

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS – ESTUDOS DA LINGUAGEM**



Dissertação de Mestrado

**A construção do sentido no texto dissertativo-argumentativo em redações do
Enem**

Susane da Silva Costa

Pelotas, 2018

Susane da Silva Costa

A construção do sentido no texto dissertativo-argumentativo em redações do Enem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras; área de concentração Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleide Inês Wittke

Pelotas, 2018.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C837c Costa, Susane da Silva

A construção do sentido no texto dissertativo-argumentativo em redações do Enem / Susane da Silva Costa ; Cleide Inês Wittke, orientadora. — Pelotas, 2018.

154 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Escrita. 2. Texto dissertativo-argumentativo. 3. Enem. 4. Sentido. I. Wittke, Cleide Inês, orient. II. Título.

CDD : 469.5

Elaborada por Maria Inez Figueiredo Figas Machado CRB: 10/1612

Susane da Silva Costa

**A construção do sentido no texto dissertativo-argumentativo em redações do
ENEM**


Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado, Área de Concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Pelotas.

26 de fevereiro de 2018

Banca examinadora:



Profª. Dra. Cleide Inês Wittke
Orientadora / Presidente da Banca
Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul



Profª. Dra. Daiane Neumann
Membro da Banca
Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Profª. Dra. Kelli da Rosa Ribeiro
Membro da Banca
Doutora em Linguística Pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho à minha mãe Maria.

Agradecimentos

A Deus, pela saúde intelectual e emocional para ter lidado durante o período de escrita da dissertação.

Aos meus alunos, por ver em seus olhos sede de conhecimento e por serem, de fato e de direito, a razão desta pesquisa de Mestrado.

À minha polida orientadora, Prof.^a Dr.^a Cleide Inês Wittke, pelo conhecimento, dedicação e paciência em me orientar até aqui.

À atenciosa professora Dra. Karina Giacomelli, pela valiosas contribuições em meu exame de qualificação do Mestrado.

À admirável disposição da professora Dra. Kelli Ribeiro em minha banca examinadora, pela percepção e sapiência disponibilizadas em minha qualificação e defesa de Mestrado.

À gentil professora Dra. Daiane Neumann, pela prontidão em participar da banca examinadora na defesa de minha dissertação.

Não poderia esquecer de agradecer à querida Biolange Piegas. Em meio a um turbilhão de informações, ainda consegui descobrir essa pessoa especial, que de colega de Mestrado passou a ser a melhor amiga e parceira durante este período de estudo.

Aos homens da minha vida: meu marido e filhos, por compreenderem meu silêncio por dois anos de dedicação ao Mestrado.

Às mulheres da minha vida: minha mãe, irmãs, nora, afilhadas e amigas, por me incentivarem a seguir em frente e aceitarem minha ausência.

À minha Equipe de Corrida Sebo nas Canelas, pois me ensinaram que na vida temos muitas barreiras a superar além das pistas de corrida.

Sou muito grata também ao meu Grupo de Oração Discípulos de Jesus, porque estar na presença deles foi combustível para prosseguir em meus estudos.

Agradeço a mim mesma, por olhar para dentro do meu “eu” nesta viagem argumentativa.

Muito obrigada!

***“Aprendamos do céu o estilo da disposição, e também o
das palavras”
(FIORIN, 2015, p. 21)***

***Porque a boca fala sobre aquilo de que o coração está
cheio... Porque, conforme as tuas palavras é que serás
declarado justo, e conforme as tuas palavras é que serás
condenado.
Jesus Cristo (Mt. 12: 34 - 37)***

Resumo

COSTA, Susane da Silva. *A construção do sentido no texto dissertativo-argumentativo em redações do Enem*. 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2018.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a construção do sentido no texto dissertativo-argumentativo em redações do Enem. O reduzido número de redações com notas elevadas no exame mostra a necessidade de investigar esse resultado, uma vez que a redação do Enem é uma etapa decisiva para o ingresso no ensino superior. Além disso, pesquisar sobre tal construção colabora para o trabalho com o texto no ensino de língua materna. Partimos da hipótese de que a dificuldade em produzir textos dissertativo-argumentativos esteja relacionada à ausência da delimitação de uma tese, a partir do tema proposto. Fundamentamos nosso trabalho nas abordagens de linguagem desenvolvidas pela Linguística Textual, com base nas obras de Koch (1996, 2002, 2007, 2015), Fávero e Koch (2002), Koch e Travaglia (2013), Koch e Elias (2010, 2016) e Marcuschi (2005, 2008, 2010, 2012). Ao analisar o sentido produzido nas redações, principalmente sobre os argumentos empregados, também tomamos como base obras de Ducrot (1977, 1981, 1987) e de Fiorin (2015). O *corpus* de nossa pesquisa é formado por dez redações do Enem 2015, cujos textos são divididos em dois grupos com cinco redações em cada um deles. O primeiro grupo é composto por redações com tese definida e o segundo, sem tese definida. Desenvolvemos a análise a partir de dois eixos: elementos linguísticos, gramaticais e semânticos para a produção de sentido em um texto escrito, em situação formal da língua; e organização estrutural do texto dissertativo-argumentativo. Após a análise dos textos, fizemos um paralelo entre os dois grupos de redações, buscando definir de que modo uma redação do Enem se configura como um texto adequado, com base nos critérios de avaliação da Matriz de Referência para a Redação do Enem (INEP, 2015a). Os resultados obtidos comprovam a hipótese inicial de que a falta de elaboração de uma tese acaba dificultando a construção de bons argumentos e, conseqüentemente, prejudica a clareza e a qualidade do texto produzido para o Enem. Por fim, como atividade de escrita, sugerimos uma proposta de redação com foco no leitor, para que o autor construa sentido no texto dissertativo-argumentativo.

Palavras-chave: escrita; texto dissertativo-argumentativo; Enem; sentido.

Abstract

COSTA, Susane da Silva. *The construction of meaning in the essay-argumentative text in essays by Enem*. 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2018.

This research aims to analyze the construction of meaning in the essay-argumentative text in essays by Enem. The small number of essays with high notes in examination shows the need to investigate this result, since the writing for Enem is a decisive step towards entering higher education. In addition, research on such a construction collaborates to work with the text in the teaching of mother tongue. We start from the hypothesis that the difficulty in producing essay-argumentative texts is related to the absence of the delimitation of a thesis, based on the proposed theme. We base our work on the language approaches developed by Textual Linguistics, based on the works of Koch (1996, 2002, 2007, 2015), Fávero and Koch (2002), Koch and Travaglia (2013), Koch and Elias (2010,2016) and Marcuschi (2005, 2008, 2010, 2012). In analyzing the meaning produced in the essays, especially on the arguments used, we also take as a basis works by Ducrot (1977, 1981, 1987) and Fiorin (2016). The corpus of our research is formed by ten essays by Enem 2015, which texts are divided into two groups with five essays in each one them. The first group consists of essays with thesis defined and the second, without thesis defined. We develop the analysis from two axes: linguistic, textual and semantic elements for the production of meaning in a written text, in formal language situation; and structural organization of the argumentative-essay text. After analyzing the texts, we made a parallel between the two writing groups, trying to define how an Enem writing is configured as a suitable text, based on the evaluation criteria of the Reference Matrix for Writing by Enem (INEP, 2015a). The results obtained prove the initial hypothesis that the lack of elaboration of a thesis makes it difficult the construction of good arguments and, consequently, causes damage to the clarity and the quality of the text produced for Enem. Finally, as writing activity, we suggest an essay proposal focusing on the reader, so that the author builds meaning in the argumentative and dissertation text.

Keywords: writing; dissertation-argumentative text; Enem; sense.

