por mim, são geminadas (dois períodos ou duas aulas) e acontecem uma vez por semana, em uma tarde pré-estabelecida no início do ano letivo, a fim de que não haja superposição da atividade do Programa em relação a atividades nas escolas.

O trabalho com a produção de argumentação nessa etapa passa por uma retomada de ideias e aprendizados de anos anteriores – tanto das aulas assistidas no Programa quanto das aulas curriculares, nas escolas frequentadas pelos alunos. Em seguida, com base na percepção inicial, citada pelos próprios alunos, sobre o que entendem que precisam aprimorar e pela observação da professora a respeito do caminho a ser trilhado no ano letivo até a realização do Enem e outros vestibulares, estabelece-se uma programação de temas, considerando momentos de discussão, de escrita, diferentes leituras e reescrita.

³ Disponível em: <<https://www.bomaluno.com.br/bomaluno/institucional/institucional.php>>. Acesso em: 2/4/19.

A partir desse ponto, os alunos, que compõem turmas de aproximadamente 20 alunos por ano, passam a trabalhar com a professora nesse processo de estabelecer a compreensão responsiva – novamente me valho da definição expressa por Bakhtin (2011), que prevê, na utilização desse conceito, a mobilização de interlocutores concretos que interagem em torno de uma proposta de discussão previamente estabelecida. Ao final do ano letivo, são produzidos, em média 5 a 7 textos escritos nesse modelo, por aluno, em ciclo completo de discussão, elaboração de projeto de texto, rascunho, leitura, recepção de leitura e reescrita.

1.2 Como o processo de cooperação ganha corpo

Por estarem em contato direto com diversos materiais didáticos, abordagens curriculares e sistemas de avaliação diferentes, de acordo com as escolas onde estudam, os alunos trazem para o PBA uma variedade de informações que se completa e se reinterpreta na coletividade para ser aplicada na individualidade, de acordo com as escolhas, as afinidades e o repertório já desenvolvido por eles. Por isso, também, as relações de aprendizagem estabelecidas entre os estudantes escolhidos para esta pesquisa podem ser bem definidas por Sennett:

[...] Certamente existe um aspecto ético na capacidade de ouvir e trabalhar em sintonia com outros; mas pensar na cooperação apenas como um fator ético positivo limita nossa compreensão. Assim como o bom cientista-artífice pode direcionar suas energias para a confecção da melhor bomba-atômica possível, assim também é possível cooperar eficazmente em um assalto. Além disso, embora possamos cooperar porque nossos recursos não são suficientes, em muitas relações sociais não sabemos com exatidão o que precisamos dos outros – ou o que eles poderiam querer de nós.

Assim é que procurei explorar a cooperação como uma habilidade. Ela requer a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto, mas o processo é espinhoso, cheio de dificuldades e ambiguidades, e não raro leva a consequências destrutivas.

(SENNETT, 2013, p.10).

Com base nas reflexões que essa exposição de Sennett oferece, amplio sua abrangência para as situações práticas vivenciadas por nós (alunos e professora) nesse processo de cooperação. A princípio, pode parecer mesmo

uma utopia que enxerga apenas o lado ou o propósito bom dos fatos, ou o encaixe de ideias e aprendizados complementares entre si. No entanto, para que a cooperação de fato surja como um elemento benéfico ao aprendizado, sem que as dificuldades ou os desentendimentos levem à ruptura com os demais, busquei reproduzir nesse processo de pesquisa, o que havia aprendido nas salas de aula até então: transformar a cooperação em uma habilidade que possa melhorar o texto de todos, mas cuidando principalmente para que as observações que cada um faz sobre a produção do outro não se tornem palavras de desencorajamento ou que reforcem as dificuldades de quem escreve. Essas medidas me fazem crer que as relações de causa e efeito podem ser intercaladas, a fim de conceber a compreensão responsiva e a elaboração de um bom projeto de texto argumentativo como um exercício constante de fazer da cooperação uma habilidade.

1.3 O valor da singularidade ou como aprender a buscar o que é preciso na confecção dos textos

O ciclo estabelecido pelas competências e habilidades relacionadas às capacidades de comunicação pode ser entendido como aquele que parte necessariamente do exercício de ouvir o outro:

“As pessoas que não observam não podem conversar.” Essa pílula de sabedoria de um advogado inglês remete à essência da “dialógica”. Esta expressão técnica designa a atenção e a receptividade aos outros. A tirada do advogado chama a atenção em especial para o papel do ouvinte em uma discussão. Geralmente, quando falamos das capacidades de comunicação, nós nos concentramos na melhor maneira de expor algo com clareza, apresentando o que pensamos e sentimos. De fato são necessárias habilidades para fazê-lo, mas elas são de caráter declarativo. Ouvir bem exige outro conjunto de habilidades, a capacidade de atentar de perto para o que os outros dizem e interpretar antes de responder, conferindo sentido aos gestos e silêncios, tanto quanto às declarações. Embora talvez precisemos nos conter para observar bem, a conversa que daí resultará será enriquecida, mais cooperativa, mais dialógica.

(SENNETT, 2013, p. 26).

Esse ensinamento de Sennett é primordial para as ações de diálogo na sala de aula: os gestos, os silêncios, a escuta atenta e, só então, a fala, o posicionamento, depois da análise do cenário e das correlações entre os envolvidos. Se a conversa estabelecida a partir do exercício gradativo de ouvir e

interpretar antes de responder torna-se mais enriquecida, cooperativa e dialógica, a escrita do texto produzido com base nesse movimento também tende a assumir essas características, embora alguns questionamentos diante das possíveis leituras aconteçam e sejam sempre bem-vindos.

Um dos questionamentos está diretamente relacionado a como conseguir conferir alguma autoria e singularidade a textos que obedecem a um formato pré-estabelecido e recorrem, em grande medida, ao expediente da citação pronta, já decorada para caber – segundo a percepção de alguns – em qualquer tema? Essa abrangência de possibilidades de uso de uma mesma citação também se deve aos temas solicitados nas propostas, que visam a resolver problemas abrangentes, mas que precisam ser vistos e discutidos localmente, oferecendo-se, ao final da abordagem, uma proposta de intervenção específica para o que efetivamente foi discutido no texto do candidato.

Outro fator que contribui para uma espécie de esquartejamento público do texto Enem é a maneira como, desde 2009 – ano em que o Exame passou a valer como processo seletivo – os resultados na redação são divulgados pela imprensa e recebidos pela sociedade. O não entendimento de que erros de grafia e pontuação podem ser aceitos em caráter de exceção, por exemplo, gera muitas distorções sobre a qualidade com que determinado conteúdo pode ser exposto. É muito difícil, nesse sentido, convencer os “caça-pérolas” de plantão de que um “trousse” é muito mais fácil de consertar do que uma ausência de ideias fundamentadas sobre um tema. No primeiro caso, basta uma troca simples de grafia e um dicionário para comprovar, já no segundo caso, é preciso tempo, leitura, paciência e cuidado, se quisermos de fato desenvolver repertório de qualidade com a diversidade de entendimentos – inclusive na leitura de leis e políticas públicas – necessária para dirimir problemas sociais ou ambientais, por exemplo, em um texto que precisa ser claro, didático e convincente em trinta linhas.

Não menos importante é o conjunto de modelos de texto publicados todos os anos, com análise do Inep, nas Cartilhas do Participante (já referidas anteriormente). Trata-se de um documento fundamental, dada a abrangência nacional de realização do Exame, porque norteia o acesso a informações sobre as competências avaliadas no texto, às estratégias de elaboração e à sugestão

sobre as diferentes fontes de conteúdo que podem ser mobilizadas ao longo da preparação escolar dos estudantes. No entanto, um dos grandes problemas desses modelos é que não há ressalva feita na elaboração das cartilhas a respeito do emprego sistemático de palavras e expressões que já não estão mais em uso na língua culta contemporânea. Isso, infelizmente, promove a disseminação de modelos de texto com, principalmente, conectores que destoam do restante da linguagem do texto, como *outrossim*, *destarte*, *urge*, *é mister* etc.

Neste ponto, então, identifico como desafio que se estabelece para o processo de ensino-aprendizagem de escrita na educação básica encontrar caminhos para melhorar a qualidade dos textos argumentativos produzidos nessa etapa de escolarização. Para tanto, coloco a questão central que norteia esta pesquisa em perspectiva: Como uma interpretação das qualidades discursivas definidas por Guedes (2009) (questionamento, unidade temática, concretude e objetividade) pode contribuir para a melhoria da elaboração de textos escritos por estudantes concluintes de Ensino Médio, em preparação para o Enem? Ao procurar respostas para essa questão, o objetivo é proceder à análise dos efeitos do trabalho com essas qualidades para os textos de gênero argumentativo, especialmente produzidos visando à preparação para o Enem.

2 UMA MÍMESIS CONTEMPORÂNEA: ESTUDO E PRÁTICA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Todo aprendizado passa obrigatoriamente por uma fase de imitação durante a qual cabe ao aprendiz escolher o modelo. Por que imitar descaradamente Luís Fernando Veríssimo e ter pudor de imitar o professor? E por que ter o professor o pudor de oferecer-se como modelo?

(Paulo Coimbra Guedes)

Neste capítulo, serão descritas as características que oferecem sustentação à pesquisa desenvolvida e, posteriormente, as características da metodologia de trabalho empregada no contexto da pesquisa realizada, que embasaram a perspectiva de análise dos textos produzidos pelo conjunto de alunos concluintes de Ensino Médio envolvidos no estudo. Por fim, associadas a constatações sobre as ações desenvolvidas, serão descritas as qualidades discursivas de Guedes

(2009), já referidas na problematização desta pesquisa, mas ainda não detalhadas.

2.1 A imitação na esfera da prática pedagógica

Parece ter havido para a poesia em geral duas causas, causas essas naturais. Uma é que imitar é natural nos homens desde a infância e nisto diferem dos outros animais, pois o homem é o que tem mais capacidade de imitar e é pela imitação que adquire os seus primeiros conhecimentos; a outra é que todos sentem prazer nas imitações. [...]. A razão disto é também que aprender não é só agradável para os filósofos mas é-o igualmente para os outros homens, embora estes participem dessa aprendizagem em menor escala. E que eles, quando veem as imagens, gostam dessa imitação, pois acontece que, vendo, aprendem e deduzem o que representa cada uma, por exemplo, “este é aquele assim e assim”. Quando, por acaso, não se viu anteriormente o objeto representado, não é a imitação que causa prazer, mas sim a execução, a cor ou qualquer outro motivo do género.

(ARISTÓTELES, Poética, p. 42-43).

Ao contrário de Platão, Aristóteles vê a imitação como algo positivo, um jeito de fazer. Isso pode ser entendido, então, como criar a partir daquilo que já existe pelo emprego de novas correlações, permitindo novas interpretações para ações que procuram reproduzir outras e se inspirar nelas. Embora o discípulo de Platão esteja tratando das representações da comédia e da tragédia em sua obra, as reflexões sobre o aprendizado por meio da imitação podem ser atualizadas e reinterpretadas para a prática de ensino-aprendizagem em produção de textos, considerando-se as duas exigências estéticas estabelecidas na mimesis aristotélica: 1) reprodução reconhecível do texto original e 2) elevação desse modelo.

Além disso, o processo de imitação está intimamente relacionado com as definições contemporâneas que conhecemos para a intertextualidade, como em Antunes (2005, p. 35), para quem “escrever é uma atividade que retoma outros textos, isto é, que remonta a outros dizeres.” Uma afirmação simples como essa pode ser explorada com diferentes desdobramentos, como o do dialogismo, que nos faz entender que a ação de escrever ou compreender um texto está embasada no reconhecimento da existência de um texto-fonte ou texto prévio,

com o qual se estabelece um diálogo, reconhecendo-se a influência deste sobre os demais.

Abordando-se o caráter dialógico que gera a intertextualidade pelo processo de imitação, convém ressaltar uma diferenciação básica para esse entendimento, que é a estabelecida por Koch (2015, p. 86), quando distingue os sentidos dessa característica em nossa relação com os textos:

[...] em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já dito, prévio a todo dizer.

Já em sentido restrito,

[...] podemos depreender que *stricto sensu*, a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade.

(KOCH; ELIAS, 2015, p. 86).

Ainda seguindo a especificidade a respeito da descrição das relações de intertextualidade,

A intertextualidade explícita ocorre quando há citação da fonte do intertexto, como acontece nos discursos relatados, nas citações e referências, nos resumos, resenhas e traduções; nas retomadas de textos de parceiro para encadear sobre ele ou questioná-lo na conversação.

(KOCH; ELIAS, 2015, p. 87).

A intertextualidade implícita ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias [...] nesse caso, exige-se do interlocutor uma busca na memória para a identificação do intertexto e dos objetivos do produtor do texto ao inseri-lo no seu discurso. Quando isso não ocorre, grande parte, ou mesmo toda a construção do sentido fica prejudicado.

(KOCH; ELIAS, 2015, p. 92).

Considerando as definições para os tipos de intertextualidade, seu aparecimento em diferentes contextos de circulação e sua relevância no processo de elaboração de textos dissertativo-argumentativos escritos, ela se torna imprescindível em um trabalho como este, que pretende situar a prática pedagógica de ensino de escrita como uma prática social, principalmente porque

a intertextualidade pode ser entendida como reflexo da prática de imitação descrita por Aristóteles⁴.

Isso pode acontecer de maneira gradativa, quando se considera o diálogo de quem se propõe a elaborar um texto com suas próprias memórias. Aí se vê a bifurcação entre a interdiscursividade e a intertextualidade, ambas acionadas a partir da memória. Enquanto a primeira funciona como uma definição para aquilo que faz sentido dizer no contexto, no tema e na esfera em que o texto se inscreve, a segunda pode partir do conhecimento prévio, mas pode também ser mais elaborada e diversificada, com base no que se convencionou chamar de ampliação de repertório, que é o contato que temos, ao longo da vida, com informações, fatos, opiniões e teorias de todas as áreas do conhecimento.

No campo da exploração da imitação como construção de conhecimento e amparo ao aprendizado, é possível encontrar diversos exemplos em que a metalinguagem é trazida à tona para explicar os processos de imitação na escrita. Uma dessas situações pode ser notada na proposta de redação do vestibular da UFRGS, em sua edição de 2017, que trouxe como tema a relação entre o desenvolvimento de um estilo próprio e o processo de imitação – o que podemos entender como um exemplo da capacidade de imitar e improvisar. Na coletânea de textos oferecidos como ponto de partida para a reflexão dos estudantes, lia-se:

Muitas vezes nos queixamos de que os jovens de hoje vivem uma cultura de imitação. Mas os jovens de ontem também o fizeram. E isso sucede em todo o mundo, em todos os tempos. Eu também já imitei e creio que quase tudo começa por via da inspiração de modelos exteriores. (...). O melhor modo de criar um estilo próprio é receber influências, as mais diversas e variadas influências.

COUTO, M. Despir a voz. In: E se Obama fosse africano? Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Eu realmente devo a Ângela Maria ter descoberto que podia ser cantora; comecei a minha carreira de cantora imitando descaradamente – é com extrema felicidade que eu confesso isso – Ângela Maria; até hoje, em certos momentos de minhas apresentações,

⁴ Neste ponto, parece oportuno esclarecer que reconhecemos aqui a diferença entre intertextualidade e interdiscursividade. Para alguns autores, como Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 288), uma das definições de intertextualidade está relacionada à propriedade constitutiva de qualquer texto – que é um processo de interdiscursividade – como elaborado por Eni Orlandi: “O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.” (2001, p. 33).

eu saco na minha voz a voz de Ângela Maria, e tenho profundo orgulho disso. E Ângela Maria é, para mim, a maior cantora que o Brasil já teve até hoje...

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D7Z0f7gqZvk>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

As duas confissões de imitação, feitas por duas personalidades extremamente bem-sucedidas em seus ofícios, revelam que, a exemplo do que descrevia Aristóteles, afirmando que “o imitar é congênito ao homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, ele é o mais imitador e, por imitação, aprende as primeiras noções) e os homens se comprazem no imitado” (Poética, 13), aprender com a experiência alheia anterior pode ser um caminho muito produtivo para a construção e o reconhecimento do próprio estilo.

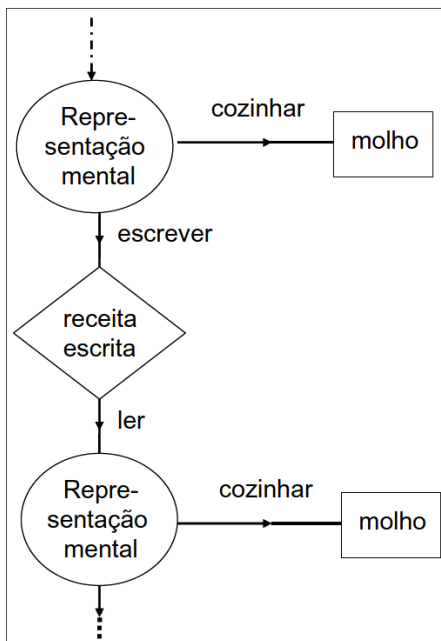
Em um exercício de metalinguagem, esta tese também é um produto de intertextualidade, imitação e improviso, porque se vale da experiência que outros já viveram e relataram sobre a sala de aula para realizar e relatar uma nova experiência. Por isso, esse exercício não pretende ser uma simples reprodução de situações semelhantes. E para explorar melhor as diversas possibilidades de interpretação da imitação como aprendizado, buscamos, também, referência em situações e teorias de áreas afins, como o que foi explicitado pelo antropólogo Tim Ingold, em seu *Da transmissão de representações à educação da atenção*:

o que vale especificamente para o caso de linguagem e fala também vale, de modo geral, em relação a outros aspectos da competência cultural [...] não é uma questão de retirar *do* ambiente representações que satisfazem as condições de *input* de módulos pré-constituídos, mas sim de formar, *dentro* do ambiente, as conexões neurológicas necessárias, junto com os aspectos auxiliares de musculatura e anatomia, que estabelecem essas várias competências.

(INGOLD, 2010, p. 15).

Utilizando o exemplo de uma receita culinária, Ingold explica as diferenças entre o argumento defendido por ele acerca do valor da imitação para o aprendizado e a concepção de Sperber⁵. Reproduzo a seguir o esquema e a legenda utilizados por Ingold para explicitar essa representação.

⁵ Para Ingold, a proposição de Sperber em relação à receita não se comprova porque se o aprendiz somente lesse e fizesse o processamento visual do molho, o que aconteceria seria apenas a reprodução da imagem da receita (escrita a tinta no papel), e não uma experimentação da receita propriamente dita.



De acordo com a ciência cognitiva, a reprodução de representações mentais é bem diferente de sua expressão comportamental. Isto está ilustrado esquematicamente, com referência ao exemplo culinário de Sperber. Em termos do diagrama, copiar é um processo 'vertical', enquanto a conversão em comportamento é 'horizontal'.

O entendimento de Ingold a respeito do valor da imitação parece ser apropriado para destacar como podemos compreender e nos relacionar com a prática pedagógica e, mais precisamente, neste caso, com a prática de ensino de produção de textos. Ao elaborar a proposta de que o aprendizado acontece quando alguém, após ler a receita, se põe a cozinhar, Ingold exemplifica o que, em seguida, generaliza:

Como é, então, que seres humanos reais, ao contrário dos dispositivos de processamento animados aprendem as artes culinárias? Eles aprendem, é claro, copiando as atividades de cozinheiros já capacitados. Para reiterar meu argumento inicial, copiar não é fazer transcrição automática de conteúdo mental de uma cabeça para outra, mas é, em vez disso, uma questão de seguir o que as outras pessoas fazem.

[...]

Este copiar, como já mostrei, é um processo não de transmissão de informação, mas de redescobrimto dirigido. Como tal, ele envolve um misto de imitação e improvisação: isto pode ser mais bem compreendido, na verdade, como as duas faces de uma mesma moeda. Copiar é

A grande diferença, segundo Ingold, está em compreender que o aprendizado se dá quando ocorre a transformação do que está escrito no papel em comportamento, ou seja, quando alguém, após ler a receita, se põe a cozinhar.

imitativo, na medida em que ocorre sob orientação; é improvisar, na medida em que o conhecimento que gera é conhecimento que os iniciantes descobrem por si mesmos.

(INGOLD, 2010, p. 21).

Observando e vivenciando o ambiente da sala de aula como um local em que a prática pedagógica se realiza, podemos ter a exemplificação de como essa concepção de Ingold se comprova. A ação de copiar como um processo que imita e improvisa ao mesmo tempo pode ser acompanhada à medida que, na produção de textos, as etapas são desenvolvidas. Se, em um primeiro momento, a reprodução da estrutura do texto, da maneira de dispor o conteúdo e de encadear a progressão de ideias parece funcionar como ponto de chegada, a partir de questionamentos como a simples mudança de palavras por sinônimos, o resultado obtido extrapola a imitação e se mistura ao improvisado, que gera traços mais ou menos enfáticos de autoria.

Para exemplificar ainda uma vez como as diferentes práticas se inscrevem em suas esferas pelo processo de imitação e improvisação, vale fazer referência às constatações expostas por Lave (2015):

Teoricamente central na teoria da prática social é a ideia de que toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem) é situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas. Isso nos levou às noções de que a aprendizagem é situada em complexas comunidades de práticas (culturais e mutantes, como parte do processo histórico que constitui a vida social). As coisas são constituídas por, e constituídas como, as suas relações; e assim, produção cultural é aprendizagem que é produção cultural.

Com base na definição do ciclo estabelecido entre produção cultural e aprendizagem, podemos avaliar que o indivíduo, por meio de suas relações sociais, reproduz sua história reelaborando-a e reinterpretando-a.

a aprendizagem é feita pelos aprendizes, o que deveria nos sugerir fortemente que o esforço de observação produtivo deve ser voltado para as relações entre aprendizes (incluindo a mudança na participação de todos os envolvidos, nas suas diferentes formas). É muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Ao contrário, os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo. Além disso, pode parecer que mesmo nesses termos os “aprendizes” são indivíduos, mas eles não são nunca somente isso.

[...]

Agora, a questão de “como a aprendizagem acontece” não é sobre o que acontece em um único contexto educacional – uma loja de alfaiates, uma escola, uma sala de aula –, mas sobre como o aprender-na-prática seja constituído por participantes em movimento através e lidando com, e por entre os contextos dos quais eles participam, contextos que funcionam para influenciar, cindir e conectar, ou ao contrário para moldar, na sua vida cotidiana.