Lista de Figuras

Figura 1	Texto de Rubem Alves.....	39
Figura 2	Escala de redações analisadas.....	137
Figura 3	Gráfico das notas da redação do Enem 2015.....	138
Figura 4	Redações do Enem 2015.....	139
Figura 5	Gráfico de redações nota mil no Enem.....	140

Lista de Tabelas

Tabela 01	Categoria (2) do texto A.....	67
Tabela 02	Categoria (2) do texto B.....	74
Tabela 03	Categoria (2) do texto C.....	80
Tabela 04	Categoria (2) do texto D.....	87
Tabela 05	Categoria (2) do texto E.....	95
Tabela 06	Categoria (2) do texto F.....	103
Tabela 07	Categoria (2) do texto G.....	109
Tabela 08	Categoria (2) do texto H.....	117
Tabela 09	Categoria (2) do texto I.....	123
Tabela 10	Categoria (2) do texto J.....	128
Tabela 11	Paralelo entre os dois grupos de redação.....	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	
1 ENEM: UM PROCESSO SELETIVO	18
1.1 Definição e caracterização.....	18
1.2 Redação.....	21
1.2.1 Competências.....	24
1.2.2 Critérios de avaliação.....	24
1.3 Redação no Enem 2013: Guia do Participante.....	32
CAPÍTULO II	
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
2.1 Linguística Textual: uma teoria do texto.....	34
2.2 Texto como unidade mínima de comunicação.....	36
2.2.1 Textualidade: mecanismos de coesão e coerência.....	38
2.2.2 Intertextualidade	45
2.3 Abordagem argumentativa do texto.....	47
2.3.1 Texto dissertativo-argumentativo.....	48
2.3.1.1 Tese.....	51
2.3.1.2 Argumentos em defesa da tese.....	53
2.3.1.3 Argumento de autoridade.....	55
CAPÍTULO III	
3 METODOLOGIA	58
3.1 Objeto de estudo: redações do Enem	59
3.2 Coleta de dados: constituindo o <i>corpus</i>	60
3.3 Análise dos dados: a construção do sentido no texto dissertativo-argumentativo.....	60
3.4 Paralelo entre os dois grupos de redações analisadas.....	130
3.5 Resultados.....	138
3.6 Proposta de redação com foco no leitor.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	148
ANEXO	153

INTRODUÇÃO

Dotado de linguagem, de um potencial comunicativo, o homem dominou a Terra, pois a aprendizagem da língua o fez capaz de realizar seus mais íntimos desejos. Já no ventre materno, no movimento uterino, o feto começa seu primeiro contato com o ser que lhe deu a vida, sua mãe. O choro do recém-nascido, carregado de instintos, apela e faz o bebê interagir com quem está ao seu lado para saciar suas primeiras necessidades, sejam elas em função de fome ou dor. À medida que cresce e interage em seu meio, a criança amplia o uso da linguagem, principalmente através da língua, conquistando seus objetivos e abrindo espaço no uso da interação verbal. O jogo da linguagem, via língua, vai se ampliando de modo que o ser humano possa defender suas ideias e seus ideais.

Para defendê-los, o sujeito promove seu ponto de vista a fim de ser atendido ou ser aceito pelos demais. Com isso, argumenta, induz, persuade. Sua argumentação terá aceitabilidade e adesão conforme for o uso que fizer dela. Nesse sentido, concordamos com Koch (2002), quando a autora defende que falar é argumentar. É fazer da linguagem o meio pelo qual acontece a interação social. Quanto mais se interage na sociedade, através de trocas linguísticas, por meio de experiências sociais e diferentes visões de mundo, maior será a exposição argumentativa e, conseqüentemente, terá melhor desempenho na habilidade de argumentar.

A escola promove esse saber, que não é aleatório nem meramente empírico, pois precisa ser bem construído e organizado. No entanto, nem sempre esse empreendimento é satisfatório, porque, além de haver muita evasão escolar, grande número de alunos não consegue bom desempenho nos exames seletivos para o ensino superior, principalmente no que tange à redação, um ponto fundamental no ingresso à universidade. No Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo,

o texto dissertativo-argumentativo é solicitado na prova de produção escrita, uma das razões pela qual se fazem necessários mais estudos sobre essa modalidade textual.

A presente dissertação de Mestrado, intitulada *A construção do sentido no texto dissertativo-argumentativo em redações do Enem*, vai ao encontro dessa questão e é direcionada aos professores do ensino básico com o propósito de auxiliá-los no ensino de língua materna. Sob uma perspectiva linguístico-textual e semântica, o estudo toma como foco a importância da delimitação de uma tese para selecionar argumentos apropriados para defendê-la, na produção de um texto escrito de natureza argumentativa.

A fundamentação teórica está alicerçada na Linguística Textual porque compreendemos, com base na teoria, que o texto é espaço de interação entre autor e leitor. Partimos do princípio de que uma das grandes dificuldades ao produzir um texto dissertativo-argumentativo adequado, de acordo com os critérios de avaliação do Enem, está relacionada com a dificuldade do candidato (aluno) em delimitar de modo preciso uma tese que possa ser defendida com argumentos plausíveis e convincentes para persuadir o leitor. Isto porque percebemos a tese como princípio fundamental de sentido na interação.

A pouca prática na produção textual escrita, aliada à falta de leitura, ao longo da formação escolar no ensino básico, acabam limitando a capacidade de abordar os mais diversos temas do cotidiano, e também de fazer uso de bons argumentos na produção de textos escritos. Associado a esses fatores, está a falta de posicionamento sobre diferentes assuntos, impedindo que o autor assuma um ponto de vista consistente sobre um determinado tema, o que prejudica a qualidade de seu dizer, tanto na modalidade falada quanto na escrita.

Muitas pesquisas na área da Linguística¹ mostram que a dificuldade em produzir textos é uma problemática da realidade da educação de nosso país, nos diferentes níveis de ensino. A partir de minha experiência como docente, pude observar muitas dúvidas apresentadas pelos alunos em relação à produção de textos escritos, especialmente aqueles em que há predominância do tipo argumentativo, ora

¹ Destacamos: *O Interacionismo na produção de textos dissertativos* (GONÇALVES, 2002); *A argumentação em redações escolares* (MAGALHÃES, 2013); *A escrita como processo de produção de sentido* (WITTKE, 2012); *As estratégias argumentativas utilizadas em textos de opinião produzidos por candidatos ao Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior* (FARIA, 2014); *A potencialidade do uso de questões sociocientíficas para a produção do gênero do discurso dissertação escolar* (LENHARO, 2016); *Argumentação e leitura: a importância do conhecimento prévio* (CORDEIRO, 2005).

por insegurança, ora por falta de conhecimento dos recursos linguísticos, gramaticais e semânticos, principalmente, pela falta de prática no exercício da escrita. Devido à preocupação com a melhora desse ensino, enquanto professora de língua materna, sinto-me movida a refletir sobre esse tema.

Além disso, é preciso considerar que o público participante do Enem é diversificado. Até 2016, não atingiu somente alunos concluintes do ensino básico, mas também estudantes que se inscreveram no processo para obter o certificado do ensino médio. Até mesmo pessoas que já há bastante tempo estão afastadas dos bancos escolares participam do Exame. Assim como há essa diversidade, também os textos produzidos no Enem apresentam notas variadas, indo da mínima à máxima.

Partindo do princípio de que a redação do Enem é uma etapa decisiva para o ingresso no ensino superior, justifica-se a importância de refletir sobre o processo que constitui esse exame e também trabalhar com o texto dissertativo-argumentativo nas aulas de língua portuguesa, ao longo do ensino básico, e não somente no último ano do Médio. Sendo assim, um estudo mais detalhado do processo que dá origem à redação mostra-se relevante para auxiliar no ensino da produção escrita, melhorando o acesso à universidade e também a qualidade do ensino nas escolas. Ademais, possibilita a construção de um posicionamento crítico do aluno em relação ao mundo.

Nesse sentido, temos como objetivo investigar aspectos linguísticos, semânticos e textuais fundamentais nas redações do Enem, no nosso caso, produzidas em 2015. Para isso, selecionamos dez redações do Enem de 2015, isso porque esses textos são disponibilizados pelo Inep seis meses após a realização do exame, data do início de nossa pesquisa, em 2016. Dividimos o material coletado em dois grupos: cinco redações com tese definida e cinco sem tese definida, considerando que as redações adequadas são bastante representativas no conjunto de notas do Exame.

Nosso objetivo é analisar a construção do sentido no texto dissertativo-argumentativo nas redações selecionadas, observando se apresentam uma tese bem definida sobre o tema em questão, o modo como foi delimitada e quais foram os argumentos utilizados para defendê-la. Para dar conta dessa meta, depois de analisar os textos dos dois grupos, traçamos um paralelo comparativo entre os dados obtidos, buscando identificar elementos que diferenciam os dois parâmetros de notas, em conformidade com os cinco critérios de avaliação adotados no Exame.

Inicialmente, pesquisamos e investigamos sobre o processo de avaliação do Enem, especialmente no que se refere à proposta de redação no ano de 2015, objeto de estudo desta pesquisa. Também identificamos e analisamos os critérios de avaliação dos textos do Exame, conferindo se eles são pertinentes em relação à proposta de escrita. Nesse contexto, no capítulo I, descrevemos o processo do Enem de modo geral e a redação de modo particular. No capítulo II, definimos o referencial teórico que fundamenta nosso trabalho, cujo foco está no sentido produzido no texto, sob a perspectiva da Linguística Textual e em diálogo com uma abordagem argumentativa do texto. Na sequência, expomos a metodologia adotada, explicando os procedimentos para a realização da pesquisa, descrevendo a coleta, apresentando a análise e a discussão dos dados. Para encerrar, com base em nosso estudo e pesquisa, apresentamos uma proposta de redação com foco no leitor, antes das considerações finais.

CAPÍTULO I

1 ENEM: UM PROCESSO SELETIVO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um processo seletivo realizado no Brasil, com a finalidade de possibilitar o acesso ao ensino superior em grande parte do território nacional e até mesmo em alguns países de língua portuguesa. Inicialmente, o Exame surgiu somente como uma prova para testar os conhecimentos de alunos concluintes do ensino médio, além de ser efetuado de forma opcional. Por um dado período, passou a ter outras finalidades além dessa primeira: podia certificar o ensino médio para alunos maiores de 18 anos e permitir o acesso ao ensino superior, dependendo da pontuação atingida. A partir de 2017, o Enem passou a ser apenas uma porta de ingresso ao ensino superior, deixando de ser veículo de certificação do ensino médio.

Mais precisamente a redação, que ocupa lugar significativo no processo, é um quesito diferencial para somar com as demais notas das provas objetivas de cada área do saber. No texto escrito, são avaliados diferentes aspectos linguísticos, gramaticais e semânticos que caracterizam um texto dissertativo-argumentativo, elaborado a partir de uma proposta na qual o redator deve expor seu ponto de vista sobre um tema da atualidade. Nessas condições, o Exame, de modo particular a redação, mostra-se como um objeto de estudo apropriado para investigar sobre a capacidade de que um sujeito o qual objetiva entrar no ensino superior tem de se expressar por escrito, seja ele concluinte ou não do ensino médio.

1.1 Definição e caracterização

O Enem foi criado em 1998 com o objetivo de investigar e avaliar a formação do ensino básico no Brasil, enfim, para contribuir com a melhoria da qualidade do

ensino nas escolas. Com o passar do tempo, também passou a ser empregado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior (Inep)².

Com a implementação da proposta nacional que, paulatinamente, foi ganhando força e credibilidade, as universidades, em especial as públicas, aderiram a essa modalidade como principal forma de ingresso nos seus cursos de graduação. Hoje, podemos dizer que essa prova contribui com a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), ampliando esse acesso, o que estimulou a reestruturação dos currículos do ensino médio, com vistas a melhorar a qualidade da educação no país.

Ainda no que se refere ao acesso ao ensino superior, as universidades têm autonomia e podem optar pela prova do Enem como forma única de seleção ou associá-la a outros processos seletivos. O ingresso a esse ensino também pode ser feito por outros programas do governo federal, tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), mediante a realização do Enem.

Já o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) possibilitam a inscrição nos cursos desejados e selecionam automaticamente os candidatos melhores classificados em cada curso, de acordo com as notas obtidas no Enem. Eles efetivam, assim, o ingresso ao ensino profissional e técnico, no nível médio; e à graduação, respectivamente. Esse exame também tem sido utilizado em processos seletivos estaduais e de iniciativa privada.

Além dessas modalidades de entrada no meio acadêmico, existem provas regionais, como é o caso do *Programa de Avaliação da Vida Escolar (PAVE)* (UFPEL, 2016), na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e do *Processo Seletivo Seriado* (UFSM, 2016), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ambas as universidades gaúchas consideram a nota do Enem como parâmetro. Enquanto a primeira reserva 10% das vagas exclusivamente para candidatos do PAVE e as demais vagas para os participantes do Enem; a segunda associa a nota do processo seletivo interno com o resultado do Enem.

Outra alternativa de ingresso nos cursos de graduação é o *Concurso Vestibular* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2015). Nessa seleção, os

²Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/perguntas-frequentes> >

alunos podem optar pelo aproveitamento do resultado obtido nas provas objetivas do Enem, no entanto, a redação é produzida com proposta da própria universidade, pois a instituição não valida o texto do Enem. Já boa parte das Instituições de Ensino Superior (IES) particulares permanecem com o processo seletivo interno e algumas delas consideram o Enem como quesito integral ou parcial na sua seleção.

Esse exame nacional é gerenciado por um Comitê de Governança e conta com representantes de várias instituições brasileiras de ensino. As principais são: Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC); Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC/MEC); Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES) e Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM).

As provas do Enem são elaboradas por professores universitários da rede pública e privada e revisadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formado por um banco de questões. O conteúdo dessas provas é definido a partir das matrizes de referência de quatro áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação); Matemática e suas tecnologias (Matemática); Ciências da Natureza e suas tecnologias (Química, Física e Biologia); Ciências Humanas e suas tecnologias (Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Conhecimentos Gerais), de acordo com as diretrizes adotadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000).

Além de ser validado no território nacional brasileiro, o Enem também foi adotado em Portugal para garantir o ingresso de estudantes brasileiros nas universidades portuguesas. Essa medida tornou-se possível devido à mudança na legislação portuguesa que, através do Decreto-Lei n.º 36, efetivado em 10 de março de 2014, regulamentou o estatuto do estudante internacional no país lusitano. Desde então, o Ministério da Educação Português permitiu que as próprias IES portuguesas definissem a forma de ingresso de estudantes internacionais, os quais antes submetidos ao Enem do país. Esse marco na educação possibilitou a ampliação de intercâmbio estudantil entre os dois países.

Atualmente, o Inep possui treze convênios interinstitucionais com as IES portuguesas, firmados em diferentes datas, a saber: Universidade de Coimbra (26/05/2014); Universidade de Algarve (18/09/2014); Instituto Politécnico de Leiria (24/04/2015); Instituto Politécnico de Beja (10/07/2015); Instituto Politécnico do Porto (26/08/2015); Instituto Politécnico de Portalegre (08/10/2015); Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (09/11/2015); Instituto Politécnico de Coimbra (24/11/2015); Universidade de Aveiro (25/11/2015); Instituto Politécnico de Guarda (26/11/2015); Universidade de Lisboa (27/11/2015); Universidade do Porto (09/03/2016); Universidade da Madeira (14/03/2016).

Podemos dizer que o Enem consiste em um processo de seleção recente na história educacional do Brasil, pois vigora há apenas 20 anos. Desde sua implantação, vários ajustes foram feitos a fim de dar credibilidade e confiança ao processo. Considerando a ampla abrangência do Enem como um processo seletivo, lembramos que nosso foco de estudo é o texto escrito, ou seja, a redação, uma das partes que compõem o Exame.

1.2 Redação

Vale lembrar que o processo de escrita, enquanto prática social, tende a começar nas séries iniciais quando o aluno se depara com as letras, enfim, quando é alfabetizado. Ao longo de sua escolarização e de suas experiências sociais, vai aumentando e aperfeiçoando seu repertório linguístico e temático, na medida em que lê os mais diversos textos, em variados temas, interagindo com seus pares, quer no âmbito escolar ou fora dele.

Então, com a idade mínima de 17 ou 18 anos³, espera-se que o participante do Enem tenha condições de produzir um texto coeso e coerente, isto é, seja capaz de se posicionar e defender um ponto de vista sobre um tema atual. O perfil do redator do texto proposto no Exame surgiu com a finalidade de avaliar a qualidade da escrita

³ Na seleção de 2015, objeto de estudo desta pesquisa, boa parte dos textos foram produzidos por estudantes concluintes do ensino médio, mas também houve uma parcela de redações produzidas por pessoas que estavam afastadas da escola e fizeram o exame para receber o certificado de conclusão do EM. A partir do ano de 2017, essa realidade não acontece mais porque o Enem passa a ser destinado somente para pessoas que concluíram o EM, com o fim de concorrer ao ingresso no ensino superior.

dos participantes, na variedade padrão da língua portuguesa, ao produzirem um texto dissertativo-argumentativo.

No caso de o aluno zerar na redação, ele não terá acesso ao ensino superior, independentemente de suas notas nas provas objetivas. Isso mostra a importância da redação nesse processo seletivo, pois todo candidato, de qualquer área do conhecimento, deve produzir um texto dissertativo-argumentativo e depende dele para uma boa nota, seja para ingressar no curso de Letras, Medicina, Engenharia, Direito, ou de outra área.

Em contrapartida, zerar na redação não significa que o redator não sabe escrever na tipologia dissertativo-argumentativa, pois os critérios para avaliar o texto não dizem respeito somente à capacidade argumentativa do autor, havendo, conforme rege o edital do Inep (2015a), outros indicativos, tais como:

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

14.9.1 que não atenda à proposta solicitada ou que possua outra estrutura textual que não seja a estrutura dissertativo-argumentativa, o que configurará “Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa”;

14.9.2 que não apresente texto escrito na Folha de Redação, que será considerada “Em Branco”;

14.9.3 que apresente até 7 (sete) linhas, qualquer que seja o conteúdo, que configurará “Texto insuficiente”;

14.9.3.1 as linhas com cópia dos textos motivadores apresentados no Caderno de Questões serão desconsideradas para efeito de correção e de contagem do mínimo de linhas.

14.9.4 que apresente impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação, bem como que desrespeite os direitos humanos, que será considerada “Anulada”; e

14.9.5 que apresente parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto, que será considerada “Anulada”. (INEP, 2015a, p. 61-62)

Conforme o exposto, fuga do tema, não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa, folha de redação entregue em branco, texto escrito com somente sete linhas ou textos anulados segundo os critérios do Exame não, necessariamente, significam uma incapacidade linguística e discursiva de produzir um texto. Em todas essas situações, um candidato pode ter produzido um texto argumentativo, porém não contemplou as demais exigências previstas pelo exame, seja por ingenuidade ou até mesmo por motivo de tentar burlar o sistema estabelecido na prova e, em vista disso, ter sua redação zerada, mas isso não significa que ele não saiba argumentar ou mesmo escrever.