(LAVE, 2015, p. 40-42)

Transportando essa ideia de Lave sobre como a aprendizagem acontece para a prática de produção de textos na sala de aula, a reflexão sobre os objetivos das ações é que possibilita a produção de conhecimento. Isso nos leva a compreender que uma prática criativa e que desenvolva o senso crítico está relacionada às trocas de saberes realizadas entre os aprendizes e à interatividade que promove pensamento e consolidação de capital cultural.

Ao empregar uma expressão como essa (capital cultural), parece oportuno lembrar que a construção de sentido para essa e outras expressões que definem caminhos de aprendizagem se dá, como definiu Bourdieu (2001), por meio do conceito de *habitus*, cuja compreensão precisa evitar, segundo o próprio autor, o que ele chama de “falácia escolástica”, que é a valorização maior da teoria sobre a prática. É necessário, então, esclarecer que nossa compreensão do conceito de *habitus* aqui deseja alinhar-se à definição de Bourdieu (1992) de modos de pensar, perceber, sentir e fazer que, quando realizados pelos agentes sociais envolvidos em um processo, levam-nos a ações e reações em que se pode identificar tendências sobre como haverá produção e reprodução de conhecimentos e práticas. Pensar e repensar o *habitus* é, então, uma estratégia fundamental para evitar distorções de leitura dos textos produzidos, ou enfoques muito específicos.

Considero, portanto, que a escolha das combinações teóricas aqui apresentadas favorece o olhar que pretendi lançar para o relato dessa pesquisa: uma percepção de que imitar e improvisar fazem parte das ações de ensino-aprendizagem quando bem interpretadas e não distorcidas; uma identificação e vigilância constante sobre o *habitus* e as transformações que ele pode gerar em relação a elaboração e recepção de textos; e uma proposta de enxergar o valor das interações entre os aprendizes, como forma de horizontalizar os mecanismos de produção de textos escritos.

2.2 O que é o texto Enem e como as qualidades discursivas de Guedes (2009) podem ser relacionadas a ele

Antes de relatar e descrever o plano de trabalho colocado em prática e o percurso realizado para a confecção da pesquisa, é importante detalhar o que é a redação do Enem, que já foi mencionada aqui, mas ainda não descrita ou contextualizada em relação à sua importância no processo de avaliação de estudantes concluintes de Ensino Médio. Além disso, as qualidades discursivas de Guedes também já foram referidas e apresentadas como ponto de partida para a interpretação deste trabalho, mas ainda não foram descritas ou detalhadas, como faremos em seguida.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi aplicado pela primeira vez no Brasil em 1998. Naquela e nas edições que se seguiram até 2009, o Enem tinha a finalidade de avaliar competências e habilidades dos estudantes concluintes de Ensino Médio em Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática, além de solicitar uma redação de até 30 linhas. A realização do Enem era parte integrante da transformação promovida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, pois até então, o Brasil não contava com avaliações que balizassem o desempenho de estudantes ao final de cada ciclo de estudos (Ensino Fundamental, Médio e Superior).

A partir de 2009, o Enem passou a ser realizado em dois dias (um final de semana), com a combinação de Ciências Humanas e Ciências da Natureza no primeiro dia, com 4h30 de duração; e Linguagens, Matemática e Redação no segundo dia, que também contava com uma hora a mais para a realização do texto, perfazendo 5h30. A partir da edição de 2009, o número de questões passou a ser de 45 para cada área do conhecimento e o desempenho na avaliação passou a contar como nota total ou parcial para ingresso em diversas universidades públicas do país, além de servir também como possibilidade de pontuação para ingressar em universidades privadas com bolsa⁶. É a partir de

⁶ O sistema utilizado para os candidatos a uma vaga nas universidades públicas é o Sisu (Sistema de seleção unificada) e o mecanismo utilizado para obtenção de descontos e bolsas nas universidades privadas é o Prouni (Programa Universidade para todos).

2009, então, que os estudantes são levados a observar melhor o Enem como uma opção para ingresso na Universidade e, por conseguinte, dar mais atenção à redação, que poderia elevar a nota final na média feita entre as áreas do conhecimento. É preciso que se faça uma observação importante aqui: apesar de cada área valer mil pontos, a aplicação de Teoria de Resposta ao Item (TRI), que distribui os valores em cada alternativa de todas as questões objetivas, impede a obtenção de nota mil nas áreas com questões objetivas. A nota da redação passou, então, a ser motivo de cobiça, já que ela é que poderia conferir mil pontos a cada candidato, desde que ele obtivesse 200 pontos (nota integral) em cada uma das cinco competências avaliadas por dois corretores que não conhecem a nota que um ou outro atribuiu.

É a partir de 2009 também que a quantidade de avaliadores aumentou e que passou a haver maior interesse em saber quem são os avaliadores, como são preparados para avaliar e como se dá a média entre as notas ou como se faz para dirimir possíveis discrepâncias. Como o objeto desta tese não é a preparação ou o processo de avaliação das redações do Enem como um todo, mas como fazer para que um determinado método (qualidades discursivas de Guedes 2009) ajude os estudantes a conquistarem boas notas nessa avaliação ao dela participarem, procurarei ser concisa nessa descrição do que especificamente importa para o trabalho aqui realizado. Por isso, descrevo a seguir alguns itens relacionados ao processo de avaliação, mas sem pormenorizá-los.

A cada nova edição do Enem, desde 2009, houve aumento ou mudanças nos grupos de corretores, que passaram a poder se inscrever em plataforma específica indicada pelo Ministério da Educação, a fim de realizarem o treinamento virtual e presencial obrigatório para participar das correções. Depois desses treinamentos, os corretores realizam a avaliação dos textos remotamente (recebem os textos digitalizados e sem identificação), sem conhecer a nota que o outro corretor dá ao mesmo texto, em cada uma das competências. As diversas edições do Manual de redação ou Cartilha do participante publicadas pelo MEC nos fazem conhecer que, a princípio, eram aceitos até 200 pontos de discrepância entre os corretores para o mesmo texto. Assim, se a soma total das notas de um corretor desse 800 pontos e do outro, mil, o estudante obteria, ao

final, 900 pontos. Após certo tempo, a diferença aceita passou a ser de até 100 pontos. Assim, se um corretor atribuir um total de 800 pontos e outro, mil, o texto vai para uma terceira correção e, em caso de necessidade, uma quarta leitura com nova atribuição de notas é feita.

Considerados esses pontos a respeito da avaliação do texto Enem, neste momento, é importante estabelecer a relação pretendida aqui entre a aplicação das qualidades discursivas de Guedes (2009) e a produção de textos que atendam adequadamente ao que é proposto nesse tipo de solicitação. Destaco que a redação Enem, embora tenha uma proposição de discussão específica para os temas solicitados, não apresenta um interlocutor direto, como se pode observar em outros processos seletivos, o que pode encaminhar a produção, muitas vezes, para uma elaboração artificializada do texto. A superação de uma produção artificializada é uma das consequências buscadas com a interpretação das qualidades discursivas de Guedes (2009) para este trabalho.

Quando menciono as qualidades discursivas identificadas em Guedes (2009), saliento que elas foram trabalhadas no Ensino Superior, em cursos específicos, o que me leva a realizar uma interpretação e adaptação para o ambiente de Ensino Médio, em que se encontram concluintes desse ciclo de estudos, preparando-se para os processos seletivos – vestibulares e Enem – ao final do ano letivo. Essa interpretação necessária me fez buscar, mais uma vez, no exercício da pesquisa para esta tese, a combinação entre imitação e improvisação: se as qualidades têm sido referidas como balizadores importantíssimos para a produção de textos não artificializados no Ensino Superior, por que sua utilização no Ensino Médio, guardadas as devidas proporções, inclusive relacionadas aos objetivos dos estudantes envolvidos, não poderia contribuir para a elaboração de textos mais autônomos e interessantes?

Sob essa perspectiva, surgiu o desafio de didatizar as características definidas por Guedes (2009), mas contemplando o segmento do Ensino Médio e os anseios de estudantes que estão finalizando essa etapa. Antes de trabalhar diretamente com as qualidades, resolvi apresentar aos alunos as atitudes dissertativas, também encontradas em Guedes (2009). As atitudes, que consistem em *comparação, análise, classificação e definição*, são

caracterizadas pelo próprio autor como “processos de abordar a realidade e organizar o conhecimento” (p. 295), levando-nos com isso à constatação explícita no texto de que não se trata de elementos pertencentes exclusivamente ao universo da dissertação, mas que ajudam muito a fazer com que a finalidade desejada com a escrita seja atingida. Para as ações que eu desejava realizar com a turma, considerei pertinente explicar cada uma das atitudes, seguidas de exemplos referidos ou que pudéssemos localizar em textos já lidos ou escritos pelos alunos, como segue:

- a) Comparação – “essa é fácil professora, você já ensinou pra gente o outro nome que ela tem, que é analogia.” Essa observação já foi um indício promissor e seguimos com a elaboração, amparada em Guedes (2009) de que a comparação nos permite perceber semelhanças e diferenças entre objetos, seres, entidades ou situações comparáveis e que desenvolver essa habilidade pode ser de grande valia quando se trata de elaborar um argumento que compare ou faça analogia, por exemplo, entre dois momentos históricos para atualizar a discussão de um tema. Daí surgiram vários exemplos, como as intertextualizações bastante comuns e, por vezes, incoerentes, com que muitos candidatos costumam começar seus textos Enem, fazendo menção ao ambiente vivido em Esparta ou a outros recortes da Antiguidade.
- b) Análise – “essa é a parte que a professora anotou naquele texto de interpretação da charge que a gente fez na escola, dizendo que faltava mais análise no meu”. A partir daí, já consideramos que a análise pode ser caracterizada como um processo textual que requer mais abstração. É um passo além das estruturas comparativas, por exemplo, de “de um lado, x; de outro, y” ou “x é assim, em contrapartida, y é diferente”. A análise precisa surgir justamente depois desse ponto de descrição de uma coisa e outra e da percepção de semelhanças ou diferenças que nos levam a inferir algo após essa ação. Aí a discussão toma corpo pensando-se no que, de fato, conseguimos produzir de autoral a partir de um processo de comparação. Essa é uma das habilidades que torna o texto singular, porque cada um de nós elabora suas constatações com as próprias palavras e sob o próprio olhar que recorta o mundo.

- c) Classificação – “mas essa característica não tinha de vir antes da análise, professora?”. Poderia mesmo, pensando-se em um processo de identificação de características que permitem categorizar alguém ou alguma coisa. Eu explico, no entanto, que dentro da proposição que estamos analisando, a classificação é sugerida pelo autor como passo posterior à análise porque é a partir dela que poderíamos, seguindo um ordenamento lógico, compreender que determinadas características analisadas permitem agrupar indivíduos ou grupos menores em grupos ou conjuntos maiores. “Do mesmo jeito que se faz em Biologia, professora?”. Isso, podemos tomar essa referência da taxonomia da Biologia para entender esse processo.
- d) Definição – “é dizer o que uma coisa é?”. É, sim, e é importante notar que o autor destaca a onipresença da definição: ela está no fim do processo, porque é com base nos outros passos que ela pode ser feita, mas também no início, porque é ela que permite estabelecer a singularidade, a individualidade de cada item, elemento ou indivíduo comparado, analisado, classificado e, então, definido. “Não é muito fácil, mas dá para lembrar dos textos que a gente escreve, sim!”.

E aí temos mais um indício encorajador de que apresentar as atitudes dissertativas foi uma boa escolha antes de ir às qualidades discursivas propriamente ditas. Próximo passo: vamos às qualidades, afinal de contas é de uma interpretação delas que pretendemos trazer à tona nossas possibilidades de conferir singularidade aos textos.

Após esse contato com as atitudes dissertativas e das reflexões surgidas a partir dele, incursionamos pelas qualidades discursivas. Procurei adotar a mesma estratégia, promovendo uma interpretação para as qualidades, a fim de associá-las ao processo de aprendizado de escrita vivenciado pelos alunos. Para fazer isso, partimos da apresentação da ideia também elaborada por Guedes (2009) em relação ao resgate do entendimento da utilização do idioma que falamos para nos comunicar e do caráter discursivo que essa ação implica. Produzimos discursos o tempo todo, quando entendidos “como colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade” (p. 58).

Sob essa perspectiva de que somos participantes constantes do discurso, procurei desenvolver algumas interpretações e inferências com os alunos. Primeiro apresentando, agora, a eles o *Da redação à produção textual – o ensino da escrita* (Guedes, 2009), contando a eles que o autor relatava nesse livro um pouco de sua própria trajetória como professor e das estratégias que ele foi aprendendo a desenvolver, com o tempo e com a experiência de sala de aula, para que os alunos que estudaram e estudam com ele possam passar da imitação à improvisação construindo, assim, a singularidade em suas produções escritas. Neste ponto, contei a eles um pouco sobre como a proposta de Guedes (2009) não se filia ao ensino de escrita com base em gêneros textuais⁷, como acontecia nos materiais didáticos que eles utilizavam nas respectivas escolas, pois estes são produzidos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e por isso privilegiam os gêneros como ponto de referência para o ensino de análise linguística e de produção escrita. A proposta que utilizaríamos, no entanto, estava intimamente relacionada à elaboração da discursividade: a noção de texto concebida em Guedes (2009) é aquela em que predomina o uso da língua como produtora de efeito de sentido sobre um leitor específico, sem deixar de mostrar quem é e o que pensa o autor. Isso pode ser evidenciado, nas palavras do autor:

A prática de ler e comentar os textos em aula – retirando-os do âmbito de uma relação privada de mão única entre aluno e professor e incorporando ao processo de leitura e avaliação a oralidade de todos – busca chamar a atenção para a interlocução a ser provocada pelo texto nos ouvintes.

(GUEDES, 2009, p. 61-62).

Ao amparar suas próprias constatações sobre texto no que já havia enunciado Pécora (1983), Guedes (2009) recupera o triângulo retórico clássico: o autor, o público e o contexto, dando ênfase ao que ele chama de “verdadeiro público do triângulo retórico” (p. 43). Ao relatar que entendeu que a solução para o ciclo de

⁷O conceito de gêneros textuais e suas relações com este trabalho serão melhor explicitados no capítulo 3. Mas no ponto da discussão em que estamos, é importante destacar que as características associadas aos gêneros (linguagem, esfera de circulação, público-alvo, intenção etc.) são empregadas por Guedes não como definidoras de gêneros, mas como sequências (narração, descrição, dissertação) que promovem a comunicação e a produção de “depoimentos pessoais tornados literatura” (p. 68) entre os envolvidos. Já a definição em geral empregada como ponto de partida para a construção de materiais didáticos de acordo com os PCNs é a de “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados.” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

escrita e reescrita estava em reconhecer esse verdadeiro público, Guedes faz uma revelação didático-pedagógica que ainda hoje lutamos para fazer valer em sala de aula e em outras práticas de produção e avaliação de textos: quando o possível público do texto não é levado em consideração como se deve, a intervenção do professor como um ente “fantasmagórico”⁸ passa a ser interpretada como um veredicto e não como um ponto de partida para a reelaboração. Com base nesses pontos que se assemelham e distanciam, elaborei a sequência metodológica a ser trabalhada ao longo da pesquisa, conforme descrevo a seguir.

2.3. As características metodológicas da pesquisa

Distanciamento e aproximação são duas características perceptíveis – às vezes mais, outras menos – neste trabalho, já que o relato aqui apresentado é de uma pesquisa realizada por quem, ao mesmo tempo, está na sala de aula como professora e se afasta à medida que a necessidade de lançar o olhar de pesquisadora se verifica.

Como por ambiente de pesquisa compreendo não somente o espaço em que ela foi desenvolvida, mas o conjunto de elementos que compuseram esse ambiente: a nossa sala de aula, os estudantes, a professora, os interesses comuns dos estudantes e da professora relacionados à elaboração de textos que atendam ao que é solicitado pelo Enem e todo o repertório de experiências aí envolvido, a questão central desta tese foi se tornando mais vívida à medida que o trabalho avançava. Como uma interpretação das qualidades discursivas de Guedes (2009) poderia contribuir para o percurso e o resultado obtido na escrita de textos argumentativos com as características solicitadas no Enem por estudantes concluintes de Ensino Médio? Como fazer para que a experiência pudesse trazer maiores benefícios aos estudantes? Como separar a atuação envolvida da professora do distanciamento necessário à realização da pesquisa? Será que a ideia das ações de imitar e improvisar para desenvolver autoria serão bem interpretadas e realizadas por nós, nesse percurso? Essas e outras questões,

⁸ Esse termo é também empregado por Guedes para caracterizar intervenções feitas dessa maneira pelo professor, sem que seja levado em conta esse “verdadeiro público” do triângulo retórico.

que ora ganham mais ora menos intensidade e importância no decorrer da pesquisa e da prática pedagógica em si, contribuem determinantemente para a adoção de um ou outro método de trabalho, ou para as adequações realizadas no transcorrer das ações.

2.3.1 Um entendimento sobre o recorte da pesquisa

As experiências recorrentes, ano a ano, na sala de aula, como aquelas a que já me referi anteriormente, especificamente no que diz respeito à produção de textos no Ensino Médio, permitiram e possibilitaram diversas especulações, explorações e constatações com base nos dados colhidos em cada ciclo. Essas inferências amparadas na prática de escrita geraram a percepção da necessidade de buscar estratégias que ajudassem a professora e os alunos; estes a melhorar a qualidade de seus textos e aquela a encontrar recursos que pudessem ajudar esse processo a acontecer.

No trabalho cotidiano da docência, pesquisa e ensino acontecem de maneira simultânea e cíclica. Simultânea porque, ao mesmo tempo que o professor ensina, também reflete a respeito das estratégias mais adequadas para melhorar as possibilidades de os alunos atingirem os objetivos determinados; cíclica porque é a ação de pesquisar para a preparação das aulas, por exemplo, que alimenta a consecução do trabalho de sala de aula. E nessas ações pode-se continuar a identificar as constatações feitas por Lave (2015) em relação a como os aprendizes aprendem e por Ingold (2010) sobre como o processo de imitação é capaz de desencadear a improvisação que vira singularidade.

Nesse sentido, o caminho escolhido para esta pesquisa alinha-se ao enfoque qualitativo, que conta com uma relação indissociável entre a prática e o contexto e entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Aqui vale ressaltar que o entendimento de pesquisa qualitativa se dá no âmbito proporcionado pelas aplicações desses métodos a partir dos anos 1970, quando, de acordo com Triviños (1987), os enfoques passaram a ser estrutural-funcionalista, fenomenológico e histórico-natural. Para o trabalho realizado por esta pesquisa,

nosso objetivo é considerar os cinco itens relacionados por Triviños (1987, p. 128):

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...].

No que diz respeito à metodologia da pesquisa-ação desenvolvida, o aspecto central, para manter a vigilância sobre a questão do uso da imitação como processo de aprendizagem, consideramos o alerta de Thiollent, a fim de não correremos o risco de realizar escolhas que reproduzissem lugares-comuns ou tivessem baixo grau de objetividade dentro do plano traçado e construído para o trabalho:

Como estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada. [...] Uma pesquisa concebida sem esse tipo de exigência corre o risco de se limitar a uma simples reprodução de lugares-comuns e de encobrir manipulações por parte de quem "fala mais alto" nas situações observadas. O fato de manter na pesquisa-ação algum tipo de exigência metodológica e científica não deve ser interpretado como "cientificismo", "positivismo" ou "academicismo". E apenas um elemento de defesa contra as ideologias passageiras e contra a mediocridade do senso comum.

(THIOLLENT, 1988, p. 26).

Organizar as vozes em uma sala de aula, de maneira que não haja uma supervalorização da voz “de quem fala mais alto”, como salienta Thiollent, é um exercício que requer cuidado constante, para que se possa respeitar e valorizar também a voz dos mais tímidos e menos afeitos a expor as próprias ideias. Além disso, é uma reflexão muito oportuna para que a professora-pesquisadora também se coloque como quem participa da pesquisa, mas cuja voz não pode ser autoritária. É preciso então, neste ponto, tomar o cuidado para não confundir senso organizativo com ações autoritárias. Por isso, parece importante compartilhar aqui a tabela que utilizamos (alunos e professora) para organizar nossas atividades, destacando que a professora levantou a necessidade de

haver uma organização bem visível para o trabalho e que todos contribuíram para a definição e pormenorização das etapas, conforme descrito a seguir.

Etapas de realização da pesquisa			
Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
2 encontros	2 encontros	2 encontros	2 encontros
Apresentação da proposta de trabalho e conversa sobre o que os participantes já sabem e o que consideram ter dificuldades em relação à elaboração de texto dissertativo-argumentativo que atende as características do Enem.	Leitura da proposta de redação Enem 2012 e do Manual de redação publicado pelo Inep em 2013, que contém análises de textos nota mil da edição 2012.	Identificação e análise das características para cada competência dos textos apresentados como nota mil no manual e conversa sobre como é possível interpretar e utilizar essas características no próprio texto.	Apresentação aos alunos das atitudes dissertativas e das qualidades discursivas propostas por Guedes (2009) e identificação de possibilidades de relação entre elas e as competências avaliadas nas redações do Enem.
Etapa 5	Etapa 6	Etapa 7	Etapa 8
2 encontros	2 encontros	1 encontro	1 encontro
Leitura e discussão da proposta empregada para elaboração de respostas (textos) pela turma.	Escrita dos textos individualmente, com consulta aos materiais de apoio e à professora, para organização do projeto de texto e posterior entrega da primeira versão do texto.	Troca de textos, com anotações e leitura realizada pelos alunos. Para a realização desse encontro, a professora relembrou a necessidade de ser exigente e generoso com o texto do colega. Percepção da necessidade de uma lista de indicadores gerais para orientar a correção dos textos e a posterior reescrita.	Elaboração da lista com os números e suas respectivas descrições para indicar a necessidade de intervenção antes das reescritas dos textos. A lista foi elaborada a partir das anotações já realizadas na primeira versão. Essa primeira lista saiu com mais de vinte itens.

Etapa 9	Etapa 10	Etapa 11	Etapa 12
1 encontro	2 encontros	1 encontro	1 encontro
Nova leitura da lista aplicada aos textos e percepção de que alguns itens poderiam ser agrupados sob uma mesma descrição, o que reduziu a lista a quinze itens, com os quais passamos a trabalhar.	Primeira reescrita total dos textos com base nas indicações dos números colocados na margem dos textos.	Releitura e reavaliação de cada texto pelos colegas que fizeram as indicações iniciais e inseriram os números nas margens dos textos.	Conversa coletiva sobre a leitura prévia a esse encontro, feita pela professora, que confrontou as três versões dos textos (a inicial, a com as primeiras anotações e a última, reescrita total, com base nos quinze itens).