A capacidade de argumentar é fundamental e se desenvolve na medida em que o sujeito interage no meio em que vive, sendo primordial ao exercício de interpretação

e de produção de textos (KOCH, 2002). Nesse sentido, a redação do Enem se configura como uma possibilidade para que o candidato mostre sua capacidade de se expressar por escrito, com base em um tema contemporâneo e, a partir de textos motivadores, reflita sobre uma situação problema apontada no Exame.

O tema proposto na redação de 2015⁴, foco deste estudo, foi **A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira** (INEP, 2015b). Como o próprio tema e os quatro textos motivadores explicitam (Texto I, II e IV apresentam dados referentes à violência contra a mulher e Texto III apela o fim do feminicídio), é o constante e elevado registro de casos de desrespeito à mulher que impulsiona o candidato a assumir um ponto de vista frente a essa problemática social e produzir um texto configurado na tipologia dissertativo-argumentativa, buscando apresentar uma proposta de intervenção para solucionar o problema. As características da modalidade textual exigida são assim descritas no Guia do Participante do Exame:

O texto dissertativo-argumentativo é organizado na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la. Seu objetivo é, em última análise, convencer ou tentar convencer o leitor, pela apresentação de razões e pela evidência de provas, à luz de um raciocínio coerente e consistente. (INEP, 2013, p. 15-16, grifo nosso)

Escrever implica uma ação linguístico-discursiva⁵, atividade proposta na prova do segundo dia do Exame, a qual contempla a atividade de produção escrita. Em função da redação, nesse dia, o candidato tem uma hora a mais para fazer a prova⁶. A capacidade de produzir um texto escrito é avaliada através das competências da Matriz de Referência para Redação⁷ (INEP, 2015a).

⁴ Ver proposta de redação do Enem 2015 em anexo nesta dissertação, na página 154.

⁵Atividade natural em situações de uso da linguagem escrita, ou seja, alguém escreve algo para alguém. Nesse sentido, há um processo dialógico, que, na escola, muitas vezes adquire a aparência de uma atividade monofônica porque a ação de escrita torna-se artificial “quando o produtor do texto não encontra um interlocutor - ou não consegue construí-lo imaginariamente” (MENDONÇA, 2012, p. 250).

⁶ O Exame é constituído de uma redação em língua portuguesa e de quatro provas objetivas, contendo cada uma 45 questões de múltipla escolha (Inep, 2015a).

⁷ No que diz respeito à avaliação específica do texto de um candidato surdo, por exemplo, com base no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o Enem possui critérios pré-estabelecidos específicos, considerando o português como uma segunda língua. Também o candidato diagnosticado com dislexia é avaliado em conformidade com características próprias dessa especificidade (Inep, 2015a).

1.2.1 Competências

Conforme explicado no Guia do Participante (INEP, 2013), a divisão da avaliação da redação a partir de competências tem como objetivo tornar a avaliação dos textos mais objetiva, uma vez que ele é visto no Enem como “uma unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para constituir a textualidade [...]” (INEP, 2013, p. 11). Ao pesquisar na Matriz de Referência para a Redação do Enem, encontramos cinco competências direcionadas à avaliação de um texto dissertativo-argumentativo, na modalidade escrita formal da língua portuguesa:

- I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
- II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
- III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (INEP, 2015a, p. 74, grifo nosso)

O conjunto dessas competências delimita o perfil da produção escrita solicitada na proposta de redação. O domínio no uso de cada uma dessas habilidades corrobora para dar unidade ao sentido produzido e, conjuntamente, esses elementos configuram o texto característico solicitado na prova (o texto modelo/ideal) e esperado pelos avaliadores. Nessas condições, cada uma das cinco competências é minuciosamente analisada pelo professor corretor da redação (leitor/interlocutor), como níveis de critérios de avaliação.

1.2.2 Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação da redação do Enem são constituídos por cinco níveis, em cada uma das competências supracitadas. No caso da primeira competência, o autor do texto deve “Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa” (Inep, 2015a, p. 74), por meio do uso adequado de expressões escritas dentro do padrão culto da língua portuguesa, sem desvios gramaticais, com registro adequado e legibilidade na escrita. Para atender a essa exigência, o candidato precisa ter consciência da diferença entre modalidade escrita e oral, bem como entre registro

formal e informal, como podemos conferir na caracterização dos cinco níveis de avaliação voltados a essa primeira competência:

Nível 0: Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Nível 1: 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.

Nível 2: Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

Nível 3: Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.

Nível 4: Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.

Nível 5: 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 caracterizem reincidência. (Inep, 2015a, p. 74, grifo nosso)

São esses níveis de desempenho que nortearão a avaliação do professor leitor no quesito que investiga se o redator possui domínio ou não da modalidade escrita formal da língua e se sabe relacionar os enunciados sem empregar termos repetidos, ocorrência que normalmente é atribuída à ausência de distinção com a oralidade e falta de vocabulário. Considerando essa exigência na escrita, muitas vezes, os enunciados produzidos ficam fragmentados, com sentido incompleto, pois, na fala, esses vazios são preenchidos pela entoação, pelas pausas e pelo próprio contexto interacional dessa modalidade. Já na escrita, é preciso construir enunciados com sentido completo, marcando as pausas e entoações com os sinais de pontuação adequados, mostrando um dizer claro, bem organizado, uno e coerente. No texto escrito, o interlocutor somente tem acesso ao sentido quando o redator disse tudo o que tinha a dizer, ou seja, no caso do Enem, quando entrega seu texto finalizado.

Se o candidato estiver consciente do processo de escrita e dos efeitos de sua interação, tiver conhecimento do tema e souber usar um vocabulário preciso e diversificado, é mais provável que ele consiga redigir um texto claro e objetivo, de modo que sua produção seja bem entendida e, conseqüentemente, bem avaliada pelo professor leitor. Desse modo, o texto escrito no e para o Enem pode se constituir como um espaço de interação verbal entre redator e leitor/avaliador, em que alguém diz algo para outro alguém, sem desconsiderar o caráter avaliativo dessa produção escrita. Levando em conta o caráter formal do Exame e seu texto dissertativo-argumentativo,

bem como a ausência física do interlocutor nesse processo de interação, faz-se necessário que o candidato tenha consciência dessas condições de produção para que seja capaz de redigir um texto sob os moldes demandados na prova.

Além disso, o texto deve ser produzido em acordo com as regras gramaticais da língua, a fim de que as inadequações não prejudiquem a clareza do sentido. Nessa competência, será observado o uso das regras gramaticais do português: concordância e regência nominal e verbal, pontuação, ortografia, flexão das palavras, colocação pronominal, conjugação verbal e acentuação gráfica. O texto com esse perfil tende a ser bem redigido e suprir as expectativas da banca avaliadora.

Na segunda competência, ou seja: “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” (Inep, 2015a, p. 74), é avaliada a compreensão da proposta de escrita demandada, exigindo que o participante elabore um texto dissertativo-argumentativo para mostrar conhecimentos relacionados ao tema proposto, com posicionamento e defesa de uma tese. Além disso, o texto do candidato deve estar estruturalmente constituído por meio de proposição, argumentação, conclusão e será avaliado com base nos seguintes níveis, previamente estabelecidos:

Nível 0: Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa.

Nível 1: Apresenta o assunto, tangenciando o tema ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.

Nível 2: 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.

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

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

Nível 5: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. (Inep, 2015a, p. 74, grifo nosso)

O não cumprimento dessa competência zera a redação, pois como é indicado no nível zero, caso haja fuga ao tema ou se produza um texto de outra tipologia textual, a redação será desconsiderada do processo seletivo. Nesse sentido, é imprescindível organizar a estrutura do texto definindo uma tese referente ao tema proposto,

apresentando argumentos que possam sustentá-la. Se o texto discorrer sobre o tema solicitado (sem fuga do tema), mas estiver em forma de poema ou de narrativa, será automaticamente excluído do processo, já que não condiz com a modalidade textual solicitada no Exame, a saber: “A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, **redija texto dissertativo-argumentativo** em modalidade escrita formal da língua portuguesa [...]”. (INEP, 2015b, grifo nosso).

Se o redator não agir de acordo com essa demanda, o professor corretor entenderá que o participante do Enem não compreendeu o comando da proposta de redação solicitada na prova ou ainda que ele desconhece a tipologia dissertativo-argumentativa e, nessas condições:

Será atribuída nota 0 (zero) à redação que **não obedecer à estrutura dissertativo-argumentativa**, mesmo que atenda às exigências dos outros critérios de avaliação. Você não deve, portanto, elaborar um **poema** ou reduzir o seu texto à narração de uma **história**. No processo argumentativo, você poderá dar exemplos de acontecimentos que justifiquem **a tese**, mas o texto não pode se reduzir a uma **narração**, por esta não apresentar a estrutura de organização textual solicitada. (INEP, 2013, p. 17, grifo nosso)

Elaborada a tese, será preciso argumentos para defendê-la. Para isso, o redator também pode usar da estratégia de relatar um fato para defender seu ponto de vista. Entretanto, não é somente contar uma história, mas mesclar a tipologia argumentativa com uma narrativa para justificar sua proposição. A estratégia consiste em apresentar um fato para justificar a tese, e isso é feito através de uma narração. Nessa ótica, o texto é predominantemente dissertativo-argumentativo, pois o recurso foi usado em favor da tese.

Para construir o texto sob os limites estruturais solicitados, a terceira competência volta-se a avaliar o modo como o redator procura “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (INEP, 2015a, p. 74). Essa competência focaliza no uso da argumentação, de acordo com o tema solicitado na proposta de redação. Centra-se, dessa forma, na capacidade de delimitar a tese e apresentar argumentos coerentes e plausíveis para defendê-la, podendo ou não fazer uso de contra-argumentos:

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

Nível 1: Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.

Nível 2: 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.

Nível 3: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.

Nível 4: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.

Nível 5: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista. (INEP, 2015a, p.74, grifo nosso)

Os níveis dessa competência mostram que o cerne da construção do texto dissertativo-argumentativo está associado à capacidade de definir a tese, para que o texto possa ser organizado com argumentos adequados à defesa de um ponto de vista. Então, para alcançar esse objetivo, é preciso elaborar um texto com ideias claras, coesas e coerentes para justificar o posicionamento assumido em relação ao tema proposto. A inteligibilidade, a coerência e a plausibilidade nas ideias expostas contribuem para dar progressão lógica e adequada entre o que está sendo apresentado e a realidade e, assim, garantir a construção do sentido no texto.

Nessa perspectiva, a organização do texto dissertativo-argumentativo demanda clareza e objetividade, uma tese bem definida e fortes argumentos (consistentes) que a sustentem, com encadeamento gradual das informações, sem o uso de dados repetidos ou contraditórios. É sob essa linha que a competência III está diretamente relacionada com as habilidades de: **“Selecionar, relacionar, organizar e interpretar** informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (INEP, 2015a, p. 74, grifo nosso), como já dito anteriormente. Essas habilidades no arranjo textual como um todo orientam para a produção de um texto dissertativo-argumentativo, de forma a gerar progressão nos argumentos, configurando um texto com ideias articuladas, com enunciados que estabelecem um diálogo entre si.

Na ação de selecionar, ao fazer uma seleção lexical, o redator opta por escolher aquilo que está de acordo com o que deseja expressar. Então, ele descarta outras possibilidades por não vê-las como significativas ao propósito comunicativo que deseja atingir. Mas isso exige que o redator delimite seu ponto de vista frente ao tema em questão, pois só assim poderá defendê-lo, fazendo as escolhas lexicais adequadas para produzir um texto dissertativo-argumentativo. A seleção lexical

também auxilia no uso de bons argumentos. Koch e Elias (2016) entendem que essa seleção fomenta um texto com valor argumentativo eficaz, pois, segundo as autoras:

as formas referenciais encerram, na absoluta maioria dos casos, valor persuasivo, isto é, têm o poder de orientar o interlocutor no sentido de determinadas conclusões. Vemos, portanto, que a **referenciação** por meio de formas nominais é um dos mais importantes **recursos argumentativos** que a língua oferece. (KOCH e ELIAS, 2016, p. 100, grifo das autoras)

As formas nominais que remetem a um determinado assunto ou tema têm poder de dar ao texto um potencial argumentativo maior ou menor, dependendo daquilo que o autor deseja informar, explicar, persuadir, convencer. Essa estratégia requer seleção lexical precisa e estabelece relações com outras expressões no texto.

Ao interligar o léxico selecionado, o redator relaciona as partes do texto e estabelece uma relação entre os elementos. Ele constitui uma união entre suas escolhas, organizando seu dizer. Desse modo, o autor do texto providencia a relação entre as escolhas lexicais estabelecidas, elabora estrategicamente a construção argumentativa, coordena o arranjo selecionado, relacionado em uma sequência devidamente estruturada, a fim de defender seu ponto de vista.

Essa organização é averiguada na competência IV, centrada na articulação dos argumentos, no uso de elementos de coesão, no modo utilizado para formar um todo coeso, encadeado por elementos linguísticos responsáveis pela tessitura do texto, pela textualidade. Nessa competência, é preciso que o estudante saiba “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (INEP, 2015a, p. 74).

Para construir um texto com características dissertativo-argumentativas, o dizer precisa estar coeso via elementos que fazem a articulação das ideias expressas no texto, seja em seu nível interno (no interior da frase); intermediário (entre as frases e interligando os parágrafos); ou global, com vistas à unidade de sentido como um todo. O professor avaliador da redação analisa quais são os elementos usados e se são adequados, compondo um todo organizado. Essa competência avalia mais detalhadamente os elementos de coesão usados no texto para articular as partes que o constituem. Através dos mecanismos linguísticos, fundamentais à organização das ideias, à clareza e objetividade da argumentação, esse critério visa avaliar a articulação textual:

Nível 0: Não articula as informações.
 Nível 1: Articula as partes do texto de forma precária.
 Nível 2: Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
 Nível 3: Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
 Nível 4: Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
 Nível 5: Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. (Inep, 2015a, p. 74, grifo nosso)

À medida que o redator diversifica no uso dos recursos de coesão, demonstrando saber usá-los de modo adequado, tende a construir um bom texto argumentativo-dissertativo, pois esse mecanismo é responsável por introduzir as informações no texto. Tal dinamicidade na articulação dos argumentos corrobora na construção de um texto com melhor qualidade argumentativa.

Por fim, na última competência, em que o candidato deve “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (Inep, 2015a, p. 74), é esperado que o redator apresente uma solução à problemática política, social ou cultural indicada na proposta, de modo que respeite os direitos fundamentais⁸, levando em conta a dignidade humana:

Nível 0: Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.
 Nível 1: Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
 Nível 2: Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
 Nível 3: Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
 Nível 4: Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
 Nível 5: Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. (Inep, 2015a, 74, grifo nosso)

Cabe ressaltar que, se é preciso apresentar uma proposta de intervenção articulada ao que foi desenvolvido no texto, ela deve vir na parte final da redação, ou seja, na conclusão. Seguindo essa lógica, também apontada por Koch e Elias (2016) como uma estratégia para construir um texto argumentativo, incluímos esse item nas categorias de análise de nossa pesquisa.

⁸ Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)” (BRASIL, 2012, p. 13).

A partir do exposto, buscamos mostrar a inter-relação existente entre as competências que definem e caracterizam a avaliação da redação do Enem. Todas as cinco competências constituintes dessa avaliação são importantes para a construção do texto dissertativo-argumentativo, já que elas corroboram tanto para a definição de uma tese, quanto para a seleção dos argumentos que a sustentarão.

Como vimos, os níveis das cinco competências vão de uma escala de 0 a 5 e correspondem respectivamente a: 0, 40, 80, 120, 160 e 200 pontos, na escala geral do Enem. Vale dizer ainda que as notas são atribuídas por no mínimo dois professores corretores, sem que um conheça a nota dada pelo outro. A soma desses pontos comporá a nota total de cada avaliador e, para dar a nota final do participante, será calculada a média aritmética⁹ das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores, podendo chegar ao topo de mil pontos.

Em caso de discrepância, com grande divergência entre as duas notas dadas a um mesmo texto, superior a 100 pontos ou inferior a 80, em qualquer uma das cinco competências, a redação será lida e avaliada por um terceiro corretor, e a nota final será a média aritmética entre as duas notas mais aproximadas. Se ainda existir discrepância, a redação será encaminhada para uma banca especial, composta por três professores, os quais atribuirão a nota final, fornecida exclusivamente pelo *site* do Inep, através da vista pedagógica.

Essa vista caracteriza-se por fornecer o parecer da nota da redação do participante, descrita de forma detalhada, em cada nível de todas as competências. Geralmente, a divulgação ocorre depois de seis meses da realização da prova e fica disponível para consulta exclusiva do candidato, mediante seu número de Cadastro de Pessoa Física (CPF) e da sua senha no Exame. Ele também poderá comparar seu desempenho na redação com o resultado dos demais participantes daquela edição do Exame, através de um gráfico disponível no *site*. Maria Inês Fini, presidente do Inep, salienta que a finalidade desse parecer é "Mostrar aos participantes a avaliação de seu desempenho, seguindo os critérios estabelecidos, faz cumprir uma das funções mais nobres da avaliação, que é a retroalimentação do processo de desenvolvimento individual"¹⁰.