Essa tabela é uma síntese da sequência planejada e trabalhada compreendendo as demandas do texto Enem e agregando o entendimento das atitudes dissertativas e das qualidades discursivas propostas por Guedes (2009). Ao todo, esse trabalho foi realizado no decorrer de 19 encontros ou semanas, já que os encontros com os alunos, como citado no capítulo 1, são semanais. Depois desse ciclo, seguimos utilizando os quinze itens e refinando as possibilidades de aplicação. Para detalhar um pouco mais da abordagem proposta aqui, procurei descrever, na sequência, os pontos que demandam mais atenção para que se possa compreender o processo integralmente.

2.3.2 O planejamento e a interface com a realidade

Ao elaborar e aplicar as estratégias para desenvolver as aulas, percebi que o desempenho dos alunos poderia ser diretamente modificado pelo tipo de relação que poderíamos, em sala de aula, estabelecer entre as informações divulgadas sobre os diferentes textos solicitados em processos seletivos (Enem e vestibulares) e o nosso jeito de lidar com o repertório de forma e conteúdo.

Muitos autores já promoveram essas reflexões acerca da necessidade de o trabalho docente implicar pesquisa para que o percurso seja realizado com mais qualidade. Em BRAIT (2013), por exemplo, encontramos:

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).

Considero que esse objetivo descrito por Brait só se torna factível se tivermos a possibilidade e o cuidado de fazer da sala de aula um ambiente de pesquisa e, dos ambientes exteriores, fontes para pesquisa e aprendizado. Além disso, os diferentes exercícios em que alunos e professor interagem aproveitando as ideias e proposições de projetos de texto uns dos outros são a evidência de que a construção de cidadania, como destaca Brait, passa pela conquista da autonomia em leitura e escrita.

E, em se tratando do trabalho específico com textos argumentativos, o ponto de partida foi compreender as atitudes dissertativas elencadas por Guedes (2009): *comparação, análise, classificação e definição*, porque juntas poderiam, na proposição que eu tinha, auxiliar os alunos a fazer pré-avaliações mais amplas de um texto dissertativo-argumentativo para, em seguida, trabalhar nas características mais específicas que o tornariam uma dissertação argumentativa que atendesse às competências avaliadas no texto Enem.

Depois da primeira conversa sobre texto Enem com o grupo de alunos, suas especificidades e como cada um poderia pensar em elaborações que, ao mesmo tempo, atendessem às regras gerais de competências avaliadas e se destacassem em relação à autoria, chegamos ao entendimento de que uma interpretação das qualidades discursivas de Guedes (2009) configurava-se como um caminho interessante para o objetivo que tínhamos: fazer a melhor redação possível na prova do Enem. É importante esclarecer aqui que a proposição de conhecermos e interpretarmos as qualidades discursivas veio desde o início da apresentação dos trabalhos, mas antes de fazê-lo, conforme já descrevi aqui, considerei apropriado apresentar e associar as *atitudes dissertativas* aos textos já produzidos pelo grupo de alunos, a fim de que as reconhecessem e se sentissem convidados a continuar no percurso, guiados então e também pelas qualidades discursivas que lhes seriam trazidas.

2.4 O plano de trabalho

Nosso plano de trabalho foi colocado em prática no ano de 2017, tomou como referência, como já citamos e vamos explicitar com mais detalhes ao final deste capítulo, as qualidades discursivas de Guedes e os Guias, Cartilhas, Manuais do Participante divulgados pelo Inep (MEC), que detalham e exemplificam as competências avaliadas nas redações. Com o objetivo de interpretar as competências e torná-las, de alguma maneira, mais específicas em relação a trechos indicados e à leitura global dos textos, após as primeiras leituras, elaboramos uma sequência de itens enumerados que deveriam ser colocados estrategicamente ao lado do trecho de texto para o qual sugeriríamos alterações. Essa lista inicial ficou extensa e contou com aproximadamente 30 itens que, após

uma experiência de utilização, foi reduzida pela professora e pelos alunos a 15 itens que foram consolidados e utilizados até o final da pesquisa.

O caminho, após a proposta inicial de trabalhar especialmente com redações que atendessem ao Enem e a sequência de ideias sobre as qualidades discursivas, foi lermos com cuidado uma edição do Guia do participante (material divulgado pelo Inep com modelos de redação considerados nota máxima da edição Enem do ano anterior, analisados nas cinco competências avaliadas, bem como o detalhamento das partes que compõem a dissertação argumentativa e as características desejadas para as escolhas de repertório). Escolhemos o guia de 2013, que trazia os modelos de redação para a proposta de 2012, sobre o fluxo de imigrantes vindos para o Brasil no século XXI⁹.

Lemos a proposta e os textos motivadores (reproduzidos a seguir). Com base neles, começamos a organizar uma estratégia de abordagem que passava pela compreensão cuidadosa da proposta e das informações oferecidas pela coletânea.

<p>A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.</p>	<p>A proposta, em relação à estrutura e organização do texto, segue os mesmos padrões de edições anteriores, com as cinco competências descritas no comando (norma-padrão, tema/gênero, seleção e organização de argumentos, coesão e proposta de intervenção. No que se refere ao tema, fomos levados a sublinhar que se tratava de o Brasil receber pessoas que se deslocavam de outras partes do mundo e que a discussão deveria se localizar em nosso tempo, no século XXI.</p>
--	---

⁹ O material publicado pelo Inep recebeu o nome de Guia do participante em 2012 e 2013. Depois voltou a ser publicado somente em 2016, quando recebeu o nome de Cartilha do participante. Em 2019, foi chamado de Manual do participante. Escolhemos trabalhar com o Guia de 2013 pelo tema que repercutia muito nos diferentes cenários brasileiro e mundial.

Texto 1

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).

O texto 1 ajudava os estudantes submetidos à proposta a situarem historicamente o fato de não ser a primeira vez que o Brasil recebe grupos de pessoas vindas de outros lugares para fixar residência aqui, exemplificando com o período entre os séculos XIX e XX, quando recebemos mais de 70 nacionalidades. Ao tratarmos deste texto, percebemos que todos nós, participantes da pesquisa, temos histórias ligadas a essas pessoas, que são nossos avós e bisavós.

Texto 2

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti



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

O texto 2 apresenta linguagem verbal e não verbal. Na linguagem não verbal, podemos observar exatamente o deslocamento feito pelos imigrantes haitianos, após o terremoto de janeiro de 2010, até chegar ao Brasil, entrando no País pelo Acre. A parte verbal mostra como não havia preparo para que a cidade de Brasileia (AC), principal local de chegada dos haitianos, recebesse e soubesse como proceder com a chegada de tantas pessoas ao mesmo tempo. Esse texto de apoio promove também a relação com outras situações contemporâneas em que ocorrem reações como a xenofobia, por exemplo, exemplificada em diversos

<p>enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo. A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasília no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil. Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro. Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez — afirma Corinto. Disponível em: http://www.dpf.gov.br. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).</p>	<p>momentos, durante a intensificação das notícias sobre o aumento do fluxo de imigrantes (principalmente africanos e sírios) para a Europa entre os anos de 2013 e 2016.</p>
<p>Texto 3</p> <p>Trilha da Costura</p> <p>Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114º de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos. Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso. OLIVEIRA, R.T. Disponível em: http://www.ipea.gov.br. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).</p>	<p>O texto 3 ajuda os alunos a situarem as relações de exploração noticiadas constantemente na imprensa brasileira, principalmente no início da segunda década dos anos dois mil: bolivianos são os mais citados como explorados em condições análogas à escravidão em trabalhos realizados no Brasil, principalmente em atividades têxteis.</p>

Após a leitura da proposta e do levantamento de situações que poderiam ser empregadas como repertório adicional, fizemos a leitura em voz alta dos exemplos trazidos como nota máxima na mesma edição do guia (2013). Essa leitura trouxe à tona várias dúvidas e considerações que foram imprescindíveis para a elaboração dos itens que orientariam as anotações e comentários nos textos trocados entre os colegas posteriormente. Por exemplo:

- a) Pode usar primeira pessoa no texto Enem?
- b) Pode usar informações dos textos de apoio?
- c) Texto dissertativo-argumentativo tem opinião?

São questões básicas para a compreensão de que tipo de atitudes se pode tomar diante do texto e a essas três questões os exemplos elencados na cartilha nos ajudam a responder que sim, é possível utilizar primeira pessoa, é possível e oportuno utilizar as informações dos textos de apoio e a opinião é uma das características essenciais do texto dissertativo-argumentativo, porque para ser caracterizado como tal, é preciso escolher e defender um ponto de vista.

Combinamos que equilibraríamos, no processo de produção daí em diante, a imitação e a improvisação, considerando que não faríamos um texto sobre o mesmo tema, porque já havíamos lido e discutido os seis exemplos da cartilha e pormenorizados as escolhas vocabulares, as estratégias argumentativas, semelhanças e diferenças na estrutura e na leitura global.

Para compor os itens que desejávamos utilizar para assinalar, da maneira mais informativa possível, as melhorias sugeridas nos textos, após a leitura da primeira versão, começamos por ler atentamente as cinco competências já conhecidas, utilizadas para avaliar os textos produzidos no Enem. São elas:

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Guia do Participante Enem 2013.

Todas elas são subdivididas em descrições que classificam o texto, em cada competência, em recortes de 40 em 40 pontos, da seguinte maneira:

Competência 1

200 pontos	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.
160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0 ponto	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Competência 2

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

160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
0 ponto	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos a redação recebe nota zero e é anulada.

Competência 3

200 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
160 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
120 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
80 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
40 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.

0 ponto Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Competência 4

200 pontos Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

160 pontos Articula as partes do texto, com poucas inadequações, e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

120 pontos Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

80 pontos Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.

40 pontos Articula as partes do texto de forma precária.

0 ponto Não articula as informações.

Competência 5

200 pontos Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

160 pontos Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

120 pontos Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

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

40 pontos Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.

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

Fonte: Guia do participante Enem 2013.

Para a competência 5, é essencial que se faça uma ressalva, pois até 2017, as propostas de intervenção, para serem consideradas completas e aplicáveis, deveriam contar com um triângulo de agentes e ações: era preciso descrever uma ação que pudesse ser realizada pelo indivíduo, outra por um recorte da sociedade ligado diretamente ao tema abordado e outra ainda que fosse de responsabilidade do poder público. De 2017 em diante, a orientação que passou a ser difundida entre professores e estudantes, chancelada pelo Inep, foi de que era necessário apenas uma proposta, mas que a descrição precisaria contar com cinco itens explícitos textualmente: quem faz? O que faz? O que se espera? Como faz? Detalhamento para algum dos itens anteriores.

Voltamos a ler os seis textos do guia utilizados como exemplos de textos de excelência para cotejar a atribuição de 200 pontos em cada uma das competências com o que foi apresentado em cada um dos textos. Houve algumas divergências, principalmente no que tange à escolha de repertório e à maneira de elaborá-lo. Mas o grupo, unanimemente, chegou à conclusão de que aqueles textos apresentavam mesmo diferenciais em relação ao que poderíamos esperar como ideias medianas de investimento autoral, por exemplo, e de maneiras de encadear os raciocínios escolhidos. Em resumo, eram textos de autores que souberam lidar bem com a proposta e discutir integralmente a questão da massiva chegada de imigrantes ao Brasil no século XXI.

Para o desenvolvimento de nosso trabalho, deixamos já estabelecida a ideia de que era importante fazer uma interpretação das competências e detalhar, com números indicativos, o que desejássemos comunicar para sugerir melhorias no texto. Nossa primeira ação a partir daí foi ler a proposta sobre a qual escreveríamos e fazer o mesmo trabalho que tínhamos feito com a proposta sobre imigração: levantar possibilidades de leitura, interpretação e mobilização de intertextos com base na coletânea de textos de apoio. (A proposta, as leituras levantadas a respeito do tema e outros aspectos referentes a essa parte do trabalho serão detalhados no capítulo 4, em que tem lugar a análise dos textos produzidos e sua relação com os números atribuídos à margem para a correção).

No entanto, considero válido apresentar aqui a sequência de 15 itens a que chegamos como correspondentes ao que desejávamos indicar desde a primeira

leitura dos textos produzidos, pois a proposição deles é a estratégia que utilizamos para orientar os procedimentos de reescrita. Em comparação, temos uma tabela intermediária de 23 itens, de quando estávamos revendo as possibilidades de indicação para correção e reescrita.

Tabela 1

1. Não restrinja sua argumentação aos textos de apoio. Lembre-se de que o repertório próprio, quando mobilizado adequadamente, torna o texto mais convincente.
2. A conclusão Enem precisa de uma PROPOSTA DE INTERVENÇÃO, ou seja, deve mobilizar cinco itens que permitem a leitura de uma ação completa: quem faz? O que deve ser feito? Como? Para quem? Qual é o resultado esperado?
3. Expanda sua argumentação. A estratégia escolhida por você merece uma abordagem mais consistente. Isso significa fazer com que a informação dialogue com a tese defendida por você.
4. Elabore um projeto para o texto: o conteúdo todo precisa ser encadeado de maneira que se perceba a existência de um planejamento para a discussão.
5. Atenção à coerência interna e externa do texto. Leia essa informação novamente e pergunte: ela é real? Ela faz sentido em relação ao restante do texto?
6. Uma informação como essa precisa de fonte ou a fonte empregada é inadequada.
7. Delimite o tema de que você vai tratar: as palavras-chaves devem aparecer no primeiro parágrafo.
8. Frases justapostas (não há conexão explícita entre as ideias).
9. Divida melhor sua intervenção: retomada da problematização, detalhamento dos cinco itens da ação e reflexão final.
10. Período incompleto ou estrutura sintática mal elaborada. Releia e procure as partes essenciais: sujeito/verbo/complementos. Escolhas inadequadas de organização.
11. Termo ou expressão que não se relaciona com o restante do período.
12. Aumente o número de linhas.
13. Qual é a informatividade desse trecho? Ele enriquece a argumentação?
14. Melhore a relação entre os parágrafos (a ligação precisa ser evidente, deve aparecer textualmente no início do parágrafo).
15. Difícil entender esse trecho sem explicação de quem escreveu.
16. Marca de oralidade/informalidade.
17. Generalização inadequada.
18. Paragrafação inadequada.
19. Qual é a relação do título com o conteúdo abordado no texto?
20. Melhore a letra para apresentar de fato uma CALIGRAFIA.

21. Quem é essa pessoa? Por que foi citada como referência para esse tema?
22. Troque informação de lugar.
23. Texto mais informativo do que argumentativo.

Tabela 2

1. Utilize repertório próprio que extrapole as informações dos textos de apoio.
2. A conclusão Enem precisa ser dividida em três partes: a) retomada de problematização, b) apresentação de intervenção com cinco itens específicos (ação, agente, modo/meio, público-alvo e detalhamento/objetivo/resultado esperado) e c) frase de fechamento para o raciocínio apresentado.
3. Como essa informação pode dialogar com a tese defendida por você ou comprová-la?
4. Qual é o seu projeto de texto? Lembre-se de que essa etapa antecede o rascunho e permite ao leitor perceber a existência de um planejamento para a discussão. Esse planejamento implica o reconhecimento de proposição, argumentação e conclusão.
5. Atenção à coerência interna e externa do texto. Leia essa informação novamente e pergunte: ela é real? Ela faz sentido em relação ao restante do texto?
6. Melhore a referência à fonte ou a escolha da voz de autoridade para o tema.
7. Delimite o tema de que você vai tratar: as palavras-chaves devem aparecer no primeiro parágrafo.
8. Período incompleto ou estrutura sintática mal elaborada. Releia e procure as partes essenciais: sujeito/verbo/complementos. Escolhas inadequadas de organização.
9. Aumente o número de linhas.
10. Melhore a relação entre os parágrafos (a ligação precisa ser evidente, deve aparecer textualmente no início do parágrafo).
11. Melhore a relação intraparágrafos: todas as frases que compõem cada um dos parágrafos precisam ser interligadas por conectores que estabeleçam realmente a conexão desejada.
12. Difícil entender esse trecho sem explicação de quem escreveu. Como fazer para transformá-lo em raciocínio autônomo?
13. Marca de oralidade/informalidade.
14. Paragrafação inadequada.
15. Melhore a letra para apresentar de fato uma CALIGRAFIA.

Dentre as transformações visíveis de um a outro conjunto de itens, podemos destacar a alteração dos itens 2 e 9 que eram direcionados ambos à conclusão do texto, ou ao espaço em que se deveria elaborar a proposta de intervenção.

Em lugar de manter dois itens destinados a esse ponto de avaliação do texto, os pedidos foram agrupados apenas sob o número 2, considerando que o autor do texto deve ler o número e procurar qual das partes deve ser reelaborada.

A exemplificação do emprego desses itens poderá ser observada no capítulo 4, na análise dos trechos de textos que ilustram a necessidade de sua utilização. Neste ponto de descrição da pesquisa, em que me detenho mais especificamente a relatar como se deu a relação entre os envolvidos na pesquisa e o que norteou as escolhas feitas, apresento um pouco mais a respeito do que me marcou em relação a esse duplo posicionamento: ser professora e, ao mesmo tempo, pesquisadora.

2.5 Como a professora analisa e participa do trabalho

Durante as etapas de realização do trabalho que se configura como aplicação desta pesquisa, alguns pontos chamaram a atenção para o que pode ser importante relatar como experiência vivida e compartilhada entre professora e alunos. Por isso, considero importante descrevê-los aqui, principalmente porque o trabalho realizado foi de uma interpretação/transição das qualidades discursivas de Guedes (2009) da experiência do Ensino Superior para o Ensino Médio. Então, o entendimento de *unidade temática*, *questionamento*, *concretude* e *objetividade* precisava ser percebido ao longo do processo de escrita, leitura e reescrita dos textos, acompanhado pela professora, que foi quem sugeriu essa interpretação como uma possibilidade de melhor compreender o exercício de elaboração de textos para a finalidade a que se destinavam – a escrita no Enem.

Antes de os alunos atribuírem a nota a cada uma das competências avaliadas, a orientação era de indicarem se o texto lido apresentava as qualidades discursivas estudadas e como as apresentava (parcial ou integralmente) e em que medida a aparição das qualidades interferia em alguma das competências. Após isso, atribuía-se a nota de zero a 200 pontos em cada competência, conforme a verificação do texto em relação ao descritivo de cada faixa de nota, além de se fazer a leitura para a turma. O combinado era de que qualquer

competência avaliada com menos de 120 pontos deveria receber atenção especial no conjunto do texto e ter sua realização revisada pelo autor.

Depois dessas etapas, o texto era lido pela professora, que deveria fazer esse mesmo exercício (excetuando-se a leitura para a turma) e perceber se tinha havido entendimento sobre a proposta de relacionar as competências e as qualidades discursivas, também era o momento de avaliar se a nota atribuída condizia com o texto apresentado, considerando as orientações definidas pelo Inep, bem como se a reescrita havia melhorado significativamente o entendimento global do texto.

2.6 O ponto de vista da pesquisadora

Não são poucas as vezes, no decorrer de uma pesquisa como esta, quando se colocam professora e alunos em interação direta com o objeto de estudo, que é possível confundir papéis e inclusive alternar essas duas vozes ao longo do trabalho. No entanto, o exercício de separar estrategicamente o ponto de vista da pesquisadora e as ações ou ponto de vista da professora também é uma habilidade que, assim como descrito em 2.1, se desenvolve a partir da imitação, para só então ganhar traços autônomos, autênticos e autorais.

Uma das preocupações que tive concentrando-me no universo da pesquisa foi a respeito das contrapartidas. Queria, desde o início, que a pesquisa pudesse, assim como todas as outras ações pedagógicas realizadas ao longo do trabalho com ensino de produção de textos, oferecer mudanças benéficas para os estudantes. Para embasar essas ações, dentre outras teorias e definições, como já referi anteriormente neste capítulo, amparei-me na perspectiva de Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

(THIOLLENT, 1985, p. 14).

Chamou-me a atenção principalmente a presença da palavra cooperação, que é muito evidente na proposta de interação feita por Guedes (2009) entre

estudantes e professor, no intuito de solucionar um problema vivido pelos participantes. Trata-se de conceber e desenvolver uma estratégia de ação específica local para resolver um problema que pode se repetir em outros âmbitos e também ter uma abrangência ampliada, como é o caso de conseguir escrever um texto dissertativo-argumentativo que atenda ao que é solicitado pelas propostas do Enem.

Ainda para explicitar uma analogia que a pesquisa permite em relação ao objeto de estudo, aos participantes envolvidos e às ações realizadas, parece oportuno citar Sennett (2012):

Existem três maneiras de proceder a um conserto: fazer com que um objeto danificado fique parecendo como novo, melhorar seu funcionamento ou alterá-lo completamente; no jargão técnico, essas três estratégias são conhecidas como restauração, retificação e reconfiguração. A primeira é determinada pelo estado original do objeto; a segunda procede à substituição por partes ou materiais melhores, ao mesmo tempo preservando uma forma antiga; a terceira reimagina a forma e o uso do objeto no processo de consertá-lo. Todas as estratégias de conserto dependem de uma avaliação inicial de que o que está quebrado pode de fato ser consertado. [...] A cooperação não é como um objeto hermético, que uma vez danificado perde toda a capacidade de recuperação; suas origens – sejam genéticas ou no inicial desenvolvimento da humanidade – são na verdade duradouras; são passíveis de conserto.

(SENNETT, 2012, p. 257).

Como se trata aqui de uma pesquisa-ação que pretende trabalhar com análise qualitativa dos dados colhidos, o entendimento de que há diferentes maneiras de se exercer a cooperação e promover as intervenções propostas nos textos, no transcurso da interação, gera a constatação de que as ações realizadas serão de retificação e reconfiguração. O exercício do olhar de distanciamento necessário à pesquisadora foi feito com base em analogias sobre a cooperação, como a descrita por Sennett (2012), com o objetivo de compreender como se deu a produção de conhecimento.

Acredito que essa perspectiva possa consolidar nesta tese as palavras de Thiollent (1985) sobre a objetividade da proposta e do processo: “é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual

exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (THIOLLENT, 1985, p.16).

Por isso retomo aqui a proposição da questão-tema inicial deste estudo: como o entendimento e a utilização das qualidades discursivas de Guedes (2009) – questionamento, unidade temática, concretude e objetividade – podem impactar textos escritos por estudantes concluintes de Ensino Médio, em preparação para o Enem? Sob a perspectiva dessa pergunta, as ações da pesquisa se constroem com base

- a) na análise dos textos produzidos (em primeira e segunda versão), observando o processo de indicação da existência ou não das qualidades discursivas de Guedes (2009), bem como na avaliação e atribuição de nota final, feita pela professora, após o fechamento do ciclo de escrita, leitura, indicações e reescrita, também orientado pela professora;
- b) nas constatações a que se pode chegar com base nos dados: houve ampliação de vocabulário, de estruturas sintáticas e de repertório, por exemplo, pelos alunos? Que estratégias podem ser sugeridas para aplicação em outras situações semelhantes de ensino-aprendizado de textos escritos nesse período de escolarização (Ensino Médio)?

Para que essas ações e a resposta à questão inicial fossem possíveis, é importante que se informe que o *corpus* da pesquisa foi obtido em um processo integrado entre objetivos da professora e alunos em sala de aula e finalidades estabelecidas para a pesquisa aqui apresentada. Justamente por isso, uma das ações da pesquisadora ao longo do trabalho foi anotar comentários, intervenções e perguntas realizados ao longo das aulas, para que isso pudesse, a seu tempo, ser empregado e avaliado no momento destinado à análise dos textos obtidos para a pesquisa.

Para que todos pudessem se sentir seguros e contemplados em relação ao processo de pesquisa realizado durante as aulas, houve uma conversa inicial, no começo do período letivo, em que a professora-pesquisadora relatou para os alunos que, naquele ano letivo, além do trabalho de ensino-aprendizado de escrita com finalidade específica, caso houvesse o consentimento deles, o trabalho realizado também serviria como base de dados para o desenvolvimento

desta tese. Além desse diálogo, como a ideia era propor leituras públicas dos textos e utilizá-los como exemplo no capítulo destinado à análise de dados, a professora informou que, na condição de pesquisadora, elaboraria (como o fez) um termo de consentimento esclarecido que serviria como documento de aceite de participação. Além disso, a professora-pesquisadora explicou aos alunos que qualquer um deles poderia, em qualquer tempo, pedir para não ter os textos incluídos nesta tese. Por isso também é importante salientar aqui que o consentimento foi unânime e não houve desistências até o final do projeto.

Sobre consentir a leitura pública e o uso dos textos para esta tese, quero destacar que conheço algumas das discussões levantadas na atualidade sobre a necessidade desse tipo de documento em pesquisas no âmbito das ciências humanas e não das ciências da saúde. No caso da saúde, a partir de 1947, depois da Segunda Guerra Mundial, é que as pesquisas médicas passaram a obedecer a um código de ética, principalmente pensando em reduzir ou evitar danos aos participantes. A abrangência dessa perspectiva de evitar danos passou para o campo das pesquisas que não lidam diretamente, por exemplo, com o corpo dos participantes, mas por objetos produzidos por eles, como os textos que foram colhidos para gerar os dados aqui apresentados. Existem muitos questionamentos sobre a necessidade de fato de se observar esses códigos nas áreas de humanas, como já citei, mas em Esteban (2010), por exemplo, situam-se a definição e a aplicação desse consentimento em outras áreas, para além da biomédica:

O consentimento esclarecido é um código de ética desenvolvido inicialmente no campo biomédico, que surgiu a partir do questionamento a respeito da informação que deve ser passada aos pacientes diante de um possível tratamento; foi concebido para proteger práticas experimentais que pudessem violar os direitos individuais. Nas décadas de 1980 e 1990, esse conceito foi incorporado no âmbito da pesquisa social, embora alguns autores questionem sua adequação e seu significado nessa área.

(ESTEBAN, 2010, p. 216).

Destaco, ainda, que esse tipo de atividade não é novidade no programa em que esses alunos estão inseridos, justamente porque as atividades lá desenvolvidas costumam contar com professores, pesquisadores e outros profissionais de várias áreas que contribuem para o desenvolvimento das habilidades e

competências relacionadas à escolaridade desses estudantes. Além disso, em relação ao consentimento e sua aplicabilidade, é possível constatar que o documento devidamente encaminhado também ajuda a conferir maior formalidade à relação estabelecida entre os envolvidos na pesquisa.

Realizado esse processo, o trabalho se desenvolveu e os dados foram colhidos, conforme já citado, com a leitura dos textos, escrita e reescrita, avaliação da professora e anotações sobre o desenvolvimento do projeto em sala de aula. Reitero que a escolha da metodologia aqui empregada está diretamente relacionada aos objetivos da pesquisadora em relacionar diferentes estratégias de trabalho e aos objetivos da professora, que pretendeu fazer com que os estudantes envolvidos no trabalho tivessem uma experiência produtiva no percurso e também nos resultados almejados na realização do Enem daquele ano. A esta altura da passagem do tempo, “compositor de destinos/tambor de todos os ritmos”, todos os estudantes envolvidos na pesquisa estão cursando suas graduações, nas quais ingressaram pelo Sisu – Sistema de seleção unificada (universidades públicas), com a nota do Enem, ou pelo Prouni – Programa Universidade para todos (universidades ou faculdades particulares), também com a nota do Enem.

2.7 Por que e como fazer para utilizar as qualidades discursivas de Guedes?

A busca dessas qualidades para o resgate da discursividade só pode se dar na individualidade do texto que está sendo composto, mais especificamente a partir do questionamento da interlocução que pretende instalar. Ao escrever e reescrever cada frase, organizar cada sequência, reorganizar cada parágrafo, experimentar aberturas e ordens para os fatos e argumentos, o autor se pergunta: o que é mesmo que eu quis dizer sobre este assunto exatamente para essas pessoas? o que acabei dizendo? por que não cheguei a dizer o que eu queria e como queria? o que ainda quero dizer e como fazer para que a leitura desse texto mais contundentemente os atinja?

(Guedes, 2009, p. 61).

Em outros momentos já relatados aqui, nesta pesquisa (principalmente na introdução), fiz menção a como conheci o trabalho realizado por Guedes em relação ao processo de escrita, reescrita e indicação de características e transformações necessárias ao texto. As intervenções e constatações que permitem a Guedes (2009) ser interpretado para um trabalho com textos no Ensino Médio têm a ver com a didatização e as exemplificações muito evidentes na explanação feita por ele. Para relatar a interpretação que ganhou corpo nesta pesquisa, descrevo a seguir como apresentei as qualidades discursivas e quais foram as percepções dos estudantes envolvidos em relação ao que já conheciam, principalmente das competências avaliadas na correção de textos para o Enem.

A *unidade temática* é uma característica a ser guardada pelo texto porque ele deve dizer alguma coisa que seja do interesse do leitor. “A unidade temática dá ao leitor uma chave e um rumo que o oriente no trabalho de atribuir sentido a cada uma das palavras que lê e de estabelecer uma relação entre elas.” (GUEDES, 2009, p. 59). Destaco ainda, da definição empregada por Guedes, a preocupação e a previsão de quanto uma sequência de mudanças de ideia ou de conteúdo pode prejudicar o entendimento do leitor, pois em lugar de o tema ser apresentado a ele, precisa ser capturado, de alguma forma, da colcha de retalhos de conteúdo e de frases que se revela. É importante destacar aqui o quanto a noção de *unidade temática* converge para a elaboração de um projeto de texto antes de se iniciar o rascunho e que os alunos reconheceram isso, porque a leitura e os exemplos de como poderia funcionar essa qualidade discursiva foram analisados depois da Cartilha do Participante¹⁰, onde se lê:

O que é projeto de texto?

Projeto de texto é o planejamento prévio à escrita da redação. É o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto. É nele que são definidos quais os argumentos que serão mobilizados para a defesa de sua tese, quais os momentos de introduzi-los e qual a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente. Assim, o texto que atende às expectativas referentes à Competência 3 é aquele

¹⁰ A edição da Cartilha com que trabalhamos (2013) ainda se chamava Guia, conforme referido neste capítulo, e não apresentava essa definição para projeto de texto. Essa inserção foi feita na Cartilha exatamente a partir de 2017, mas como o conceito já era difundido e trabalhado com os alunos, com palavras semelhantes para caracterizá-lo, tornou-se relativamente fácil para eles identificar a semelhança entre o que propunha Guedes e o que esperava o Enem.

no qual é possível perceber a presença implícita de um projeto de texto, ou seja, aquele em que é claramente identificável a estratégia escolhida por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista.

(CARTILHA DO PARTICIPANTE, 2017, p. 20).

Nesse caso, inclusive a ordem das qualidades discursivas veio ao encontro da gradação de envolvimento com o texto a ser produzido: é necessário, antes de fazer o rascunho, mobilizar uma série de ideias, descartar várias e, entre as que ficam, estabelecer relações adequadas. Essa organização permite perceber que um bom projeto de texto é capaz de oferecer a chave ao leitor, da mesma maneira como se refere Guedes ao destacar a imprescindibilidade da unidade temática.

A segunda qualidade é a *objetividade*. É com a identificação dela que o leitor pode avaliar, por exemplo, se um texto é prolixo ou deixa a desejar em termos de explicação e condução para um raciocínio bem definido sobre o tema. A objetividade tem um estreito parentesco com a intertextualidade já referida neste capítulo: o grau de interpretação compartilhada entre autor e leitor a respeito de um mesmo texto vai depender do quanto ambos comungam da mesma bagagem de repertório acumulada com o passar do tempo, em sua formação dentro e fora da escola. Nas palavras de Guedes, o texto objetivo surge “a partir de uma avaliação que o autor faz sobre o conhecimento prévio que o leitor deve ter a respeito do assunto em questão.” (p. 59). Essa qualidade foi explicada pelos alunos como aquela que mede o quanto é necessário dizer sobre algo para que o leitor fique bem informado a respeito do tema e exemplificada por eles mesmos com o tema “fome no mundo”. Ao escrever um texto sobre o problema da fome no mundo, segundo constatação dos próprios alunos, não seria necessário definir os sintomas da fome no sentido biológico, pois é uma palavra cujo sentido é compreendido por todos os interlocutores de um texto como esse (dissertativo-argumentativo, modelo Enem) e não se trata de um conceito que eles, na condição de autores desse texto, precisem mostrar que sabem elaborar.

O guardião de nossa terceira qualidade discursiva é Sennett (2013). A *concretude* que, nas palavras de Guedes (2009, p. 60) insere o autor na negociação de atribuição de sentido entre leitor e texto, quando não é percebida, transforma “o princípio da cooperação em princípio da caridade” (p. 60). E como

o princípio da cooperação de Sennett entra nessa história? Ao afirmar que procurou desenvolver a cooperação como “uma habilidade que requer a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto” (SENNETT, 2013, p.10), ele nos permite compreender o quanto leitor, texto e autor precisam estar em sintonia para que haja uma atribuição de sentido específico e informativo, que não seja uma reprodução de frases feitas, senso comum, bordões ou clichês. Ao trabalhar com as informações sobre essa qualidade, os estudantes imediatamente identificam trechos como “desde os primórdios da humanidade”, “tema x é muito polêmico”, “tema x tem um lado bom e outro ruim” entre outros trechos de texto que já viram ser questionados em produções próprias ou de outros, por não surtirem efeito expressivo, por não terem, como surge a afirmação entre eles, “carga de conteúdo”.

Nossa última qualidade discursiva, o *questionamento*, é a que identificamos mais fortemente como qualidade da persuasão. É aquela que identifica e envolve o leitor no tema, que lhe desperta o interesse, no cerne da etimologia mobilizada por Guedes (2009), “de *inter* esse, estar entre”. É aquela que “mobiliza as energias intelectuais [do leitor] para participar da solução ou, pelo menos, do equacionamento do problema que o texto lhe apresenta” (p. 60). Ao serem apresentados a essa qualidade com essas palavras empregadas pelo autor, os alunos imediatamente entendem que é a característica da proposta de intervenção, porque envolve o leitor em um processo de mediação para a solução ou a minimização dos impactos de um problema discutido no texto. Respondo afirmativamente, mas faço a ressalva complementar de que o questionamento precisa perpassar, assim como a unidade temática, que revela o projeto de texto, por todos os parágrafos, não basta que esteja no último, pois até lá, já teríamos irremediavelmente perdido o leitor ou comprometido nossas relações de cooperação, indicadas na concretude.

Estabelecer esse diálogo explícito entre as qualidades discursivas de Guedes (2009), embasadas no estudo anterior das atitudes dissertativas, e as competências avaliadas no Enem foi um desafio valioso, porque permitiu fazer com que um texto sem direcionamento de interlocução passasse a ser entendido e exercitado como uma discussão que precisa solucionar problemas reais, da vida cotidiana, mesmo que estes não sejam sentidos na pele por quem escreve.

Aí, mais uma vez, o exercício da empatia e da cooperação precisam entrar em jogo para que os efeitos de sentido sejam atribuídos e notados claramente.

Neste ponto, penso que há ainda muitos elementos e relações a serem explicados, muito porque entendo o processo metodológico aqui descrito como uma espécie de sumarização para os desdobramentos necessários nos próximos capítulos – algo que foi apontado, inclusive, textualmente no corpo deste capítulo. Algumas questões mais ou menos explícitas que podem nos atingir nesse momento são de natureza explicativa e comparativa, por exemplo: Como as qualidades discursivas de Guedes relacionam-se com outros autores? E as estratégias ou tipos de argumentação? Foi possível dar autoria a partir da imitação e da improvisação aqui sugeridas como características para os textos, mesmo sendo eles delimitados por características como número de linhas e tempo de elaboração?

Essas e outras questões encontram respostas e discussões na sequência da elaboração dos capítulos. No próximo capítulo, apresento uma leitura possível para a relação entre as propostas de Guedes (2009) e outros autores, em que medida ocorre aproximação ou afastamento de concepções e como nos referimos ao trabalho de Guedes na perspectiva dialógica, partindo de sua proposição de ressurgimento do triângulo retórico clássico.

3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS SOB A PERSPECTIVA DE GUEDES E OUTROS AUTORES

Apenas uma coisa cumpre ter presente: um trabalho de compilação só tem utilidade científica se ainda não existir nada de parecido naquele campo. Havendo já obras comparativas sobre sistemas de construção de casinhas de cachorro, fazer outra igual é pura perda de tempo, quando não plágio.

(ECO, 2005, p. 22).

As qualidades discursivas descritas por Guedes (2009), que foram citadas como ponto de partida desde a problematização desta pesquisa e descritas conforme nossa interpretação no capítulo 2, foram empregadas em concordância com uma aplicação metodológica que dialoga com outros autores pioneiros ou

contemporâneos nos estudos do texto. Como referência para este ponto da pesquisa, em que desejo dar mais ênfase a essas teorias que, juntamente com o método das qualidades discursivas de Guedes (2009), alicerçam as possibilidades de análise aqui apresentadas, busco a relação com Bakhtin, pela perspectiva dialógica e pela possibilidade ou não de definição de gêneros textuais em Guedes. Proponho, além disso, por convergência ou distanciamento, relações com Pinker (2016) e Antunes (2010).

Para trabalhar com a relação entre Guedes e esses três autores, considere necessário mostrar quais são os pontos das teorias, dos métodos e das análises realizadas por eles, que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Se em Bakhtin encontramos a definição para a estabilidade dos gêneros “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2011, p. 262), em Guedes (2009), temos a proposição de que seu manual escolhe ensinar “a escrita de uma leitura” (p. 14) e segue justificando esse posicionamento invocando uma interpretação para *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire (conferência feita na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em setembro de 1981). A partir dessa interpretação, Guedes lança ao leitor algumas perguntas: “Quem não associa, com igual desconforto, formalidade a situações de fala pública, situações em que a gente é obrigado a falar como se escreve? Quem não associa com temor, formalidade e escrita, situações em que a gente é obrigado a escrever como se escreve?” (p. 15). Por essas perguntas, é possível inferir que o autor deseja estabelecer uma reflexão acerca do diálogo entre leitura (pública) e escrita, independentemente das definições utilizadas para gêneros textuais na atualidade.

Essas primeiras informações sobre o que encontramos de definição ou preocupação a respeito do entendimento de textos já nos permitem compreender que as visões aqui associadas podem diferir ou se aproximar, dependendo do caminho que desejamos fazer a partir delas. Saliento que o percurso aqui pretende se concentrar em como as diferentes perspectivas sobre os textos podem ajudar a construir meios de se chegar a produção e análise, com autoria, autocrítica e cooperação.

Com base nesse entendimento, ampliamos nossas chances de cooperação entre teorias e práticas sobre textos, quando trazemos a abordagem de Guedes (2009) que organiza seu manual de ensino de escrita em propostas e não em temas – lançando mão das qualidades discursivas como elementos primordiais para a análise dos textos; de Pinker (2016) que abre um dos capítulos de seu manual citando Darwin: “Escrever é um ato não natural. Como observou Charles Darwin, ‘O homem tem uma tendência instintiva para falar, basta ver o balbúcio de nossas crianças pequenas, ao passo que criança alguma tem tendência instintiva para cozinhar, preparar infusões ou escrever” (p. 41). E sentencia, mais adiante: “A relação entre o escritor e o leitor é de igualdade, e o processo de dirigir o olhar do leitor toma a forma de uma conversa.” (p. 43). E de Antunes (2010), para quem o foco do entendimento de textos está em sua análise global: “É que, no fundo, nada no texto é absolutamente particular, no sentido de que cada unidade constitui um elo do sentido maior expresso pelo todo.” (p. 45).

Antes, porém, de seguir com as relações entre os autores e suas perspectivas, é importante destacar e localizar a visão de Guedes (2009) no âmbito da perspectiva dialógica da linguagem, invocada como essencial para que o triângulo retórico clássico seja equilibrado para a construção de sentidos do texto. Para essa compreensão, destaco a seguir uma possível leitura de constatações entre Guedes (2009) e Bakhtin.

3.1 O dialogismo na linguagem: Bakhtin e Guedes (2009) – considerações acerca dos gêneros do discurso

Há uma correlação de gênero e estilo (quer na literatura, quer todos os outros campos da comunicação discursiva). Todos esses campos devem ser delimitados e definidos com exatidão. Fazem-se necessárias diferenciações precisas no interior de cada um desses campos. A situação, a finalidade e o objeto determinam também a escolha do estilo (das palavras e das formas gramaticais) e a escolha do gênero discursivo.

(Bakhtin, 2016, p. 129)

[...] é preciso radicalizar contra o formalismo: não vamos pedir aos alunos que escrevam uma narração ou uma dissertação ao encomendar a primeira versão de um texto: a gente simplesmente pede que escrevam um texto sobre tal assunto [...]. Não se trata de tentar esconder os gêneros; trata-se apenas de não reforçar o formalismo já introjetado ao longo da experiência escolar.

(Guedes, 2009, p. 86)

No capítulo 2, no momento que antecede a apresentação das atitudes dissertativas definidas por Guedes (2009), fiz uma breve menção ao possível distanciamento de sua abordagem em relação à concepção de gêneros textuais na atualidade, considerando que, para ele, o uso do termo gênero corresponde ao emprego predominante de sequências textuais que caracterizam um texto, como narração, descrição ou dissertação. Isso significa que a concepção bakhtiniana de tipos relativamente estáveis de enunciados, com características mutáveis, pela qual são definidos os gêneros, ganha outra possibilidade de interpretação em Guedes (2009), quando ele propõe que o objetivo da escrita para os alunos seja a textualização, mas que o caminho seja a discursividade, em função de, para ele, como já referido nesta pesquisa, “[...] não se trata de levar o aprendiz a escrever narrações, descrições e dissertações para aprender como se escrevem [...], mas para usá-las para escrever depoimentos pessoais tornados literatura [...]” (Guedes, 2009, p. 67).

Neste ponto da discussão, é importante estabelecer algumas considerações sobre as expressões *gêneros textuais* e *gêneros do discurso*. Na *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2011) alterna o emprego das duas expressões, o que pode nos levar a diversas hipóteses, entre elas: trata-se de uma flutuação originada pela tradução ou de uma alternância proposital, por serem entendidas como sinônimas? Essas hipóteses são levantadas e discutidas por vários estudiosos da obra de Bakhtin. A partir delas, encontramos diferentes possibilidades de explicação para o que podemos chamar de alternância de nomenclatura. No entanto, quero destacar o raciocínio explicitado por Bronckart (2012) para essa situação: “os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de gêneros de texto” (p. 143).

Escolhi essa generalização descrita por Bronckart para a flutuação de nomenclatura em Bakhtin, entre gêneros discursivos ou textuais, justamente por causa da abrangência apresentada por ela, mesmo havendo, em Bronckart (2010), um desdobramento que extrapola essa relação entre gêneros, revelando também uma concepção sobre tipos de discurso, da seguinte maneira:

Qualquer que seja o gênero a que o texto pertença, ele é, em princípio (com raras exceções) composto por diferentes segmentos. Um romance histórico, por exemplo, pode ser composto por um segmento principal (em que a cronologia dos acontecimentos se encontra exposta) e por segmentos intercalares (que introduzem ou diálogos de personagens ou reflexões do autor). Do mesmo modo, uma monografia científica pode ser composta por um segmento principal (em que se expõe a teoria do autor) e por segmentos intercalares (que relatam a cronologia da constituição das teorias concorrentes).

(BRONCKART, 2010, p. 170).

A exemplificação empregada por Bronckart imediatamente amplia nossa percepção para as diferentes segmentações de sequências textuais (narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal) indicadas por Adam (2011).

É verdade que, para compreender melhor o que encerra essa generalização, vale destacar ao menos uma dentre as tantas elaborações sobre a diferença entre texto e discurso, feitas por vários autores. Destaco aqui a diferença apontada por Koch:

[...] discurso é toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação comunicativa determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação – ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo – como também o evento de sua enunciação. O texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

(KOCH, 1989, p. 8-9).

Com base nessa diferenciação, é possível trilhar o caminho da exemplificação pelo texto que analisamos nesta pesquisa – uma redação dissertativo-argumentativa para o Enem. É pela produção desse texto como unidade linguística concreta no processo de comunicação que acontece uma interação comunicativa específica (a leitura feita pelos corretores), exercendo e preenchendo uma função comunicativa. Mas isso só se torna discurso, quando

se torna uma ação que também está relacionada a um evento que, nesse caso, é a discussão, por escrito, de um tema relacionado a algum âmbito da sociedade – e que carece de alguma intervenção efetiva que deve ser elaborada pelo estudante.