⁹ "Resultado da soma de um conjunto de valores, dividido pelo número de valores presentes no referido conjunto." (APPOLINÁRIO, 2011, p. 119)

¹⁰ Conforme afirmação feita à Assessoria de Comunicação Social do Inep (INEP, 2016b) Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/espelho-da-redacao-de-2015-e-liberado-para-vista-pedagogica>

O acesso a essa avaliação serve como forma de o participante refletir sobre seu desempenho, pois assim ele pode identificar quais foram suas dificuldades e buscar subsídios para saná-las. No entanto, cabe a cada candidato visualizar esse *feedback* e, a partir desse movimento, ir em busca de mais conhecimentos para desenvolver um texto que possibilite, no ano seguinte, seu ingresso no ensino superior, caso ainda não tenha conseguido passar no Exame. Essa informação está disponível no *site* do Inep, logo abaixo da vista pedagógica, em um *link* intitulado *Guia do Participante - A redação no Enem 2013* (INEP, 2013), onde constam todos os dados sobre a exigência da redação no Exame.

1.3 Redação no Enem 2013: Guia do Participante

Como o Enem é um programa recente no ensino brasileiro, a cada ano o processo é analisado e, desde 1998, vem sofrendo ajustes de acordo com os registros que surgem e que se configuram como desvios ao texto dissertativo-argumentativo. Em 2012, foi criada a primeira versão do Guia do Participante, disponibilizado a todos os candidatos pelo *site* do Inep e, pelo correio, também uma versão adaptada para alunos com deficiência visual.

Os critérios para avaliar as redações do ano de 2015, cuja amostra faz parte do *corpus* desta pesquisa, seguem as orientações do Guia do Participante¹¹ de 2013, com algumas alterações nos critérios propostos no ano de 2012. Esse guia tem fim explicativo e traz orientações para a realização da redação. O documento especifica os procedimentos de todo o processo seletivo da redação, desde sua produção até a atribuição da nota, que vai de 0 a 1000 pontos. Esse material disponibiliza informações para que o candidato construa seu texto de modo adequado, pois o orienta sobre o caráter dissertativo-argumentativo do texto a ser produzido.

Certamente o manual é uma importante fonte de informação ao candidato, mas ele também pode servir como material de estudo a pesquisadores e professores de língua portuguesa interessados no Exame e na sua relação com o ensino de língua materna. Infelizmente, o guia não é devidamente divulgado, apesar de estar exposto no *site* do Inep. Alguns estudantes até tomam conhecimento da existência desse

¹¹Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf>

material no momento de acesso à vista pedagógica da redação, já que ele está no *site*¹², mas a maioria não.

No entanto, esse acesso somente pode ser feito meses após a realização da prova, assim que é liberada a divulgação dessas informações. Se a maioria dos participantes não toma conhecimento da vista pedagógica, menos ainda do Guia do Participante, que se encontra no final da página eletrônica. O acesso ao guia não é essencial para que o aluno produza um texto de qualidade, pois sabemos que a competência na escrita demanda um processo que precisa ser trabalhado ao longo do ensino básico, no entanto, é um material que pode orientar na produção de um texto dissertativo-argumentativo, sob os parâmetros do Exame.

Como nossa pesquisa centra-se na construção do texto dissertativo-argumentativo, fundamentamos nossa investigação com base nos critérios abordados nas competências, levando em conta a caracterização de cada um dos cinco níveis que as constituem. Esses níveis ajudam a delimitar, ou melhor, a nortear a construção do texto com base no posicionamento do autor perante um tema, um determinado assunto. Nesse sentido, defendemos que a tese precisa ser bem definida, para que, a partir desse posicionamento, o redator organize, dentro dos limites estruturais do texto em questão, a redação proposta pelo Enem.

Conforme o exposto, defendemos a importância de os professores de língua materna do ensino médio trabalharem a produção escrita com seus alunos, tendo como base esses cinco critérios utilizados para avaliar a redação do Enem. Desse modo, os educadores orientam os alunos que visam a ingressar no ensino superior, preparando-os para se expressarem com clareza e para construir um texto dissertativo-argumentativo, modalidade textual solicitada na prova.

¹² A ser consultado mediante CPF e senha do participante. Disponível em: <<http://enem.inep.gov.br/participante/#/acompanhamento/vistaPedagogica>>

CAPÍTULO II

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Existem diversas teorias que podem fundamentar um estudo do texto como unidade de sentido, no uso cotidiano da língua. Entre as amplas possibilidades, tomamos como base a Linguística Textual (LT) como teoria de apoio no que tange à concepção de texto, em especial à modalidade dissertativo-argumentativa, pois a trajetória desse campo de estudo da linguagem pode fundamentar a análise da construção do sentido no texto solicitado na redação do Enem. Definimos, a partir dos estudos de Koch (1996, 2002, 2007, 2015), a linguagem como atividade e espaço de interação, tendo a língua como meio pelo qual a linguagem se realiza. Por concordar com o ponto de vista da autora, e dos demais estudiosos brasileiros dessa teoria, como Fávero e Koch (2002) e Marcuschi (2008, 2010, 2012) por exemplo, fundamentamos nossa pesquisa sob essa perspectiva teórica. Além disso, ao estudar o sentido produzido nos textos, procuramos estabelecer um diálogo com Ducrot (1977, 1981, 1987) e com Fiorin (2015) no que se refere à questão da argumentação.

2.1 Linguística Textual: uma teoria do texto

A LT, sob uma concepção interacional da linguagem, trabalha com a língua em situações reais de uso (KOCH, 2015). Nessa perspectiva, a língua é concebida como “atividade interativa” (MARCUSCHI, 2005, p. 22) que se materializa no espaço do texto, objeto de estudo da teoria. A partir dessa concepção, podemos dizer que a língua varia conforme o contexto de uso dos falantes e também que o papel de sua interação vai além de sua forma, de sua estrutura gramatical, já que está situada em práticas interativas da linguagem.

Logo, tomamos a linguagem por espaço de interação que se manifesta através da língua. Materializamos, assim, nosso dizer através de textos ao interagir com o outro. Concordamos com Koch (2015), quando a autora defende que o fenômeno da linguagem possui dimensão sociointeracional, pois se interagimos, estamos dinamizando esse uso, a fim de alcançar diferentes propósitos comunicativos.

Tal atividade é negociada, dialogada por meio de textos, sejam eles orais ou escritos, independentemente de sua extensão. Entretanto, para ser reconhecida como um texto, a mensagem precisa estar constituída de sentido, pois, conforme Marcuschi (2008, p. 248), “o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação”. Reside aí a natureza interacional da linguagem, manifestada por um sujeito que se dirige a outro sujeito, via signos linguísticos, materializados em textos que possibilitam a interação, em dado contexto social.

Quando o sujeito estabelece diálogo com o outro, relacionando-se e construindo sentido em situações concretas de interação verbal, essas manifestações linguísticas estabelecem uma unidade de sentido, cumprindo uma finalidade sociointerativa. O lugar onde se firma essa interação é o texto, materialidade produzida pelos próprios sujeitos, chamados por Koch (2015, p. 44) de “atores/construtores sociais”, que atuam através da e na língua, em um determinado contexto, com dada intenção comunicativa. No caso dos textos produzidos no Enem, o contexto não fica evidenciado pelo redator, já que este não objetiva interagir com o leitor. Isso prejudica a construção de sentido nas redações porque o redator almeja somente uma nota favorável no Exame.

Nossa pesquisa vai de encontro a essa realidade e estende o estudo do texto ao contexto. Nessa ótica, os estudos dos autores da LT vêm apresentando um conhecimento mais aprofundado de como acontece a produção de sentidos no texto, seja ele oral ou escrito. A trajetória dessas pesquisas¹³ revela que avanços na concepção de texto vão desde a base gramatical à sociocognitiva-interacional. Quanto às diferentes concepções de texto, nas três fases¹⁴ pelas quais a LT já passou, Koch (2015, p. 12) explica que:

¹³ Podemos mencionar autores que fundamentaram a LT na Alemanha, como é o caso de Beaugrande e Dressler (1981) e Harweg (1968); e no Brasil, principalmente Koch (1996, 1997, 2002, 2007, 2015) e Marcuschi (2007, 2008, 2010, 2012).

¹⁴ Em sua fase inicial, entre 1960 e 1970, a LT centrava seu estudo somente na análise transfrástica (no nível da frase), com destaque à coesão. Na década de 1980, o texto passou a ser estudado também

- 1) texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
- 2) texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
- 3) texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
- 4) texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
- 5) texto como discurso 'congelado', como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
- 6) texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
- 7) texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
- 8) texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Conforme o exposto, progressivamente, desde o surgimento da LT, na década de 1960, é possível perceber que falar sobre texto, nessa ótica, é considerar todas essas concepções, as quais foram sendo desenvolvidas ao longo dos estudos da e sobre a linguagem. Atualmente, dispomos de um campo de investigação com um olhar mais amplo sobre o texto (perspectiva discursiva), levando em consideração situações reais de uso, com foco no sujeito, no contexto e no sentido produzido.