Importa destacar, então, neste ponto, que a definição que diferencia texto e discurso nos ajuda a compreender o afastamento ou a aproximação entre as diferentes descrições feitas com base em ações que envolvem a produção de textos, inclusive no segmento e com as especificações que recortamos aqui: nos anos finais da educação básica e com finalidade de discutir situações que requerem intervenções diversas.

Para chegar a uma síntese a respeito das descrições citadas aqui sobre o que se pode inferir e compreender em relação a gêneros textuais ou discursivos – que podem ser englobados, como vimos, pela definição gêneros de texto –, faço uma analogia com as diferentes nomenclaturas utilizadas para indicar os textos produzidos por estudantes na escola, com vistas a uma avaliação ou à preparação para os processos seletivos, como Enem e vestibulares, assim descritas por Guedes:

E nisso vai uma questão fundamental para a prática de escrever: *composição* pressupõe leitores iguais ao autor, que vão aplaudir a riqueza do vocabulário ou o virtuosismo com que o pronome oblíquo é colocado, ou, em outro gênero, a riqueza da rima. *Redação* pressupõe leitores que vão executar os comandos. *Produção de texto* pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho.

(GUEDES, 2009, p. 90).

Daí que a escolha da nomenclatura, quando compreendemos a definição de cada uma delas, faz toda a diferença para comunicar o que se deseja em relação à elaboração de textos. Embora as três expressões (*composição*, *redação* e *produção de textos*) sejam empregadas como sinônimas em diferentes contextos, como assinala Guedes (2009) em outro momento: “[...] expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever textos, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria *organização social*.” (grifo meu, p. 88).

Na sequência, Guedes (2009) elucida os motivos pelos quais podemos entender essa nomenclatura dada à elaboração de textos como um reflexo ou síntese de nossa organização social: ao identificarmos uma produção como composição, estaríamos atrelando a ela a ideia de incompreensível, como se quiséssemos colocar essa realização de linguagem em um patamar que não podemos reproduzir e por isso conferindo-lhe a caracterização de muito inteligente, “felizmente hoje já sob aberta suspeição” (Guedes, 2009, p. 89). Se conseguimos dar esse passo de distanciamento entre difícil e inteligente, podemos também caminhar em direção a outras opções para nutrir nossas relações sociais permeadas, aí sim, pela comunicação, não por monólogos ininteligíveis, o que pode nos distanciar também da aceitação dos discursos de reis nus¹¹.

Ao caracterizarmos uma elaboração como *redação*, ainda associada ao recorte de nossa organização social, de acordo com Guedes (2009), o fazemos para indicar a realização de uma coleta de dados que se transforma em texto, a exemplo do que acontecia, no período a partir dos anos 1950, no Brasil, nas redações jornalísticas que imitavam uma eficiência tecnocrática: “Tudo muito limpo, muito organizado, bastando um bom trabalho de manutenção.” (Guedes, 2009, p. 89).

Se chegamos, por fim, à identificação de um processo de confecção de textos como *produção de texto*, temos o entendimento de que se trata de um processo que não se realiza nos mesmos moldes para todos, mas que, dentro do conceito de organização social, funciona como uma ação colaborativa, da qual se valem indivíduos e grupos, experimentando e reescrevendo: “o termo produção de texto revela a generalizada desconfiança das soluções milagrosas [...]” (Guedes, 2009, p. 90). Mas, como também bem nos lembra Guedes (2009), referindo-se às palavras de Mario Quintana sobre a constatação de não haver nada mais antigo do que a moda do ano passado: apenas mudar o nome do que se pede

¹¹ *A nova roupa do rei* é uma história escrita pelo dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875), publicada em 1837 pela primeira vez. Nela, um espertalhão convence o rei de que está confeccionando uma roupa para o monarca vestir, mas que é invisível para os tolos. Por causa disso, nem o rei nem seu séquito admitem que não estão vendo tecido algum. É uma criança, em meio à multidão pasma, que tem a ousadia brincalhona – própria do universo infantil – de rir e gritar, apontando o dedo para a majestade, que “o rei está nu”.

aos alunos que produzam sem mudar o teor da solicitação seria apenas encapsular o mesmo conteúdo em embalagem diferente.

Por isso, neste ponto da abordagem, o propósito é refletir sobre como os nomes diferentes precisam surgir de concepções diversas para o entendimento do texto. Além disso, situar a proposta de Guedes (2009) como dialógica, porque desenvolve ações que levam os alunos à construção da discursividade como caminho para a textualidade, em lugar de se valer de uma estrutura textual preestabelecida. Ao assumir que *unidade temática*, *questionamento*, *objetividade* e *concretude* são qualidades discursivas que levam à textualidade, Guedes (2009) o faz propondo que se perceba os efeitos de sentido gerados sobre o interlocutor e que quem escreve o texto faça também o movimento de autor-leitor e, ao passo que, em paralelo, haja construção de sentido entre autor e demais leitores.

Ainda uma vez, destaco aqui que, ao afirmar, em 1996, que “Bakhtin é um barato!”¹², o professor Carlos Alberto Faraco (já mencionado no início desta tese), estudioso da obra do pensador russo, nos oferece a dimensão de como podemos fazer o entendimento sobre o dialogismo apresentado em Bakhtin popularizar-se, no sentido de ser mencionado como uma teoria que recobre nossas práticas de ensino de escrita na educação básica, com vigor de conteúdo e leveza nas palavras.

3.2 Guedes (2009) e Pinker (2016): um diálogo possível entre manuais

O grande inimigo da clareza da linguagem é a falta de sinceridade.

George Orwell

O essencial em assuntos de extrema importância é o estilo, não a sinceridade.

Oscar Wilde

¹² No final dos anos 1990, quando as publicações sobre o dialogismo na obra de Bakhtin começavam a ganhar espaço nos cursos de Letras e, muitas vezes, empregadas como ideias pouco acessíveis aos leitores comuns, o professor Faraco sentenciou não a fragilidade da discussão, mas o entusiasmo da descoberta de como, para jovens leitores, isso poderia significar um caminho para as relações entre nós todos e a linguagem.

Estilo se parece essencialmente com boas maneiras. Trata-se de tentar entender os outros, de pensar por eles e não por você – ou pensar, com o coração e com a cabeça.

Sir Arthur Quiller-Couch

As três ideias empregadas aqui como epígrafe foram utilizadas com essa mesma função na Lição 1 - *Compreendendo o estilo*, do manual *Lições de estilo com clareza e elegância*, de Joseph M. Williams, recorrentemente referido pelo professor Paulo Guedes em suas aulas, para nos fazer pensar sobre as convergências e divergências entre manuais de escrita. Uma das convergências concentra-se na existência de uma seção específica sobre estilo apresentada nos manuais, que o fazem com base em processos de escrita e reescrita para diferentes textos.

Não pretendo fazer aqui uma linha do tempo para a tradição de elaboração de manuais que indicam o caminho a seguir em relação à escrita de textos, mas posso assegurar, justamente com base nos registros históricos, desde a Grécia Clássica, que se trata de uma prática bastante antiga. Se ficarmos apenas na tradição ocidental, vamos encontrar vários exemplares de manuais para uso da língua entre os gregos e latinos. Depois disso, nas línguas neolatinas, essa prática continuou, transformando-se em uma referência para consulta quando se trata de ensinar ou aprender um idioma, por exemplo.

A escolha, aqui, para essa abordagem, da relação entre Pinker (2016) e Guedes (2009) está diretamente ligada com a cisão verificável e pronunciada de ambos em relação aos manuais que apenas listam certo e errado ou fazem recomendações genéricas sobre temas relacionados ao que se reconheça, no período, como bom uso da língua. Dentre as afirmações destacáveis no trabalho desses dois autores em relação a esse tema, podemos começar por uma “[...] convicção de que a escrita (ao contrário da fala) não é uma atividade natural, mas que é possível resgatá-la dessa condição encarando-a na perspectiva de uma metáfora-guia pela qual o papel do escritor não é ‘informar’, ‘comunicar’ ou ‘comentar’ fatos, mas sim mostrar coisas do mundo.” (Pinker, 2016, p. 8) e também “O que não é verdade é que exista algum fator genético ou de origem extra cultural a separar as pessoas que têm jeito para escrever dos comuns

mortais. Aliás, só comuns mortais escrevem, produzem textos, assim como produzem feijão, azeite, facões, raquetes de pingue-pongue, esculturas em pedra sabão, rapaduras de leite, motivados pelo mesmo carma: a necessidade.” (Guedes, 2009, p. 92).

Em que convergem os dois, considerando-se que as experiências de um e outro estão no campo da escrita na Universidade, mas em lugares e línguas diferentes? Para considerar o valor desse diálogo, estabelecido aqui, entre os estudos de Pinker e Guedes, quero destacar o exemplo de uma situação referida pelo filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017), em uma entrevista concedida ao periódico *El pais*, em janeiro de 2016, por ocasião de seus 90 anos. Ao responder a uma pergunta sobre como as redes sociais podem criar bolhas e dar a falsa impressão de que todos pensam como nós, Bauman citou o Papa Francisco que, ao iniciar seu pontificado, em março de 2013, deu a primeira entrevista ao jornalista italiano Eugenio Scalfari, um ateu autodeclarado. No raciocínio apresentado por Bauman, o diálogo se estabelece de fato entre pessoas que pensam de maneiras diferentes ou vivem realidades diferentes. Por isso minha sugestão de uma conversa entre os manuais de Pinker (2016) e Guedes (2009), a fim de que se construa, de fato, um diálogo entre ambos.

Assim como uma boa entrevista, em que são colocadas duas autoridades para conversar sobre seus pontos de vista a respeito de um tema, com seleção prévia de tópicos, aqui tomo a liberdade de destacar alguns pontos dentro da confecção dos manuais sobre texto para, a partir deles, elencar o que Guedes (2009) e Pinker (2016) propõem.

Quando estabeleço uma seleção de pontos para o diálogo, não deixo de lembrar que ambos descrevem, conceituam e exemplificam, também cada um a seu modo, elementos relacionados à coesão, à coerência, à esfera de circulação e a outras características intimamente relacionadas à produção e à avaliação de textos na escola ou no processo de escolarização, como clareza, precisão e elegância.

Mas para essa abordagem minha proposição é estabelecer relação entre elementos que podem ser colocados, nas duas abordagens sob rótulos como “a maldição do conhecimento”, discutida a seguir.

3.2.1 A maldição do conhecimento

*Girando ancora un poco ho incontrato uno che si era perduto
gli ho detto che nel centro di Bologna non si perde neanche un bambino
mi guarda con la faccia un pò stravolta e mi dice "sono di Berlino".*

Lucio Dalla

*Andando um pouco encontrei um cara que estava perdido
disse a ele que no centro de Bolonha não se perde nem uma criança
ele me olhou com o semblante um pouco surpreso e me disse "sou de
Berlim".*

(tradução nossa *ad hoc*).

O título desta seção é um empréstimo feito da publicação de Pinker (2016) citada aqui, neste trabalho. Um dos capítulos apresentados por ele, no decorrer da discussão, em seu *Guia de escrita*, recebe o nome de “A maldição do conhecimento” e é nele que o autor descreve e nos leva a analisar os mais diversos exemplos de como a esfera em que circulam os textos e a situação em que eles se realizam podem gerar desentendimentos quanto à necessidade de explicação de algum elemento pertencente ao texto para que o interlocutor compreenda adequada e completamente a mensagem e se sinta atendido por ela em suas expectativas de resposta.

Já a epígrafe aqui empregada é um trecho de canção do músico italiano Lucio Dalla (1943-2012) que expressa bastante bem o quanto a “maldição do conhecimento” pode ficar enraizada em nossas ações cotidianas, revelada na necessidade de fazer circular não as grandes e complexas teorias, mas as pequenas informações entre nós. É importante destacar que o relato da conversa, feito pelo eu lírico da canção, que é quem passa pela experiência como detentor da informação, deve nos remeter imediatamente a situações em que já consideramos que alguém deveria saber de uma informação prévia ou de quando assim fomos julgados por algum interlocutor.

É por isso que, na condição de produtores de um texto, precisamos fazer um movimento empático em relação à apreensão de alguma informação. E é

importante frisar aqui o que a conversa travada no excerto da canção já enfatiza: é preciso garantir que o que é simples e óbvio para um faça parte do repertório do outro. Não importa se, no centro de Bolonha (menos de 400 mil habitantes), nem uma criança consegue se perder e, além disso, mesmo que o interlocutor perdido nesse centro interiorano seja de Berlim (quase 4 milhões de habitantes), não se pode tomar como ponto de partida que ele saiba transitar pela capital da Emília-Romanha. Uma analogia como essa pode nos ajudar a respeitar mais o caminho que precisamos fazer em direção aos nossos interlocutores quando produzimos um texto, mesmo que eles sejam especialistas em alguma área do conhecimento ou que tenham mais habilidades e experiência em determinado campo do que nós.

Mas, para além de Pinker (2016) dar o nome a uma das seções de seu mais recente manual de “A maldição do conhecimento”, como ele a aborda isso? E como esse ponto se relaciona a quais elementos discutidos por Guedes (2009)? Pinker credita o surgimento dessa expressão aos economistas, que indicariam, com ela, comportamentos amorais praticados por vendedores com objetivo de maximizar os lucros, considerando que os compradores de determinados produtos, como veículos, não têm o mesmo conhecimento sobre funcionamento de peças e mecânica. No entanto, Pinker amplia a aplicação dessa expressão para além da ideia de agir com má fé, recobrando com ela ações que podem ser identificadas com comportamentos estúpidos, como aquele que a conversa da letra de canção da epígrafe desta seção exemplifica: uma dificuldade de imaginar como é, para outra pessoa, não saber alguma coisa que você (ou o produtor do texto ou mensagem) sabe.

Não com o mesmo nome ou iguais exemplos, essa situação também é discutida em Guedes (2009), quando ele trabalha com aspectos relacionados ao âmbito da descrição a serviço da dissertação:

O leitor quer o novo, o desconhecido, mesmo que a maioria deles queira apenas o ilusoriamente novo, o velho com roupas da moda, histórias antigas e personagens conhecidos transpostos para uma linguagem mais cotidiana de uma época mais recente. O leitor quer o concreto, não o abstrato: não as características da espécie *gato*, mas apenas as que identificam o *gato* que protagoniza a história, ou a peculiar maneira como ele executa as características da espécie *gato*. O leitor não está interessado em balroas, mas vai gostar de saber que elas eram usadas como instrumento de abordagem de navios, [...]. O leitor quer o particular,

não o geral; não a descrição de todos os componentes do cenário, mas só daqueles indispensáveis para que entenda o que aconteceu ou vai acontecer ali. Não a descrição de todas as partes do objeto, mas só daquelas que permitam entender para o que ele serviu e para o que vai servir na história que lhe contamos. (GUEDES, 2009, p. 196).

Esse trecho, ao contrário do que pode sugerir uma leitura apressada, não confronta a perspectiva de Pinker sobre a caminhada em direção ao leitor/interlocutor que se espera de um produtor de texto generoso, de boa-fé, sem a estupidez que pode revestir o uso do jargão. A interpretação do exemplo escolhido por Guedes (2009) e do desdobramento por ele atribuído permite, mais uma vez, compreendermos o exercício da produção de textos encorajado pelos dois autores colocados em diálogo aqui: saber escolher bem as características do tema ou assunto tratado, não subestimar a capacidade do leitor, mas chegar até ele por meio de caminhos já trilhados. Afinal de contas, no sentido lato da palavra intertextualidade, estamos sempre trilhando caminhos que já foram percorridos e experimentados por outros, à nossa frente, na experiência da linguagem. Isso não significa, de maneira alguma, que podemos nos apropriar da relação do outro com a linguagem, porque não basta saber, por exemplo, contar uma piada; é preciso ser incluído pelo grupo que deseja ouvi-la.

Para exemplificar essa questão, recorro ainda uma vez a Pinker (2016), em que se pode ler a seguinte situação.

A melhor maneira de lembrar os perigos das abreviações pessoais consiste em recorrer à piada do homem que entra numa estância das montanhas Catskills¹³ pela primeira vez e vê um grupo de humoristas judeus aposentados contando piadas aos colegas em volta de uma mesa. Um deles grita “Quarenta e sete!”, e os outros riem ruidosamente. Outro grita “Cento e vinte!”, e de novo os outros se dobram de rir. O recém-chegado não tem como imaginar o que está acontecendo, e pede a um dos velhos que explique. O homem diz “Esses caras andam juntos há tanto tempo que todos conhecem as mesmas piadas. Então, para poupar tempo, deram a elas um número, e tudo o que precisam fazer é gritar o número”. O sujeito diz “É brilhante! Deixem-me experimentar”. Levanta-se e grita “Vinte e um!”. Segue-se um silêncio tumular. Tenta novamente: “Setenta e dois!”. Todos olham para ele e ninguém ri. Ele afunda no assento e sussurra para o informante: “O que fiz de errado? Por que ninguém riu?”, ao que o homem responde: “Ah, tudo depende do jeito de contar”. (PINKER, 2016, p. 93).

¹³ N.T.: As montanhas Catskills são uma região turística do estado de Nova York, que recebe esportistas de inverno e interessados em eventos culturais. Abriga também antigos hotéis onde trabalharam humoristas famosos de origem judaica, que criaram o estilo chamado “borschbelt-comics”.

Por esses e outros motivos, parece que Guedes (2009) e Pinker (2016) têm mais semelhanças do que diferenças em relação a como identificam e descrevem comportamentos que estão associados à escrita.

3.3 Guedes (2009) e Antunes (2010): modos de analisar textos

Mas, então, o que eu queria evitar acabou acontecendo: cada um saiu falando de sua bronca particular com o futebol; eu queria que cada um tomasse posição diante do fenômeno, dissesse com alguma objetividade o que entendia por futebol. Já que todos descreveriam a mesma coisa, poderíamos determinar – estabelecendo critérios comuns para isso – qual dos textos fazia essa descrição com mais eficiência. Ninguém entrou no jogo do nivelamento; os birmaneses foram tomados como pretexto para discutir nossas velhas questões. Chegamos à conclusão (óbvia, é claro) de que cada um construía (não no texto, mas na própria cabeça) os birmaneses que entenderiam seu texto.

(Guedes, 2009, p. 33).

Como estabelecer critérios que tornem objetiva a avaliação feita do texto produzido? Com esse questionamento no centro das atenções, Guedes (2009) relata algumas de suas experiências com propostas de atividades que permitissem estabelecer a eficiência dos textos produzidos pelos alunos em cumprir seus objetivos. Valendo-se da descrição do texto como um fenômeno e não apenas como estrutura, feita por Joseph Williams (1970), com base no triângulo retórico que relaciona assunto, público e objetivo, Guedes (2009) propôs aos alunos que escrevessem sobre futebol, mas explicando o esporte para os birmaneses, supondo um grupo de birmaneses que não conhecesse futebol. A epígrafe desta seção é a constatação de Guedes feita após a realização desse exercício: é muito difícil definir o perfil de um leitor que desconheça o tema; em geral, construímos um perfil de leitor que sirva ao nosso propósito, não que seja atendido por ele.

Nesse sentido, ainda trabalhando com o enleio principal da “maldição do conhecimento”, tratado na seção anterior, quando comparamos alguns aspectos

dos manuais de Pinker (2016) e Guedes (2009), podemos destacar que o exercício de colaboração de quem produz o texto e, presumidamente, tem o que dizer ao interlocutor é indispensável para que se possa também tratar de uma análise global do texto – ponto que abordaremos nesta seção.

Por que colocar lado a lado, neste novo diálogo, Guedes (2009) e Antunes (2010)? Os motivos podem tanto ser óbvios como subjetivos, mas alguns – que podem se enquadrar em uma das categorias, conforme a percepção do leitor – merecem nota, como alguns elementos que convergem para a possibilidade de análise global de textos e estão assim caracterizados em Antunes (2010):

a) unidade semântica – esse é o aspecto que “deixa o texto como um conjunto demarcado, como um terreno delimitado” (p. 67), o que possibilita identificar ideia principal e ideias secundárias, ponto de vista defendido, entre outras características, além de permitir que se possa sintetizar o texto original, transformando-o em outro, sem distorcer o conteúdo apresentado.

b) progressão do tema – é construída com base na expectativa de que o texto tenha unidade temática, mas não fique preso apenas em um item, afirmando as mesmas coisas, de diferentes maneiras. Espera-se que haja conexão e que as ideias sobre o tema sejam escolhidas e relacionadas para que possam trazer complexificação à discussão. Além disso, a evidência da

c) propósito comunicativo – o propósito é elementar para qualquer atividade de linguagem. O entendimento dessa característica está associado também ao entendimento da circulação e da função social que têm os gêneros de texto, pois os propósitos de informar, convencer, descrever, propor, apresentar e outros tantos são, como considera Antunes (2010) praticamente inesgotáveis. No caso de uma dissertação argumentativa, por exemplo, a ideia é convencer o leitor de que o posicionamento apresentado é plausível e defensável, além de mostrar o embasamento argumentativo como coerente e apropriado.

d) relevância informativa – Antunes (2010) destaca a necessidade de lembrar o quanto esse elemento é valioso para o texto, afirmando que houve um embotamento dessa característica porque as análises passaram a se configurar como leituras que verificam a adequação ou inadequação de norma-padrão, negligenciando a qualidade informativa do texto. Nesse caso, também é

relevante retomar o diálogo com Pinker (2016): “Um universitário redigindo o trabalho final de uma disciplina está fingindo saber mais sobre seu assunto do que o leitor, e que sua meta é oferecer ao leitor a informação de que este precisa, quando, na verdade, seu leitor sabe mais sobre o assunto do que ele[...]” (p. 42). Esse processo de simulação é, muitas vezes, questionado pelos estudantes: “como saber mais sobre o tema do que quem está corrigindo meu texto?” Na verdade, o ciclo todo, entre produção e leitura para avaliação está simulando uma situação em que ele (estudante) precise lidar com o texto e se expressar por meio dele. Assim, o avaliador pode, de fato, por ter maior experiência e especialidade no assunto, indicar se as escolhas para comunicar foram as mais interessantes.

e) relações com outros textos – ao longo desta tese, a intertextualidade já foi mencionada e interpretada, mas vale destacá-la ainda uma vez, acrescentando tratar-se, como afirma Antunes (2010) de um tema que não é possível esgotar, por ser “tão amplo, tão complexo e tão significativo na compreensão do que, de fato, representa a linguagem” (p. 75-76). Além disso, além do diálogo com o conteúdo, é possível identificar que, na concepção Bakhtiniana de gêneros, reside uma ação de intertextualidade, conforme interpreta Bronckart (2012): “Nessa visão, todo novo texto empírico, portanto, é necessariamente construído com base no modelo de um gênero, isto é, ele pertence a um gênero”. (p. 138). Essa é uma relação muito valiosa para a dissertação argumentativa, seja ela feita para atender ao Enem (como trabalhamos aqui) ou para qualquer outro processo seletivo. Em textos considerados de excelência, esse diálogo acontece com conteúdos de repertório próprio do estudante e com seu entendimento de projeto de texto, que obedece também a um formato, permitindo encadear gradativamente as ideias, fazendo com que progridam.

Os cinco pontos caracterizados nos itens anteriores são assim denominados por Antunes (2010) como referências para que se possa fazer uma análise global do texto, sem fragmentá-lo. O que encontramos também em Guedes, para a finalidade desta pesquisa:

[...] discutir os textos de seus colegas e os seus próprios textos considerando-os, como qualquer outro, produto do trabalho humano, isto é, do ponto de vista de sua utilidade, oportunidade e beleza, para poder avaliar a organização interna dos textos que lê, em função não de formas

concebidas a priori, mas de sua adequação ao que se propõe transmitir ao leitor. (GUEDES, 2009, p. 80).

A relação estabelecida aqui, sobre modos de analisar textos, entre Guedes (2009) e Antunes (2010) é uma escolha de acordo com o que podemos perceber do relato de experiência dos dois autores que também são professores e têm compreensões complementares no sentido de conferir ao texto um papel central nas aulas, seja quando se lê, seja quando se escreve, além de manifestarem ambos um cuidado especial em relação ao olhar que voltam ao professor que está nessas salas de aula.

Como uma das constatações sobre a complementaridade das análises propostas pelos três autores - Guedes (2009), Antunes (2010) e Pinker (2016), que interessa a esta tese, destaco a caracterização de todos eles como pertencentes, mesmo quando não há indicação, a usos dialógicos da linguagem, que preveem uma relação entre autor e leitor pela solidariedade e não pela caridade na atribuição de sentidos ao texto.

No próximo capítulo, apresento a análise dos textos, começando por revelar as perspectivas que me levaram a escolher os exemplos e também as contingências do trajeto. Mas, para sintetizar e introduzir o relato dessa experiência, reitero a força que advém dos processos de imitação e improvisação nas palavras de Benjamin, porque valer-se do conhecimento do outro pelo caminho não tira a singularidade de nossa própria aventura. Esse é também o poder que os intertextos nos oferecem.

A força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião. Da mesma forma, a força de um texto quando lido é diferente de sua força quando copiado. Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha. É somente o texto copiado que comanda, assim, a alma de

quem se ocupa dele, ao passo que o mero leitor jamais chega a descobrir os novos aspectos de seu interior que são abertos pelo texto, a estrada corta ao meio a floresta que vai constantemente se fechando atrás dela: porque o leitor segue o movimento de sua mente no voo livre da imaginação, enquanto quem copia submete a mente ao seu comando.

(BENJAMIN, 1979, p. 51).

4. O CAMINHO ESCOLHIDO PARA A ANÁLISE DE DADOS

“Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.”

Graciliano Ramos (1948), em uma entrevista para um jornal (apud SILVEIRA, 1998).

Já me vali muito desse texto que serve aqui, na abertura deste capítulo, como epígrafe. Muitas vezes para alentar alunos que chegavam dizendo que nunca sabiam por onde começar o texto ou que não conseguiam diferenciar textos bons ou ruins, outras vezes para que servisse como metáfora que estimula quem já está habituado à prática de textos como um processo que demanda olhar para muitos lugares, ter disposição para encontrar manchas no tecido, bater as fibras contra as pedras e repetir até chegar ao ponto de poder torcer e estender o texto, permitindo que o vento, o sol e o tempo façam o trabalho alquímico final. Além disso, entendendo que, depois de o texto sair das mãos de quem o produz, pertence ao mundo e às interpretações que os leitores construam com base nos indícios, nas pistas e nos sinais.

Este é o capítulo destinado a analisar o processo de imitação, o emprego das qualidades discursivas, a singularização da experiência de produção de textos

escritos com finalidade específica e os efeitos percebidos. É o passo em que a metáfora das lavadeiras de Alagoas é bem-vinda para sintetizar o processo de escrita, leituras, diálogos e reescritas de texto. Conforme mencionado em 2.2, quando apresentei a definição do texto Enem estabelecendo relações com as qualidades discursivas de Guedes (2009) e em 2.3.1 e 2.3.2, quando descrevi as etapas da pesquisa, trata-se de uma interpretação de uso das qualidades discursivas para textos produzidos na educação básica, com finalidade específica.

Ainda sobre a imitação, a inspiração e a improvisação, aproveito o momento para destacar como, pelas estratégias apropriadas, é possível procurar uma metáfora-guia que nos conduz a não perder de vista que, de acordo com Pinker (2016), coloca quem escreve o texto na condição de abrir caminho, porque pode conduzir o leitor a ver algo que ele ainda não percebeu, de acordo com sua própria compreensão. E como a ideia de improvisação que refiro aqui está sempre voltada à noção de buscar diálogos com outros textos, fazendo um movimento de intertextualidade, o filme *E aí, meu irmão, cadê você?* concebido pelos irmãos Cohen (Ethan e Joel), pode ser um exemplo dessa espécie de metáfora-guia. Ao adaptarem o retorno de Odisseu/Ulisses a Ítaca (Odisseia) para o cinema, em gênero comédia, o fazem de maneira que a história tenha sentido para quem jamais ouviu falar dos poemas épicos de Homero e também para quem seja um leitor contumaz da obra. E o que isso tem a ver com as lavadeiras de Graciliano? As lavadeiras dos irmãos Cohen são a personificação das sereias que, no Canto XII da Odisseia, configuram-se como o maior obstáculo de toda a narrativa para que Odisseu alcance seu objetivo de chegar a Ítaca.

Novamente a construção de sentido passa pela referência de mundo, pelo ponto de vista sobre o objeto ou ser – a ação das lavadeiras pode inspirar a imitação ou ser um apelo para a perdição – e pela interpretação que desejamos ou somos capazes de fazer com o material de que dispomos.

4.1 Como escolhi relatar o caminho de análise

Considero a proposta como ponto de partida e aproveito esta etapa para interpretar as palavras do professor Paulo Guedes, mencionadas por ele mesmo.

Essa duplicidade, essa distância tão confortavelmente ignorada entre atitude e discurso foi o que eu quis fazer que eles denunciasses para si mesmos. Tentei desenvolver uma pedagogia contra os alunos, que consistia em levá-los a escrever para desmascararem-se. Minha justificativa pedagógica era que o único sentimento ilegítimo na relação professor-aluno é o de indiferença, que é deletério. Sentimentos fortes como o amor ou, no caso, o ódio constroem.

(GUEDES, 2009, p. 38).

Nessa dicotomia proposta pelo professor, que sintetiza uma experiência em que, na sua vivência como educador, os alunos reclamavam, mas não tinham argumentos plausíveis para sustentar sua argumentação, ou sequer agiam com empatia para tentar compreender a situação, podemos perceber a tentativa de provocar para o aprendizado. É explorando essa dicotomia com os alunos – que acharam que nosso trabalho estava mais para ser movido pelo amor do que pelo ódio –, que o processo de pesquisa seguiu, amparado na ideia de que agir com amor em tempos difíceis é uma revolução, assim como as chispas de ódio devem poder mover os acomodados ou hipócritas em outras circunstâncias, como aquela experienciada pelo professor Paulo.

4.2 A proposta como ponto de partida e a análise de textos

Reproduzo a seguir a proposta apresentada na etapa 5, conforme descrito em 2.3. Trata-se de uma proposta relacionada a um tema transversal abordado desde os primeiros anos de escolarização. Afinal de contas, equilibrar a produção e a destinação de lixo em favor da sustentabilidade não é uma discussão nova. Além disso, à época da realização do texto, havia um prazo estendido em vigência, com desdobramento até 2018 e até 2021, para que as prefeituras do Brasil conseguissem adequar as condições de destinação do lixo,

o que mais aparentemente consiste na existência e no uso de aterros sanitários e não de lixões.¹⁴

Com base nos textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **A POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS E A QUESTÃO DO LIXO**. Apresente proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I



Disponível em: <<http://www.folhadaregiao.com.br/2018/09/23/na-contramao-do-brasil-regiao-reduz-producao-de-lixo-anual>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

TEXTO II

Política Nacional de Resíduos Sólidos

A Lei nº 12.305/10, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) é bastante atual e contém instrumentos importantes para permitir o avanço necessário ao País no enfrentamento dos principais problemas ambientais, sociais e econômicos decorrentes do manejo inadequado dos resíduos sólidos.

Prevê a prevenção e a redução na geração de resíduos, tendo como proposta a prática de hábitos de consumo sustentável e um conjunto de instrumentos para propiciar o aumento

¹⁴ Para ler mais sobre os prazos da PNRS, pode-se acessar <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/07/senado-aprova-prorrogar-por-2-anos-extincao-de-lixoes.html>. Acesso em: 20/12/19.

da reciclagem e da reutilização dos resíduos sólidos (aquilo que tem valor econômico e pode ser reciclado ou reaproveitado) e a destinação ambientalmente adequada dos rejeitos (aquilo que não pode ser reciclado ou reutilizado).

Institui a responsabilidade compartilhada dos geradores de resíduos: dos fabricantes, importadores, distribuidores, comerciantes, o cidadão e titulares de serviços de manejo dos resíduos sólidos urbanos na Logística Reversa dos resíduos e embalagens pós-consumo e pós-consumo.

Cria metas importantes que irão contribuir para a eliminação dos lixões e institui instrumentos de planejamento nos níveis nacional, estadual, microrregional, intermunicipal e metropolitano e municipal; além de impor que os particulares elaborem seus Planos de Gerenciamento de Resíduos Sólidos.

Também coloca o Brasil em patamar de igualdade aos principais países desenvolvidos no que concerne ao marco legal e inova com a inclusão de catadoras e catadores de materiais recicláveis e reutilizáveis, tanto na Logística Reversa quando na Coleta Seletiva.

Além disso, os instrumentos da PNRS ajudarão o Brasil a atingir uma das metas do Plano Nacional sobre Mudança do Clima, que é de alcançar o índice de reciclagem de resíduos de 20% em 2015.

Disponível em: < <http://www.mma.gov.br/pol%C3%ADtica-de-res%C3%ADduos-s%C3%B3lidos>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

Texto III

Como resolver a questão dos catadores? Melhor tê-los regularizados ou dar a eles atribuições mais dignas?

O melhor é tê-los regularizados. A cidade de San Francisco, nos Estados Unidos, tem 800 mil habitantes e dois mil catadores de resíduos sólidos regularizados e equipados. É um trabalho digno. O serviço ambiental que essas pessoas prestam à sociedade é inestimável. No Brasil, quem faz esse trabalho é vítima das piores formas de exclusão social; por isso, associa-se essa tarefa à degradação, quando não deveria ser assim. Em uma sociedade saudável, em que não há trabalho indigno, é preciso ter uma forma de coleta destinada à reciclagem como a dos **catadores**.

As associações de catadores estão procurando organizar a categoria, mas a grande maioria deles está na informalidade.

Incinerar lixo para gerar energia pode ser um bom modelo?

Estudo recente compara biodigestores e incineradores convencionais. Biodigestores são mais adequados na produção de energia porque funcionam só com resíduos orgânicos, deixando os inorgânicos para reciclagem. É preciso comparar o valor potencial que provém da reciclagem com o valor do que é incinerado para produzir gás e gerar energia. Mesmo que haja vantagem ambiental e econômica em incinerar, não considero como a melhor solução. Queimar resíduos pode ser um estímulo ao desperdício para uma sociedade que ainda cultua o vício do “jogar fora”. Nós, brasileiros, e também os americanos somos sociedades assim. A vantagem de optar pela reciclagem é que esse fator incidirá também na concepção dos produtos. Até agora, não vi nenhum caso no Brasil de empresa que, com base na PNRS, tenha modificado o desenho de seus produtos em função da necessidade de facilitar a separação dos diferentes materiais para a **logística reversa**.

No Brasil, a quantidade de resíduos aumenta de forma vertiginosa à proporção do crescimento econômico. Como estancar isso?

Com o aumento na renda, a quantidade de lixo também cresceu. Não há orientação na publicidade ou nas políticas de crédito ao consumidor no que diz respeito ao destino do lixo. Dados recentes apontam que cada ser humano consome 10 toneladas por ano de recursos naturais. É a nossa chamada pegada material, e ela só faz aumentar: no início dos anos 2000, foram extraídos 60 bilhões de toneladas de matéria orgânica, minérios e combustíveis fósseis. Em 2008, esse número saltou para 70 bilhões de toneladas. Esses recursos não são infinitos. Se não tivermos inteligência para usar o que foi retirado do planeta, chegará o momento em que não teremos mais de onde tirar.

Excerto de entrevista com o sociólogo Ricardo Abramovay. Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/lixo/ricardo-abramovay-e-a-riqueza-do-lixo-763575.shtml?func=1&pag=2&fnt=14px>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

Após a leitura da proposta e discussão sobre como os textos de apoio podem ajudar a mobilizar outros repertórios a respeito do tema ou como podem ser empregados para comprovar afirmações e ponto de vista, os alunos produziram a primeira versão do texto. É importante lembrar que, neste ponto do processo, eles já conhecem não só dos estudos na 3.^a série, mas de anos anteriores, as características do texto Enem, a composição dos parágrafos, as competências avaliadas e a importância de elaborar um projeto de texto antes da produção inclusive do rascunho. Desta vez, no entanto, havia também o aporte das qualidades discursivas de Guedes (2009), conforme as lemos, interpretamos e consideramos para a produção desse texto.

Para a exemplificação, considerando os textos do *corpus* e a intenção de percebermos, ao final das análises, a diversidade de possibilidades de boa relação entre as qualidades discursivas para um processo de imitação e improvisação, escolhi mostrar, como se pode ver a seguir, apenas um modelo detalhado de escrita, leitura e reescrita, focando as demais análises no exemplo final do texto, com diferentes nuances de interferência.

4.2.1 Escrita, leitura e reescrita

Reescrever o texto, exercer a segunda e a terceira e a quarta chance é um direito do escritor. Direito do leitor é o de receber uma explicação mais clara a respeito daquilo que fez um honesto esforço para entender.

(GUEDES, 2009, p. 82).

Ter essa chance, dar-se essa chance e ensinar-aprender o valor dessa chance da reescrita é como fazer valer o ensinamento metafórico da colcha de Penélope¹⁵. Isso quer dizer que se pode desmanchar o que foi tecido para refazer no outro dia, mesmo que ninguém, além do autor, veja. Não se trata, como na história original, de um ardil para ganhar tempo, mas de um recurso valoroso para o amadurecimento da escolha das ideias para a elaboração do texto e do estabelecimento da melhor relação entre elas.

Antes de seguir para os textos que estão assim dispostos: 1.º exemplo (primeira versão, reescrita e segunda reescrita) demais exemplos (versão final) escolhidos após a realização de todas as etapas, destaco, a seguir, uma série de trechos identificados pelos estudantes, quando aplicavam a lista de 15 itens de indicação nos textos uns dos outros. Seguindo o equilíbrio entre a generosidade e a exigência, foi possível obter e estudar exemplos que rarearam ou não voltaram a se repetir em outras versões. Aproveito para mencionar que os trechos estão reproduzidos exatamente como foram redigidos pelos estudantes, colocados logo abaixo da descrição de cada item da lista.

1. Utilize repertório próprio que extrapole as informações dos textos de apoios.

a) Quanto mais consumimos estamos aumentando a produção de lixo, cada brasileiro produz 1,1 kg de lixo e 188 toneladas são coletadas por dia. As pessoas nunca estão satisfeitas e sempre querem consumir cada vez mais.

b) Cada brasileiro produz aproximados 1,1 Kg de lixo por dia e infelizmente apenas 8% das cidades brasileiras possuem a coleta de lixo seletiva, o que torna muito mais difícil pelo fato de acumular resíduos, causando outros problemas ecológicos como as enchentes.

2. A conclusão Enem precisa ser dividida em três partes: a) retomada de problematização, b) apresentação de intervenção com cinco itens específicos (ação, agente, modo/meio, público-alvo e detalhamento/objetivo/resultado esperado) e c) frase de fechamento para o raciocínio apresentado.

¹⁵ Conta a Odisseia, poema atribuído a Homero, que Penélope, esposa do guerreiro Odisseu (chamado de Ulisses entre os romanos), por não querer se casar com nenhum dos pretendentes que surgiam para cortejá-la em Ítaca, crente no retorno do esposo, prometeu ao pai que aceitaria casar-se novamente assim que terminasse de tecer uma colcha para o sogro Laerte. Mas Penélope desmanchava à noite tudo o que tecia durante o dia.

a) Concluímos então que o nosso planeta não vai se tornar sustentável sozinho, mas se cada um fizer a sua parte aos poucos nosso planeta se tornará sustentável. Tem gente que não se importa com isso, mas deveria se preocupar pensando que pode ter um futuro melhor que nos espera.

b) Faça sua parte, separe o que é reciclável, ajude o nosso planeta a se tornar sustentável, incentive as pessoas a fazer o mesmo que você.

c) Então, já devemos nos conscientizar sobre o descarte incorreto que estamos fazendo e o mal que estamos causando ao planeta. Ou seja, se melhorarmos nosso descarte já estava ajudando, como fazer a separação do lixo, fazer a reciclagem, separar o eletrodoméstico dos demais e assim melhorar o planeta. E aí vamos juntos reconstruir a nossa casa?

d) Mas para isso dar certo precisaremos da ação do povo e vamos precisar do governo.

e) Mas como sempre existem alguns problemas.

f) E esses problemas são que poucas pessoas reciclam, muitas pessoas jogam lixo em rios, etc...

3. Como essa informação pode dialogar com a tese defendida por você ou comprová-la?

a) Ademais, o filósofo Martin Luther King afirmou que: “o que me preocupa não é o grito dos maus, mas o silêncio dos bons”, demonstrando que pessoas dispostas a fazer o bem não devem se calar e sempre buscar soluções para estes problemas e poder salvar o mundo, que de acordo com estudos, só irá sobreviver até 2060.

b) Além disso, os Estados não pensam que esse padrão de vida extremamente consumista trará ou traz consequências, mesmo pesquisas recentes apontando que se continuarmos não dando importância não nos restarão muitos anos.

c) É evidente que os governadores não fazem nada para tentar induzir as pessoas a reciclarem, mesmo sabendo que essa é uma das melhores opções para reduzir a quantidade de lixo, pois para ele é mais fácil deixar os cidadãos poluírem a cidade, jogando pacote de bala, cigarros, garrafas plásticas, do que incentivar a população a reciclar.

4. Qual é o seu projeto de texto? Lembre-se de que essa etapa antecede o rascunho e permite ao leitor perceber a existência de um planejamento para a discussão. Esse planejamento implica o reconhecimento de proposição, argumentação e conclusão.

a) Muitas vezes na hora de separar o lixo acaba-se descartando coisas que não são recicláveis no lixo comum e isso é um grande problema, pode-se afirmar que descartam-se os lixos sem pensar se é ou não é reciclável e sem pensar nas consequências que isso traz, isso de um jeito ou de outro acaba afetando a

sustentabilidade do nosso planeta expondo assim a dificuldade de tornar sustentável a relação entre a produção e a destinação do lixo.

b) O consumismo está aumentando muito e conseqüentemente a produção de lixo também aumenta. O governo deve se preocupar mais com os destinos do lixo e a população com o consumo consciente.

c) Os desafios para tornar sustentável a relação entre produção e destinação do lixo são cada vez maiores e mais difíceis.

5. Atenção à coerência interna e externa do texto. Leia essa informação novamente e pergunte: ela é real? Ela faz sentido em relação ao restante do texto?

a) Esse lixo chega até a Malásia, pois são jogados em qualquer canto, ou é simplesmente jogado no mar e a correnteza leva até a Malásia, ou é simplesmente despejado lá, isso ocorre, pois o produtor do lixo não tem a noção de onde esse lixo vai parar, não pensa nas conseqüências de jogar o lixo em qualquer canto, ele não pensa em um modo sustentável de acabar com seu lixo.

b) Com essas ideias nosso estilo de vida em meio ao lixo irá mudar e ao decorrer do tempo veremos que pequenas ideias podem ajudar muito.

c) Normalmente, todos os lixos estavam indo para territórios asiáticos, principalmente na China, para serem separados, reciclados ou queimados

6. Melhorar a referência à fonte ou a escolha da voz de autoridade para o tema.

a) Hoje em dia, o lixo pode ser levado para o interior e lugares mais pobres onde não há muita fiscalização, cidades ou estados com mais dinheiro pagam cidades pobres para poderem jogar o lixo lá em lugares que não são adequados.

b) A poluição e o descaso das pessoas para com o meio ambiente já não é de hoje, diversos estudiosos do mundo todo afirmam que o planeta está em situação de risco devido a todo lixo produzido e a falta de conscientização das pessoas em como recicla-lo.

c) O lixo no Brasil anda se acumulando muito nos últimos anos, como diz a pesquisa, o prazo de dar fim aos lixões e garantir que rejeitos sejam descartados em locais ambientalmente adequados, já foi vencido, isto é muito grave para o estado limpo do país.

7. Delimite o tema de que você vai tratar: as palavras-chaves devem aparecer no primeiro parágrafo.

a) A reciclagem do lixo é um problema muito sério em questão mundial. Porém, podemos perceber que não há uma grande tentativa de solucionar esse problema por parte das nações.

b) Um dos maiores problemas atualmente é a produção absurda de resíduos. As pilhas de lixo produzidas todos os dias têm impactos inimagináveis para o planeta.

c) A falta de respeito no mundo está sendo um grande problema, como na destinação do lixo onde países desenvolvidos usam de forma negativa os mais pobres, como a Malásia para descarte de grande parte de seus lixos no território malaio, causando poluição e possíveis problemas de saúde.