2.2 Texto como unidade mínima de comunicação

Na perspectiva da LT, estudar o texto é uma atividade complexa, pois vários fatores contribuem para a configuração dessa materialidade linguística, plena de sentidos. Para Koch e Elias (2016, p. 14), o “texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais”, pois o conhecimento de mundo, a cultura e a experiência humana corroboram para uma produção linguística, cujo objetivo é comunicar.

Mesmo antes de dominar a fala, ainda bem pequeno, o ser humano já faz uso de estratégias para realizar seus desejos, suas vontades. No caso do bebê, o choro revela uma necessidade e esse é um dos primeiros contatos entre filho e mãe. Assim, vamos fazendo trocas linguísticas e interagindo no nosso ambiente, na sociedade, no mundo, ao longo de nossa vida. São nas situações reais sociais que a interação vai acontecendo por meio de textos. Sob esse ponto de vista, o “texto é fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção

sob o enfoque da coerência e, a partir dos anos de 1990, passou a dar ênfase à organização global do texto e, posteriormente, a olhar para o contexto situacional em que o texto está inserido. Gradativamente, o conceito de texto tido hoje foi sendo construído e a ele foi incorporada a situação interacional da qual faz parte.

social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa” (KOCH e ELIAS, 2016, p.18).

Seguindo essa abordagem da interação, Marcuschi (2008, p. 72) concebe o texto como “entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido”. Tal sentido é constituído no mundo real, tanto de forma oral quanto escrita, que envolve atividade de interação, ou seja, de ação comunicativa. Para realizar essa ação, configurada no espaço do texto, usamos recursos linguísticos, textuais e discursivos.

O texto, dessa forma estabelecido, se materializa através de um sistema de signos que, visto de forma restrita, consiste em um dizer falado ou escrito firmado na interação verbal, formando um todo significativo de diferente extensão (FÁVERO e KOCH, 2002). Sob esse enfoque, o texto é produto da comunicação verbal que forma uma unidade de sentido (MARCUSCHI, 2008). Ele constitui, assim, uma unidade estruturalmente coesa e coerente, em um todo articulado.

Ao contrário disso, teremos palavras desarticuladas, incapazes de cumprirem a intenção comunicativa, sem sentido. Afinal, a natureza do “texto não é um aglomerado de frases” ou “uma peça isolada”, conforme alertam Savioli e Fiorin (1995, p. 11, 13). Segundo esses autores, “constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição ou participar de um debate” (p. 13), pois “quem produz um texto está interessado em convencer o leitor de alguma coisa. Todo o texto tem, por trás de si, um produtor que procura persuadir o seu leitor (ou leitores)” (p. 173), por isso os dois linguistas defendem “o fato de que a argumentação está presente em qualquer texto” (SAVIOLI e FIORIN, 1995, p. 175).

Assim como Koch (2002) também entendemos que todo ato de fala é um ato argumentativo materializado através do texto. Por isso focamos nosso estudo na reflexão sobre o texto, especificamente na construção de sentido veiculado no texto dissertativo-argumentativo, com base na tipologia textual. A tessitura do texto estabelece uma rede de relações e conexões entre seus elementos linguísticos, textuais e discursivos (KOCH, 2002). No caso da modalidade escrita (no nosso estudo, as redações do Enem), “o produtor precisa ativar ‘modelos’ que possui sobre práticas comunicativas, **configuradas em textos**, levando em conta elementos que entram em sua composição (modos de organização)” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 43, grifo nosso).

O produtor do texto precisa conhecer e dominar o uso dos tipos textuais existentes predominantes em um texto, levando em conta sua respectiva

funcionalidade (MARCHESCHI, 2010), sejam eles descritivos, narrativos, expositivos, argumentativos, ou injuntivos. No caso do texto de tipo predominantemente dissertativo-argumentativo, foco desta pesquisa, sua principal função é a persuasão, percebida na textualidade.

2.2.1 Textualidade: mecanismos de coesão e de coerência

Nas palavras de Koch e Travaglia (2013, p. 53 e 54), “textualidade é tudo aquilo que converte uma sequência linguística em texto”, ou seja, textualidade é a possibilidade de uma sequência linguística ser um texto. Para construir uma sequência linguística plena de sentido, existem fatores indispensáveis tais como os mecanismos de coesão e de coerência. Eles precisam estar em constante relação para que se construa uma unidade mínima de sentido, isto é, um texto.

Com relação estrita à coesão textual, Koch (1996) explica que esse elemento age na superfície do texto e ocorre quando existe um elemento que depende de outro, configurando mecanismos de coesão referencial ou sequencial. A coesão referencial está diretamente relacionada com a substituição e faz remissão a outro elemento presente no texto, chamada referência endofórica; ou extratextual, no caso da referência exofórica. No primeiro caso, da referência endofórica, sua natureza pode ser anafórica, quando o referente vem antes, ou catafórica, quando ele vem depois (KOCH, 1996).

Conforme a autora, a coesão referencial se preocupa quando um elemento é substituído por “um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado” (KOCH, 1996, p. 30). Podemos dizer que as formas remissivas se constroem textualmente. Enquanto umas se configuram através da gramática; outras se configuram pelo léxico. Essas formas são referenciadas no texto por nomes, sejam eles sinônimos, hiperônimos, ou nomes genéricos; pronomes; artigos; numerais e expressões adverbiais. As formas remissivas, os pronomes demonstrativos, por exemplo, podem estabelecer referência a um termo antecedente ou procedente no texto. Já os pronomes relativos referem-se somente a termos antecedentes. Há também referenciais situacionais, os quais fazem remissão a elementos externos ao texto, chamamos de exofóricos, como geralmente acontece com os pronomes indefinidos. O texto, que segue (figura 1), mostra alguns usos de elementos de coesão referencial:

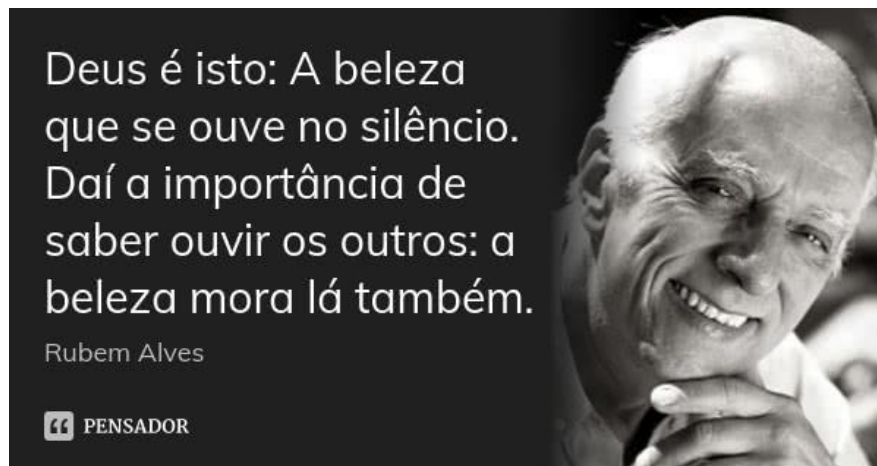


Figura 1 – Texto de Rubem Alves
 Fonte: < <https://www.pensador.com/frase/NTk4MTkz/>>

Nesse exemplo, podemos perceber como o emprego de elementos de coesão são fundamentais para articular e inter-relacionar as ideias, construindo uma unidade de sentido global: una e coerente. O pronome demonstrativo *isto* consiste em um mecanismo de catáfora, pois ele se refere ao termo precedente (*A beleza que se ouve no silêncio*). Ainda nesse texto, o pronome relativo *que* (uma anáfora) retoma *beleza* e o pronome indefinido *outros* refere-se a um termo externo ao texto, fazendo referência exofórica a pessoas do mundo, àqueles que nos cercam. E, por fim, a forma remissiva *lá* retoma o lugar onde se ouve a beleza: *no silêncio*, elemento anafórico. Esses elos de coesão referencial são fundamentais ao entendimento do sentido produzido no texto em questão, pois funcionam como mecanismos capazes de retomar ou antecipar elementos linguísticos, estejam eles na superfície do texto, marcados linguisticamente, ou sendo uma referência extratextual, no nível discursivo.

Já a coesão sequencial introduz novas informações, permitindo a progressão da temática abordada no texto. Os elementos que dizem respeito à sequenciação de um texto são: conjunções, advérbios sentenciais e formas remissivas capazes de retomar e acrescentar ideias novas no texto. A coesão sequencial trata de procedimentos linguísticos necessários à progressão da temática abordada, estabelecendo relações semânticas entre as sequências linguísticas e textuais, seja no interior dos enunciados e entre eles, seja na relação entre os parágrafos e entre as partes que constituem o texto, isto é, englobando os níveis microestrutural, intermediário e organização textual, respectivamente (KOCH, 1996; KOCH e ELIAS, 2016). Esse encadeamento favorece e introduz os argumentos no texto, ou seja,

possibilita a sequenciação e progressão textual, através de articuladores textuais, de operadores argumentativos, no caso do texto dissertativo-argumentativo (KOCH, 2002). Esses elementos assumem funções diferentes no texto, de acordo com seus usos.