8. Período incompleto ou estrutura sintática mal elaborada. Releia e procure as partes essenciais: sujeito/verbo/complementos. Escolhas inadequadas de organização.

a) Muitas pessoas atualmente estão sendo prejudicadas de tal forma em que alergias estão bem comuns na nossa comunidade.

b) Em nosso planeta apresenta pessoas que deveriam ser honradas pelo seu trabalho, as ongs ajudam a fauna animal e vegetal como Greenpeace e WWF, e pessoas brasileiras com seu esforço e dedicação como a syauri, que produziu um isopor a base de cana-de-açúcar.

c) Ademais, o lixo pode ser reciclado, porém os moradores não reciclam. São muitas toneladas de lixo todo o dia e bem pouco desse lixo aonde vai é reciclado. Além do mais, cada vez mais as pessoas utilização ou produzem coisas não recicláveis [...]

9. Aumente o número de linhas.

10. Melhorar a relação entre os parágrafos (a ligação precisa ser evidente, deve aparecer textualmente no início do parágrafo).

a) Nos últimos anos, a natureza tem sido diretamente afetada pela superprodução e pelos métodos de descarte errados de toneladas de sólidos em aterros sanitários, lixões a céu aberto etc.

b) As empresas devem ter sabedoria do destino de descarte de seus produtos, corrigindo tais falhas e descumprimento das leis, além de exigir dos órgãos de fiscalização, uma vistoria rigorosa nos meios de descarte.

c) A princípio a ministra da Energia, Ciência, Tecnologia, meio ambiente e mudança climática Yo Bee Yin diz que a Malásia deve mandar os resíduos que chegam de forma ilegal ao país de volta para onde vieram, para que acabe este desrespeito e com isso revejam seus métodos de descarte.

d) Inicialmente, países como Estados Unidos, Canadá, Austrália e Espanha, enviaram seu lixo China, que se responsabilizou [...]

e) O país brasileiro sofre uma crise para tentar melhorar o lixo para torna-lo sustentável, mas mesmo assim não está conseguindo torna-lo sustentável, está cada vez mais piorando de vez de muda-lo para melhor. Não está conseguindo melhora porque não tem investimentos para tornar sustentável.

f) O governo do país Brasil eles estão causando mais crise, porque estão atuando o dinheiro que é para investir e “possa” estar pegando para si mesmo. [...]

11. Melhorar a relação intraparágrafos: todas as frases que compõem cada um dos parágrafos precisam ser interligadas por conectores que estabeleçam realmente a conexão desejada.

Portanto, o plástico deveria ser usado apenas quando fosse extremamente necessário, pois muitas pessoas usam e jogam nas ruas, na praia e com a má reciclagem, as ruas ficam com cheiros ruins e atraem animais para os lixos. Como podemos ver, no país Brasil com problemas de lixo para torná-lo sustentável entre produção e destinação, causando problemas ambientais e gerando crise financeira também. Contudo, para haver uma melhora evidente no Brasil e respectivamente, no mundo, a partir de hoje a falta de intervenção política tem que ser inadmissível. Jogar o lixo no meio ambiente vai ser inaceitável, deixar de reciclar, é desumano. O mundo, um lugar que nos acolheu tão bem e nos adotou como filhos e em agradecimento nós acabamos com a camada de ozônio, poluímos rios, desmatamos florestas e no lugar de árvores se ergue prédios e postes.

12. Difícil entender esse trecho sem explicação de quem escreveu. Como fazer para transformá-lo em raciocínio autônomo?

a) A poluição é um desafio que precisa de várias pessoas para ser resolvida, a busca da sociedade e do governo é essencial para conseguir a solução.

b) Os cidadãos, em geral, poderiam tomar iniciativa, planejando projetos e apresentando-os, como o que criaram dos canudos, para serem estudados e em algum momento começarem a fazer a diferença. Além disso, não precisam necessariamente descartar os projetos sustentáveis, mas elaborá-los mais, para que possam chamar atenção, conscientizar a população e assim ter muitos avanços durante o tempo.

c) Muitos sites vendem esses canudos de inox e vem um “combo”. O de suco e água e um para bebidas com consistência maior. E os biodegradáveis muitos lugares já adquiriram essa forma.

13. Marca de oralidade/informalidade.

O que se passa na cabeça com a palavra lixo?

Essa ignorância de não ter o mínimo de empatia está infiltrada nas mentes junto com o egoísmo de não querer sair da sua zona de conforto para separar minutos do dia em função da separação correta do seu próprio lixo.

E disso tudo, só 12% é reciclado. Tem alguma coisa virada, né?

14. Paragrafação inadequada.

Com o passar do tempo foi feita uma versão mais adaptada da enzima potencializando ainda mais.

Depois de muitas pesquisas realizadas e novas descobertas conclui-se que os cientistas pretendem melhorar a enzima dando a capacidade de decompor o material em uma escala industrial, sendo assim possível ocorrer um processo viável a transformação do plástico em blocos para que eles possam finalmente serem reciclados de uma forma mais sustentável e ambientalmente adequado, pois o meio ambiente necessita da contribuição da sociedade já que a mesma consome em grande massa, mas esquece de fazer a reciclagem adequada e conseqüentemente acaba destruindo o meio ambiente, e deixando restos de plásticos nas ruas, causando a destruição da natureza e da fauna e da flora.

Com base nas informações que recebi do texto III, a população brasileira produz muito lixo e pouca reciclagem ou pelo menos cuida dele. Os lixões não suportam tamanha sujeira, apesar de termos quase três mil lixões em todo Brasil, não conseguem conter 188 toneladas de lixo todos os dias em nosso país veja só em apenas um mês temos mais de 5640 toneladas de sujeira todos os dias. Em tudo isso apenas 12% desse lixo é reciclável então 78% fica parado esperando outras 188 toneladas no outro dia. Esse recolhimento só acontece em 8% das cidades brasileiras agora pense só se fosse 100% nós teríamos muitas que 108 toneladas em dia muito mais que 5640 toneladas no mês, então agradeça que não temos bons políticos para criar mais carrinhos de coleta a não ser que melhorem a reciclagem e os lixões aí sim podemos agradecer a termos mais caminhões rodando nas ruas de nossas cidades.

15. Melhorar a letra para apresentar de fato uma CALIGRAFIA.

4.2.2 Os exemplos e as análises

Exemplo 1

Primeira versão

Quando o assunto se trata do lixo, tanto no Brasil quanto no mundo, podemos identificar problemas em relação à produção em massa das indústrias e o

consumo exagerado da população, além do descarte incorreto do resíduo, com o destino, na grande maioria precário, a que esse material é exposto. (4)

Primeiramente, com a industrialização e a globalização cada vez mais presentes em nossas vidas, as empresas vem produzindo um número, significativamente, maior de produtos. Com a crescente demanda de mercadorias, o povo passou a consumir mais do que o necessário, tentando cessar o desejo imposto pelo mundo capitalista. (5) (11)

A partir disso, os cidadãos descuidados com o próprio lixo, muitas vezes não sabendo o impacto causado na natureza, não separam adequadamente, nem se preocupam com a falta da coleta seletiva oferecida pelo governo, já que, só no Brasil, 92% das cidades não possuem esse sistema fundamental para a sustentabilidade do planeta. (3) (8)

Então, para que o problema do lixo se resolva, está a cargo do Ministério da Educação e da Cultura o desenvolvimento de projetos para a consciência populacional, tendo em vista o que Paulo Freire disse: “A educação sozinha não é capaz de mudar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade não muda”. Já a sociedade civil deve exigir um plano eficaz do governo estadual e municipal em relação ao destino dos resíduos, enquanto faz a sua parte, separando de forma correta o lixo e reduzindo o consumo. (2) (11)

Não foi incomum, ao longo do processo, haver situações em que, após os apontamentos, o autor decidiu começar de novo e dar caminho diferente daquele inicialmente planejado ao texto. No exemplo de primeira versão apresentado aqui, alguns números da lista de itens para apontamentos contribuíram para a alteração de percurso. Foram eles:

2. A conclusão Enem precisa ser dividida em três partes: a) retomada de problematização, b) apresentação de intervenção com cinco itens específicos (ação, agente, modo/meio, objetivo e detalhamento) e c) frase de fechamento para o raciocínio apresentado.

3. Como essa informação pode dialogar com a tese defendida por você ou comprová-la?

4. Qual é o seu projeto de texto? Lembre-se de que essa etapa antecede o rascunho e permite ao leitor perceber a existência de um planejamento para a discussão. Esse planejamento implica o reconhecimento de proposição, argumentação e conclusão.

5. Atenção à coerência interna e externa do texto. Leia essa informação novamente e pergunte: ela é real? Ela faz sentido em relação ao restante do texto?

6. Melhore a referência à fonte ou a escolha da voz de autoridade para o tema.

8. Período incompleto ou estrutura sintática mal elaborada. Releia e procure as partes essenciais: sujeito/verbo/complementos. Escolhas inadequadas de organização.

11. Melhore a relação intraparágrafos: todas as frases que compõem cada um dos parágrafos precisam ser interligadas por conectores que estabeleçam realmente a conexão desejada.

Além dos itens indicados, houve correções que estão circunscritas à competência I, que avalia a adequação das escolhas de norma-padrão escrita da língua portuguesa contemporânea.

Em relação às qualidades discursivas, as indicações foram de que havia um esboço de projeto de texto e isso implica dizer que há atendimento parcial da *unidade temática* – ainda que a discussão sobre o texto tenha se mantido relacionada com o lixo o tempo todo. O problema reside principalmente na falta de proposição textual além das afirmações, o que interfere também na falta de imitação adequada do modelo de projeto de texto esperado para a sequência com proposição, argumentação e conclusão completas. Essa percepção de ausência de uma elaboração adequada de projeto também está relacionada à falta de *objetividade*, pois há pouca elaboração que extrapole as afirmações e pouco diálogo com outros textos que já tratam de situações parecidas ou da própria temática, além de dialogar pouco com o conhecimento prévio do leitor. Em relação à *concretude*, conforme a interpretação feita dessa qualidade, os principais apontamentos se deram em relação ao último parágrafo, em que há trechos como “*para que o problema do lixo se resolva*” ou a ausência de coerência entre a citação de Paulo Freire e a afirmação seguinte. Quanto à identificação do *questionamento*, que convencionamos estar mais próximo ao trecho do texto que se destina à conclusão, por exemplo, e faz jus a estar envolvido, percebemos que falta elaborar com mais cuidado os componentes da proposta de intervenção.

Texto reescrito

O Capitalismo, após o fim da Antiga União Soviética em 1991, predominou no mundo incentivando a produção e o consumismo dos países. (a) Com o mundo globalizado, toda a produção acaba virando lixo, e isso gera uma dúvida sobre como a destinação desse lixo deve ser feita pelos governos das nações, dando enfoque principalmente na sustentabilidade dessa ação (b). (4) (7)

Esse cenário pode ser relacionado ao filme Wall-e, no qual há um pequeno robô que vive no planeta Terra sozinho, pois todo o lixo descartado incorretamente pelos humanos se acumulara, e esses tiveram que sair do planeta (c). Assim, no

Brasil, apenas 12% de todo o lixo descartado é reciclado e 50% dos resíduos são descartados em lixões, o que mostra que ainda não há conscientização sobre o lixo por parte da sociedade brasileira, que descarta-o sem se importar com as consequências futuras. (5)

Ademais, o descarte e a destinação do lixo não é uma questão exclusivamente brasileira. Segundo a Ministra responsável pela área do meio ambiente, Yeo Bee Yin, o que as nações desenvolvidas não conseguem reciclar adequadamente é despachado para territórios asiáticos, e por outro lado (cientistas dos Estados Unidos e do Reino Unido desenvolveram uma enzima que come plástico). Logo, há uma controvérsia que precisa ser solucionada: os países estão mesmo fazendo sua parte em relação ao lixo e buscando a sustentabilidade? (6)

Portanto, medidas são necessárias para combater o impasse. Os governos dos países devem fazer campanhas em prol do descarte sustentável do lixo e incentivar professores à fazerem projetos sustentáveis com seus alunos, a fim de que toda a população comece a fazer a diferença. Leis ambientais deverão ser efetivadas com maior rigor e a distribuição de cartilhas para ensinar como o descarte do lixo pode ser realizado também deverão ser feitas. Assim, como Mahatma Gandhi disse, temos de nos tornar a mudança que queremos ver, e aos poucos a sustentabilidade se tornará fundamental para todos.

Após a reescrita, foi possível identificar que houve um esforço para trazer mais repertório próprio, mas ainda foram indicados alguns números, à margem, além da solicitação de mudanças de escolhas vocabulares e de outros aspectos relacionados à competência I, que verifica o uso de norma-padrão escrita.

No primeiro parágrafo, há uma tentativa de situar historicamente o contexto para, em seguida, apresentar o problema. Já no segundo parágrafo, a tentativa é de apresentar ao leitor uma relação com outros textos e ambientar a discussão. Aqui serviria a indicação da nossa lista de “trocar a informação de lugar”, pois parece que esse intertexto caberia melhor como início do primeiro parágrafo, para contextualizar a discussão, considerando que existe um hiato de coerência entre o que se apresentou como contexto, lá no início, e o que se apresenta aqui, nessa citação.

O terceiro parágrafo carece de mais informações sobre quem são esses argumentos de autoridade para que possam ser empregados como justificativa das afirmações feitas. No último parágrafo, há uma tentativa de atribuir as ações e seus possíveis efeitos a agentes competentes, novamente com a mobilização de um intertexto, mas que precisaria ser melhor trabalhado na perspectiva da discussão para atender a expectativa que se tem da discussão.

Texto após a segunda reescrita

Após entulhar a Terra de lixo e poluir a atmosfera com gases tóxicos, a humanidade deixou o planeta e passou a viver em uma gigantesca nave. O plano era que o retiro durasse alguns poucos anos, com robôs sendo deixados para limpar o planeta. Wall-E é o último destes robôs, que se mantém em funcionamento graças ao autoconserto de suas peças. Sua vida consiste em compactar o lixo existente no planeta, que forma torres maiores que arranha-céus, e colecionar objetos curiosos que encontra ao realizar seu trabalho. Até que um dia surge repentinamente uma nave, que traz um novo e moderno robô: Eva. A princípio curioso, Wall-E logo se apaixona pela recém-chegada.

Esse cenário se configura como uma consequência, ainda que distópica, no Brasil, pois apenas 12% de todo o lixo descartado é reciclado e 50% dos resíduos são destinados a lixões, o que mostra que ainda não há conscientização sobre a PNRS (Política Nacional de Resíduos Sólidos) por parte da sociedade brasileira, o que inclui o poder público, que ainda não atendeu ao disposto nessa lei, sobre a substituição de lixões por aterros sanitários.

Ademais, o descarte e a destinação do lixo não são uma questão exclusivamente brasileira. Segundo a Ministra da Malásia responsável pela área do meio ambiente da Malásia, Yeo Bee Yin, o que as nações desenvolvidas não conseguem reciclar adequadamente é despachado para territórios asiáticos, o que evidencia ainda mais o abismo de desigualdade existente entre países ricos – grandes consumidores e por isso produtores de lixo – e países pobres – destinatários do lixo, o que leva a uma questão retórica: os países estão mesmo fazendo sua parte em relação ao lixo e buscando a sustentabilidade?

Para tentar minimizar esses impactos, medidas globais são necessárias, como a realização de campanhas em prol do descarte sustentável do lixo e incentivo aos professores para fazerem projetos sustentáveis com seus alunos, a fim de que toda a população comece a ser formada para a responsabilização sobre a geração e o descarte de resíduos. Leis ambientais como a PNRS deverão ser efetivadas com maior rigor e a distribuição de cartilhas para ensinar como o descarte do lixo pode ser realizado também deverá ser feita. Assim, será possível enxergar distopias como Wall-e apenas como cenários fictícios, sem o receio de que se transformem em realidade à nossa volta. Mas para isso é preciso agir depressa, sem ilusões ou ingenuidades.

O texto, nessa última versão, apresenta a narrativa a serviço da dissertação, ao relatar, no primeiro parágrafo, a cena de filme de que pretende se servir como contexto e intertexto para iniciar a discussão.

Nos parágrafos de desenvolvimento, houve um amadurecimento intelectual sobre como a progressão temática pode ser feita sem que haja hiatos que abandonam o leitor. Agora o autor do texto estendeu a mão, informando ao leitor

sobre os motivos de adoção das estratégias argumentativas: a citação de uma ministra de meio ambiente e da PNRS – ainda que as informações relacionadas a essas citações possam ser um pouco mais concretas.

Na conclusão, já houve a preocupação em desenvolver ações aplicáveis e reaproveitar o diálogo com o intertexto da distopia, que fundamentou a discussão desde o início.

Observar o percurso de imitação, inspiração e improvisação completo, em exemplos como esses, permite perceber que o trabalho com as qualidades discursivas ajuda, entre outras características, a tornar o texto menos ansioso por citar muitas informações. Ajuda a fazer escolhas mais seguras e completas, sem a afoiteza de mostrar todo o repertório de citações ou argumentos de autoridade disponível em um só texto.

Exemplo 2

Conforme salientado anteriormente, a partir deste exemplo, temos a versão final de cada um dos textos.

O filme Wall-e, com direção de Andrew Staton, é uma animação da Disney e tem como cenário a Terra tomada por pilhas de lixo, habitada somente pelo robô Wall-e, o qual tem como função a limpeza do planeta. A obra cinematográfica representa uma distopia: a espécie humana abandonando o planeta Terra – inabitável pela toxicidade e quantidade de entulho – e configura um alerta de um possível panorama da humanidade, se ela não mudar suas atitudes em relação ao lixo. Políticas que busquem a redução na produção e a correta destinação dos resíduos sólidos são imprescindíveis para um desenvolvimento econômico sustentável, mas ainda esbarram nas dificuldades impostas por uma sociedade consumista e irresponsável.

(10)O grande montante de lixo produzido atualmente está ligado ao consumo desnecessário. Por meio da globalização, o modo de vida capitalista se difundiu pelo mundo e é cada vez maior o número de campanhas publicitárias que associam aceitação social, por exemplo, à posse de determinado produto e incitam, dessa forma, a compra sem a real necessidade. Assim, aumenta-se a fração de lixo gerado por indivíduo, consideravelmente. Dados divulgados pela Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE) demonstram que, de 2003 a 2014, a geração de lixo cresceu 29% enquanto que a população apenas 6%.

Adicionalmente, ocorre o descarte de maneira incorreta pela sociedade em geral. O acúmulo de lixo nas ruas favorece o entupimento de bueiros e assoreamentos de rios e lagos, o que pode ocasionar grandes transtornos, como as enchentes. Já o despejo de dejetos em lixões, locais sem preparação prévia para o recebimento do lixo, pode levar à contaminação do solo e do lençol

freático por chorume, liberado na decomposição de matéria orgânica. Por isso, foi criada, em 2010, a Política Nacional dos Resíduos Sólidos, a qual prevê a prevenção e redução de resíduos e incrementos na reciclagem. Estabelece, também, a eliminação dos lixões nas cidades brasileiras até 2014 e multas aos municípios que a descumprirem. Porém, dados da ABRELPE indicam que, em 2014, mais de 41% do lixo produzido ainda não tinha o fim devido.

Percebe-se, portanto, que é dever de toda a população o adequado manejo dos detritos. Cabe à ONGs ambientais e ao Legislativo a correta fiscalização do cumprimento das medidas estabelecidas pela PNRS. Paróquias e escolas devem promover palestras, abertas a toda a comunidade, que debatam a importância do consumo sustentável e a necessidade de realizar a coleta seletiva e dar o destino apropriado aos resíduos.

O primeiro parágrafo do texto apresenta um contexto que dá início à discussão, ao descrever, valendo-se da intertextualidade no sentido específico, com parte do enredo de um filme que ambienta uma situação distópica oriunda do comportamento presente dos seres humanos. Além disso, o parágrafo sumariza o que acontecerá ao longo do texto, com ideias que darão embasamento à discussão e com a atenção voltada a ações que equilibrem comportamento social e legislação adequada.

O início do segundo parágrafo ainda recebe um apontamento (10) sobre a ausência de conector explícito para iniciá-lo. Mas descreve cuidadosamente uma situação de atualidade em relação ao lixo, comprovada pela interpretação dos números inseridos na sequência, fazendo uma interpretação adequada dos textos de apoio.

O terceiro parágrafo permite perceber um processo de progressão para o tema, mantendo sua unidade. Além da proposição inicial, da abordagem explicitada no primeiro parágrafo de argumentação, que mostra o desequilíbrio da quantidade de lixo produzido por pessoa, associando-a a campanhas que incitam o consumo desmedido, o segundo parágrafo de argumentação elabora um raciocínio que conduz à reflexão sobre a importância da PNRS. Essa inserção de raciocínio a respeito do tema produz mais um passo de progressão temática, mantendo a unidade.

Por fim, a conclusão atribui as possibilidades de ação a variados agentes, inclusive em uma combinação que precisaria de maior explicitação a respeito da funcionalidade: a sugestão de associação entre ONGs e Poder Legislativo. É importante destacar que essa tem se mostrado, em muitos casos, uma característica difícil de transformar nos textos: ao chegar ao último parágrafo,

parece ter havido um esgotamento de possibilidades de elaboração, surgindo apenas uma tentativa de imitação que não chega a realizá-la adequadamente e passa longe de alguma possibilidade de improvisação, no sentido que temos empregado nesta tese.

Exemplo 3

Maria, brasileira de classe média, comprou uma casa nova, próxima a um lixão a céu aberto, e tem se tornado insuportável o cheiro da decomposição de resíduos. Em meio a isso, a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) tem o propósito tanto de remediar o problema de pessoas, como Maria, quanto de controlar o processo de degradação do lixo, por meio da obrigação constitucional da instalação de aterros sanitários no Brasil. Desse modo, vem à tona a discussão a respeito da eficácia dessa política e a atual negligência pública para com a coleta e o tratamento do lixo no país.

O lixão a céu aberto, exemplificado no relato, representa um problema ambiental e social: a liberação de gases poluentes, como o metano, intensificadores do efeito estufa e a dispersão de maus odores, que acabam afetando o cotidiano de diversas famílias brasileiras. Portanto, uma iniciativa como a PNRS – ainda não efetivada, desde 2014- tem um ofício fundamental no desenvolvimento e na integração do tratamento do lixo, no país. Entretanto, percebe-se uma falta de comprometimento e fiscalização por parte de muitos municípios brasileiros, que adiam a consolidação dos aterros de forma redundante.

Já em relação à coleta urbana de resíduos, é ampla a importância dos catadores autônomos na prevenção do acúmulo de lixo nos grandes centros brasileiros, já que os sistemas públicos de recolhimento residual são insuficientes em certas áreas. Apesar dessa relevância, há uma certa carência de catadores e, com isso, melhores condições e incentivos a esses trabalhadores são necessários. Nesse âmbito, a tese do filósofo inglês Francis Bacon, de que o homem deve criar as oportunidades e não somente encontrá-las, aplica-se, sucintamente, no contexto atual, social e do lixo, brasileiro.

No intuito de remediar o problema de muitos cidadãos, a exemplo de Maria, além de tornar menos impactante o contato de resíduos com o meio ambiente, seria de grande proveito a conciliação entre ONGs e instituições ambientais, com o objetivo de pressionar os órgãos municipais a firmar a PNRS – seja por meio de protestos ou de abaixo-assinados-, uma vez que é uma política bem-intencionada, porém ainda descomprometida. Além disso, no tocante aos catadores de lixo, a criação – de responsabilidade do executivo federal – de um programa nacional de auxílio a recolhedores, que propicie um salário e o mínimo de moradia e alimentação e assim incentive novos indivíduos a se engajarem, tem um papel crucial tanto na atenuação do problema do lixo, quanto no processo de integração social no Brasil.

Diferentemente da maioria dos exemplos obtidos, que tomaram como contexto inicial a apresentação de uma cena de filme ou citação de um momento histórico, esse exemplo também utiliza a narrativa a serviço da dissertação, mas o faz narrando uma situação real, de muitas “Marias” e “Joões” no Brasil inteiro ou em outros países onde a desigualdade social é uma chaga. Após essa generalização, surgem dois tópicos que o leitor espera serem abordados nos parágrafos de desenvolvimento: a discussão sobre a eficácia da PNRS e a negligência governamental na coleta e destinação do lixo.

O segundo parágrafo apresenta a parte da PNRS que trata especificamente do recorte temático discutido e constrói o argumento com estratégia de ressalva, observando que os municípios não conseguiram cumprir a meta estabelecida inicialmente, o que se configura também como uma constatação de negligência do poder público. No terceiro parágrafo, além de reconhecer a importância do trabalho dos coletores autônomos, a estratégia empregada utiliza uma teoria como amparo para justificar a proposição de oferecer condições melhores a esses trabalhadores.

A conclusão do texto apresenta retomada da problematização inicial e destaque especial para ações que resolvam exatamente os pontos destacados na argumentação, além de dialogar com as expressões utilizadas anteriormente para indicar a necessidade de integração social do país. Essa estratégia, além de oferecer credibilidade ao que se lê, pode ser caracterizada como pertencente à dicotomia referida por Guedes (2009), em: “Aí a gente fica se perguntando se a originalidade está no resultado, isto é, no ponto de chegada, ou no ponto de partida” (p. 273). Para constatar que a originalidade está no conjunto da obra, desde a partida até a chegada, e só assim pode ser revelada com maior destaque em ou outro ponto, Guedes emprega o exemplo de Euclides da Cunha em *Os Sertões*, quando a força do sertanejo é entendida como causa para que ele seja caracterizado como forte antes de tudo, mas também como efeito, quando é descrito como resistente e corajoso.

Exemplo 4

Na obra denominada “Faca d’água”, encontramos uma distopia em que um recurso natural foi levado à quase extinção por fatores antrópicos. Dito isso, apesar do cunho fictício da obra, é possível relacioná-la com a atualidade, pois

cada vez mais contaminamos o ambiente, exemplificando na produção de lixo insensata. Assim, é necessário percebermos os reflexos sociais e ambientais que esse discurso com o meio ambiente pode ocasionar, visto que nós brasileiros somos detentores de uma fauna rica em biodiversidade e conseqüentemente de uma população que em parte depende dela.

Nesse contexto, devemos perceber que há participação de grande parte de uma sociedade, inserida no “vício” que o descarte de resíduos se tornou. Pesquisas da ONU mostram que indivíduos de países desenvolvidos descartam em torno de 2 kg de lixo, já nos países subdesenvolvidos uma média de 600 gramas. O aumento do descarte descontrolado do lixo não tem apenas reflexos ambientais, como é o caso dos manguezais – berçários naturais de inúmeras espécies – contaminados por lixo, trazido de mares igualmente contaminados. Mas também afeta uma parcela da população que tira seu sustento desses ambientes suscetíveis ao descarte incorreto do lixo e poluição.

Assim, devemos perceber a necessidade de mudança dessa situação vigente, pois pesquisas como a da ONU que relata que até 2050 a quantidade de plástico nos oceanos será superior a de peixes, não podem continuar sendo tidas como uma realidade inevitável e devem ser modificadas. Fato que se ratifica com a frase do filósofo Heráclito de Efeso, “Tudo é permanente, salvo a mudança”.

Sendo assim, não devemos nos deter a apenas ter o conhecimento de como diferentes partes da sociedade ou ambiente estão sendo afetados pela produção descontrolada de lixo. Há a necessidade de buscarmos por soluções. Posto isso, o Governo Federal em parceria com o Ministério da Educação, deve elaborar e fornecer materiais didáticos sobre o descarte do lixo e a prevenção ao desperdício, assim como profissionais capacitados para fornecer palestras para o corpo docente e para alunos de diferentes faixas etárias, sobre o material fornecido de modo mais aprofundado e fornecer se há coleta seletiva nos bairros em torno da escola. Por conseguinte, as famílias devem ensinar as crianças e jovens diariamente sobre a importância da diminuição do desperdício e métodos simples de separação de lixo nas residências. Pois assim como o filósofo Zygmunt Bauman, em sua tese denominada Modernidade Líquida, nossas ações influenciam o outro, independentemente de querermos ou não. Posto isso, podemos fazer a diferença com atos simples, como a conscientização em diminuir nossa produção de lixo.

O exemplo aqui apresentado possibilita a identificação das partes que cada parágrafo do texto dissertativo-argumentativo Enem geralmente contém, quando consideramos a leitura dos textos colocados em patamar de excelência, citados nos documentos de referência do Inep, como a Cartilha do Participante, descrita no capítulo 2.

Com a observação cuidadosa das cinco competências empregadas na avaliação, da interpretação que fizemos das qualidades discursivas e da tabela

de 15 itens, nossa percepção da imitação de estrutura acontece considerando I) introdução: a) apresentação de um contexto com relação de intertextualidade que sirva como ponto de partida para a discussão, b) apresentação da problematização ou tese e c) sumarização dos dois itens que serão abordados na argumentação. II) Cada parágrafo de desenvolvimento: a) afirmação sobre um dos itens sumarizados na introdução, b) emprego de estratégia argumentativa que dialogue com a afirmação (argumento de autoridade, números de pesquisa, fato de atualidade etc.) e c) uma análise que relacione o item desenvolvido, a estratégia empregada e o tema. III) Conclusão: a) afirmação que retoma a problematização, b) elaboração de proposta de intervenção (reitero que, conforme informado em 2, essa parte do texto recebe hoje tratamento diferente do que acontecia até 2017) e c) uma constatação para a discussão toda.

Zygmunt Bauman, sociólogo e filósofo polonês falecido no início de 2017, tem aparecido muito nas citações feitas por vestibulandos para textos elaborados no Enem ou em outros processos seletivos. Parece-me que temos aí uma via que gera oportunidade e é também perigosa: ao passo que o pensador tem, de fato, em sua teoria da Modernidade Líquida, uma explicação que abarca os comportamentos do Ocidente contemporâneo, também corre o risco de ter seu emprego banalizado ou distorcido, dependendo da temática discutida. O consumismo, por exemplo, que está atrelado ao tema da excessiva produção de lixo, é um tópico bastante discutido na obra do pensador polonês, o que coloca a citação, nesse caso, como pertinente e conferindo *objetividade* ao texto. Talvez, nesse caso, aprofundar o que seja a Modernidade Líquida seja descrever a balroa das embarcações citada por Guedes (2009) e referida por mim em 3.2.1, mas mostrar que ao menos parte dessa teoria embasa a discussão do tema pode ser como descrever a utilização da balroa.

4.3 Como chegamos aos itens que escolhemos para a tabela?

No capítulo 2, quando descrevi as etapas da pesquisa e inseri as duas listas de itens utilizados para a correção ou indicação de correção a ser feita nos textos, mencionei que, após a elaboração dos itens (que constavam de 23), acabamos

conversando e chegando a um acordo sobre reduzir o número de itens porque, em vários casos, um mesmo número poderia recobrir outros pontos.

Considero oportuno mencionar nesta etapa as motivações para a alteração da lista, que foram levantadas por alguns dos alunos logo na tentativa da primeira utilização. Como, desde o início, combinamos que, além das indicações escritas, haveria conversa para explicar as percepções, o item “troque essa informação de lugar” foi visto como desnecessário, pois poderia poluir a correção em lugar de auxiliar em sua realização. Outro tópico, a “generalização apressada”, foi entendido como parte que poderia ser explicada, quando fosse o caso, com base na indicação dos itens 3 ou 6.

Já os itens 2 e 9, que tratavam da proposta de intervenção, foram agrupados, considerando que, na conversa, era possível explicar qual das situações precisava ser melhorada. Os itens inicialmente numerados como 8, 10 e 11 também foram reorganizados para atender a indicações sobre sintaxe e coesão. E, por fim, os itens 13 e 21 passaram a ser explicitados apenas pelo item 6.

Alguns dos diálogos e das observações feitas ao longo desse caminho de cooperação, empatia, generosidade, exigência, imitação e improvisação me permitiram fazer algumas constatações, como as que seguem.

4.4 Constatações sobre as análises

“Profe, e se todos usarem a mesma referência? O mesmo intertexto?”

(Pergunta recorrente entre os estudantes).

Se todos tiverem as mesmas e boas referências, significa que a escola terá atingido seu objetivo na formação intelectual dos estudantes concluintes de educação básica, ou melhor, significa que todos os estudantes de educação básica terão recebido informações, formação e ensinamentos com o mesmo grau de complexidade, o que lhes garantiria a possibilidade da escolha entre uma ou outra elaboração com o mesmo intertexto. Isso não é um problema a resolver, mas uma conquista que desejamos.

O que mais posso dizer em relação ao desafio de propor o diálogo entre as qualidades discursivas de Guedes (2009) para a escrita de textos com finalidade específica, como as dissertações argumentativas para o Enem, na educação básica, e as competências que embasam a avaliação dos textos produzidos no Exame? Em dado momento, quando, ainda uma vez trabalhávamos, em sala, com a observação do que poderia ser melhorado nos textos, um aluno disse que entendia *concretude* como isso que estávamos fazendo: essa materialidade de mostrar, passo a passo, o que deve haver em cada parágrafo do texto, a fim de que seja uma estrutura a ser imitada e que cada um, a seu modo e com seu repertório, preenchesse com improvisação o conteúdo. Ele não empregou a palavra improvisação, mas eu, como professora envolvida no processo e pesquisadora interessada nos detalhes, gostei da ampliação de sentido que o estudante conferiu à ideia de concretude e considerei que a ideia de improvisação era, para a situação, muito bem-vinda. Isso porque, ao se deparar com uma proposta inédita, no dia do Exame Nacional, sem poder consultar materiais além dos textos de apoio e suas memórias, os estudantes que conseguem preencher a estrutura do texto com conteúdo bem escolhido, referido e analisado o fazem com boa dose de sagacidade, típica de quem consegue improvisar.

Em relação especificamente ao uso da lista de 15 itens para indicação, considerei, ao final do trabalho, a interpretação que poderíamos fazer juntos, com base na leitura de um trecho do livro *lector in fabula*, de Umberto Eco, em que o professor e linguista italiano diz não haver texto mais aberto do que um texto fechado. Utilizamos como metáfora a ideia de que fechamos os textos e os itens, mas essa mesma ação os abre para as interpretações e alterações.

Além disso, uma das constatações que não poderia deixar de ser sublinhada aqui é a apropriação de vocabulário adequado para diferentes situações e usos no texto escrito. Não se trata aqui de policiar os usos da língua, mas de notar, como frases que têm uma boa intuição linguística, a exemplo de *Para enaltecer o problema do lixo no Brasil (...)*, podem ser transformadas em *Para enfatizar/destacar/sublinhar/trazer à tona o problema do lixo no Brasil (...)*. Mas e que mal há ou o que nos impede de dizer que o problema do lixo precisa ser enaltificado? O valor construído social, cultural e linguisticamente ao redor do uso

de cada palavra. É o que Guedes (2009) descreve como: “Ler palavras escritas e ordenadas em frases nos leva a um tipo de conhecimento da realidade que costuma complementar-se e interpenetrar-se com outro tipo de conhecimento, obtido por outro tipo de leitura, que tem sido designada pela expressão *Leitura do mundo*” (p. 198).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem escreve (quem pinta, esculpe, compõe música) sempre sabe o que está fazendo e quanto isso lhe custa. Sabe que deve resolver um problema. Pode acontecer que os dados iniciais sejam obscuros, pulsionais, obsessivos, não mais que uma vontade ou uma lembrança. Mas depois o problema resolve-se na escrivanhinha, interrogando a matéria sobre a qual se trabalha - matéria que possui suas próprias leis naturais, mas que ao mesmo tempo traz consigo a lembrança da cultura de que está embebida (o eco da intertextualidade).

(ECO, U. Pós-Escrito a O Nome da Rosa. 1985, p. 8).

Por muito tempo, depois que li *O Nome da Rosa* e tive acesso a seu *Pós-Escrito*, fui juntando informações, interpretações e leituras a respeito daquele romance que era ao mesmo tempo a síntese de uma época e o ponto de partida para outra. Ainda um pouco mais tarde, também fui apresentada a *Por que ler os clássicos*, de Ítalo Calvino, que transforma em palavras a sensação que experimentamos ao ler livros como *O Nome da Rosa*: de entrar em contato com um texto composto por múltiplas camadas que vão se desnudando cada vez que nos oferecemos a oportunidade de ler de novo.

Essa epígrafe me serviu de estímulo muitas vezes quando, diante da matéria sobre a qual trabalhava – que fundamentou a pesquisa aqui apresentada –, o eco da intertextualidade parecia mais distante ou mais difícil de escutar. Também experimentei a sensação de saber o que estava fazendo, o tempo todo, e de me sentir, em muitas situações, mais impulsionada pela vontade, pela intuição ou pela lembrança do que pela clareza do material recolhido. Por isso o resultado do trabalho aqui apresentado é de igual maneira um texto que pode se revelar

em camadas, sem a pretensão de se equiparar a um clássico, mas com a intenção de oferecer diferentes e produtivas interpretações a cada um que ler e toda vez que o fizer, considerando seu conhecimento de mundo e seu envolvimento com a produção de textos em cada momento.

Quando chegou a hora de dar por encerrada essa etapa de trabalhos com produção de textos que havia me proposto, além dos múltiplos e impagáveis incentivos, o tempo – tambor de todos os ritmos – sentenciava a necessidade de colocar um ponto final. Nesse período, passei a ter um sentimento que pode bem ser representado pela figura do deus Jano: na mitologia romana, essa divindade apresenta duas frentes, uma que sempre mira o passado e outra, o futuro. Como é característica da mitologia, a história ou o comportamento das divindades podem ser empregados como metáforas para identificar comportamentos muito nossos, dos humanos, em qualquer tempo. Pois bem, as características atribuídas a esse deus são de transformação e intermediação – já não é sem tempo que aconteçam.

Consideradas essas questões e reflexões, entre tantas que se sucederam ao longo dos anos de confecção deste trabalho, encaminho a reflexão para dois momentos que entendo serem bastante oportunos: a) um balanço geral em relação ao que pretendo com esta tese e b) uma projeção para a continuação do percurso, meu e de outros professores que atuam na educação básica brasileira.

5.1 Sob a perspectiva do balanço

Fazer um balanço para o trabalho aqui relatado é como passar a limpo os últimos anos em flashes.

A expressão “café sospeso” é utilizada pelos italianos para identificar um gesto generoso e anônimo: qualquer cliente que entra em uma cafeteria, pede um espresso e paga dois, deixa em aberto uma dose idêntica da bebida para que um passante que não tenha como pagar possa sorvê-la, amenizando o frio do corpo ou da alma, ou ambos.

Essa prática foi, recentemente, transformada em um documentário de realização na Itália e na Argentina, em que foram contadas diferentes histórias da relação

de pessoas com o café – tanto a bebida quanto o ambiente –, além da identificação de onde foram parar alguns desses cafés sosposos.

Não só na condição de professores-pesquisadores, mas na condição de seres humanos, somos continuação do que veio antes e construtores do que vem depois (prefiro empregar essa expressão em lugar de “porvir”, que me soa mais distante e abstrato). Por esse motivo, a analogia das práticas transformadas em pesquisas e tornadas públicas como fruto de um café oferecido por alguém que veio antes e, da mesma maneira, como oferta generosa de um café para quem ainda virá me parece uma imagem muito representativa do ciclo em que me vi envolvida. Assim como meu orientador e outros professores-pesquisadores deixaram, pela divulgação de suas práticas, um café em aberto que eu aproveitei, espero também poder oferecer aos leitores desta tese uma contribuição semelhante.

De minha parte, concluo essa etapa com gratidão, porque tive a possibilidade de aprender ainda mais sobre como a colaboração e a cooperação podem gerar aprendizado. Além disso, hoje enxergo que a perspectiva que tinha quando iniciei o que culminou com essa pesquisa transformou-se e me encorajou a ver mais e melhor outras ações que se iniciam daqui por diante.

Por isso, tratar de perspectivas ao chegar ao final desse texto é também dizer que meu desejo é de que o encorajamento não seja apenas meu, mas possa ser compartilhado. Esta tese pode ser então o ponto de partida para quem deseje dialogar com uma perspectiva de abordagem da produção de textos realizada na educação básica. Um texto que, como tantos outros, centra-se na perspectiva da intertextualidade, porque é fruto de uma herança e dela também se torna parte.

5.2 Sísifo a contrapelo

Ir a contrapelo significa exatamente ir na direção contrária da que nascem os pelos em uma superfície. Essa imagem, por si só, já ilustra um ato de rebeldia. Evocá-la associando-a a Sísifo pode parecer redundância, afinal, por rebeldia às ordens do Olimpo e pela astúcia de enganar a morte mais de uma vez, ele recebeu o castigo eterno de empurrar com as mãos um grande bloco de mármore morro acima. Toda vez que o bloco está próximo ao cume do morro, rola para baixo novamente. Descrita assim, essa imagem, quando associada à continuação do percurso na educação básica brasileira, pode parecer pouco promissora. Convido o leitor, no entanto, a olhar com perspicácia não para o resultado (Sísifo empurrando eternamente a pedra), mas para os motivos que o levaram a essa condição: nos detalhes da história, Sísifo contou com quem desejasse ser cúmplice da sua rebeldia e não teria chegado a realizar seus intentos se não tivesse essas pessoas por perto. Demonstrar rebeldia pode também ser agir com amor durante tempos que representam *12 segundos de escuridão*¹⁶.

¹⁶ A praia de Cabo Polônio, no Uruguai, foi o cenário que inspirou o cantor e compositor Jorge Drexler a intitular um de seus discos de *12 segundos de oscuridad*, em 2007. A cena é de um farol minúsculo que ilumina tudo durante a noite, na praia, mas que faz intervalos de escuridão de 12 segundos, que podem ser interpretados como momentos de crise, de medo, de invisibilidade individual ou coletiva; enfim, de falta de discernimento e iluminação. Ainda bem que no restante do tempo o farol ilumina!

6. REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. *A linguística textual: introdução à linguística textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARÁN, P. *Gênero, texto, discurso*. Pampa Arán e Sylvia Barei. 1. ed. Córdoba: Comunic-Arte, 2009.

AUERBACH, E. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Os gêneros do discurso*. Tradução, organização, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BENJAMIN, W. One-Way Street. In: _____. *One-Way Street and Other Writings*. (Tradução de E. Jephcott ; K. Shorter). London: NLB, 1979, p. 51.

BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. Beth Brait (org.). 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Inep. *Cartilha do participante Enem 2013*. Brasília: MEC, 2013.

_____. Inep. *Cartilha do participante Enem 2018*. Brasília: MEC, 2018.

_____. Inep. *Cartilha do participante Enem 2018*. Brasília: MEC, 2019.

BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagens, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.

ECO, Umberto. *Pós-Escrito a O nome da Rosa*. Trad. Letizia Zini Antunes e Álvaro Lorencini. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1985.

_____. *Lector in fabula*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

- _____. *Como se faz uma tese*. 20. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FARACO, C. A. O dialogismo como chave para uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996, p. 113-126.
- FARACO, C. A. TEZZA, C. *Oficina de texto*. Curitiba: Livraria do Eleutério, 1998.
- FIORIN, J.L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GUEDES, P. C.; FISCHER, L. A. Do próximo ao distante, do presente ao passado, do narrativo ao dissertativo; um programa para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira no Ensino Médio. In: MULLET, N.M. et ali (org.) *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS e NUE/UFRGS, 2008, p. 205-224.
- GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- IBÁÑEZ, R. y PERONARD, M. *Saber leer*. 1. ed. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara; Instituto Cervantes, 2010.
- INGOLD, T. *Anthropology and/as education*. New York: Routledge, 2018.
- KOCH, I. A construção dos sentidos no texto: intertextualidade e polifonia. In: _____ *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, I. & TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KRZYNARIC, R. *O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Parábola: 2008.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1994.
- PARIS REVIEW. Os Escritores 2: *As históricas entrevistas da Paris Review*. Trad.: Christian Schwartz e Sérgio Alcides. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- PÉCORA, A. *Problemas de redação*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PINKER, S. *Guia de escrita: como conceber um texto com clareza, precisão e elegância*. Trad.: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2016.

PIRSIG, R.M. *Zen e a arte da manutenção de motocicletas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SENNETT, R. *Juntos: o rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SILVEIRA, J. *Na fogueira: memórias*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VERNANT, J-P. *O universo dos deuses e dos homens*. Trad.: Rosa Freire Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WILLIAMS, J. M. *The New English: Structure/Form/Style*. London: The Free Press, 1970.

Entrevista:

Zygmunt Bauman: *As redes sociais são uma armadilha*. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html>. Acesso em: 20/10/19.

Filmes:

CAFFÈ SOSPESO. Direção: Fulvio Iannucci, Roly Santos. Argentina/EUA/Itália. Netflix, 2017.

O BROTHER, WHERE ART THOU? Direção: Ethan Coen, Joel Coen. EUA/França/Reino Unido. Buena Vista Pictures / Touchstone Pictures / Working Title Films, 2000.

Além de teses e dissertações que tratam do mesmo tema.