Os articuladores de ordenação no tempo e no espaço são responsáveis por situar o leitor/ouvinte no contexto espacial e temporal. A narrativa, por exemplo, é marcada por esses articuladores situacionais. Os advérbios e as locuções adverbiais de tempo e de lugar são responsáveis pela construção da relação coesiva nesse tipo de texto.

Já os articuladores de relações lógico-semânticas relacionam dois enunciados, através de conectores, estabelecendo entre eles um elo de ligação, formado por meio de conjunções e de locuções conjuntivas. Os conectores exercem funções linguístico-semânticas, em conformidade com a relação que estabelecem entre os termos antecedente e conseqüente, podendo ser de: condicionalidade, causalidade, finalidade, alternância, temporalidade, conformidade e modo.

Não menos importante que esses mecanismos, há os articuladores discursivo-argumentativos responsáveis por introduzir um argumento no texto. Com essa operação, é possível articular as estratégias argumentativas, encadeando-as. Para Koch e Elias (2016, p. 132), “Esses encadeadores determinam a **orientação argumentativa** do enunciado que introduzem. Daí também serem chamados de **operadores argumentativos** (...) e as relações que estabelecem serem pragmáticas, retóricas ou argumentativas.” (grifo das autoras).

Os operadores argumentativos são articuladores discursivos que possibilitam a organização textual, dando unidade e sentido ao texto. Ducrot (1981) organiza esses elementos em *classe argumentativa* e *escala argumentativa*, pois direcionam para uma determinada conclusão. Segundo o autor, há diferença entre classe e escala argumentativa, enquanto a primeira apenas apresenta os argumentos, a segunda estabelece uma gradação de força persuasiva entre eles. Quando orientados a uma mesma conclusão, o movimento de força pode ir do argumento mais fraco para o mais forte. No entanto, se a conclusão tiver sentido oposto, o procedimento será inverso.

Concordamos com Ducrot (1987), pois também entendemos que a argumentatividade está inscrita na própria língua, fenômeno que é reforçado pelo uso de diferentes operadores argumentativos, responsáveis pela articulação e pela progressão das ideias desenvolvidas em um texto. Koch e Elias (2016, p. 76) também

reconhecem que “os operadores argumentativos são elementos que fazem parte do repertório da língua”. Para fazer bom uso de argumentos na defesa de uma tese, existem operadores argumentativos adequados e, se não forem bem empregados, podem colocar em risco a clareza do sentido produzido no texto. Charolles (1983) e Koch (1996) ressaltam que o uso adequado desses mecanismos facilita a clareza do sentido produzido e também a compreensão de um texto. Logo, inadequações no uso de elementos de coesão por parte do redator dos textos do Enem tendem a comprometer a coerência do sentido veiculado, desqualificando a produção escrita do candidato.

Cada operador argumentativo estabelece um tipo de relação semântica (discursiva), e eles precisam ser bem empregados para cumprirem sua função na construção do sentido do texto como um todo. Segundo Koch e Elias (2016), cada operador argumentativo orienta para determinada conclusão, conforme a função linguístico-semântica que assume na argumentação, a saber:

- a) Somar argumentos em favor de uma mesma conclusão: e, também, ainda, nem (e não), não só... mas também, tanto... como, além de, além disso etc.
- b) Indicar o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão: até, até mesmo, inclusive, nem (também não), nem mesmo, aliás.
- c) Deixar subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes: ao menos, pelo menos, no mínimo.
- d) Contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias: mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que).
- e) Introduzir uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores: logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência etc.
- f) Introduzir uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como etc.
- g) Estabelecer relações de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão: mais... (do) que, menos... (do) que, tão... quanto.
- h) Introduzir argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes e opostas: ou...ou, quer... quer, seja... seja, afinal/ou.
- i) Introduzir conteúdos pressupostos: já, ainda, agora etc.
- j) Funcionar em uma escala orientada para a afirmação da totalidade: um pouco, quase.

- k) Funcionar em uma escala orientada para a negação da totalidade: pouco, apenas.
- j) Funcionar como prova de que o argumento anterior é verdadeiro: tanto que.
- i) Introduzir exemplo ou particularidade de uma declaração mais geral apresentada antes: como, como por exemplo, por exemplo.
- j) Introduzir argumento que exprime uma generalização ou amplificação do fato expresso antes: aliás.
- g) Suspender, corrigir, redefinir ou questionar a legitimidade do conteúdo anterior: ou seja, isto é, ou melhor.

Além desses operadores que proporcionam argumentatividade ao texto, introduzindo os argumentos em defesa de uma tese, há os articuladores de organização textual, que sinalizam as diferentes partes estruturais de um texto dissertativo: introdução, desenvolvimento e conclusão. Esses delimitadores estruturais/textuais conduzem o discurso de modo que o leitor possa perceber o “amarramento” de abertura, de intermediação e de fechamento de um texto (KOCH e ELIAS, 2016, p. 141). Logo, esses marcadores também estabelecem relação discursiva e argumentativa por meio de “encadeamentos sucessivos” (KOCH, 1996, p. 65).

Nesse contexto, há os articuladores metadiscursivos, elementos que discursam sobre o discurso e sinalizam o modo como a própria enunciação foi dita (KOCH e ELIAS, 2016). Em vista disso, posicionam o autor no texto, enfatizando seu caráter persuasivo e permitindo introduzir comentários nos enunciados como fazem os advérbios de modo, por exemplo. Esse recurso possibilita que se avalie o grau de veracidade, que o assunto seja delimitado, que se indique um segmento textual e também se evidencie a autorreflexão da língua na mensagem enunciada.

No texto que segue, destacamos alguns desses articuladores que estabelecem relação de coesão sequencial, na medida em que exercem a função de persuadir o leitor a aderir ao ponto de vista defendido pelo autor do texto. Os articuladores foram enumerados e identificados por números para melhor entendermos seu funcionamento no desenvolvimento do texto (KOCH e ELIAS, 2016):

- (1) articulador situacional: ordena no tempo e no espaço;
- (2) articulador de relações lógico-semânticas: estabelece relação entre orações (condicionalidade, causalidade, finalidade, alternância, temporalidade, conformidade, modo);
- (3) articulador discursivo-argumentativo ou operador argumentativo: determina e estabelece a orientação e a relação argumentativa (soma, oposição, explicação, comprovação, conclusão, generalização, exemplificação, correção);
- (4) articulador de organização textual: sinaliza abertura, intermediação e fechamento do texto;
- (5) articulador metadiscursivo: introduz comentário e atua no modo do enunciado ou sobre a enunciação (modalizador, delimitador de domínio, voltado para a formulação textual, evidenciador da propriedade autorreflexiva da linguagem).

Para exemplificar o funcionamento da coesão, identificamos os mecanismos de coesão referencial (sublinhados) e sequencial (destacados em negrito), empregados em uma redação nota mil do Enem 2016, cujo tema foi *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil* (INEP, 2016c), publicada pelo site do G1¹⁵:

¹⁵ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-nota-mil-do-enem-016.ghtml>>

O Brasil é um país com uma das maiores diversidades do mundo. Os colonizadores, escravos e imigrantes foram essenciais na construção da identidade nacional, **e também** (3), trouxeram consigo suas religiões. **Porém** (3), a diversidade religiosa que existe hoje **no país** entra em conflito com a intolerância de grande parte da população **e** (3), **para** (2) combater esse preconceito, é necessário identificar suas causas, que estão relacionadas à criação de estereótipos feita pela mídia e à herança do pensamento desenvolvido **ao longo da história brasileira** (1).

Primeiramente (4), é importante lembrar que o ser humano é influenciado por tudo aquilo que ouve **e** (3) vê. **Então, quando** alguém assiste **ou** (2) lê uma notícia sobre políticos da bancada evangélica que são contra o aborto **e** (3) repudiam homossexuais, esse alguém tende a pensar que todos os seguidores dessa religião são da mesma maneira. **Como** (2) **já** (3) disse Adorno, sociólogo que estudou a Indústria Cultural, a mídia cria certos estereótipos (sic) que tiram a liberdade de pensamento dos espectadores, forçando imagens, muitas vezes errôneas, em suas mentes. **Retomando o exemplo dos evangélicos** (5), **de tanto que** são ridicularizados por seus costumes e crenças **na televisão e na internet** (1) e pelos jornais destacarem a opinião de uma parte dos seguidores dessa religião, criou-se um modelo do "típico evangélico", que é ignorante, preconceituoso e moralista, o que, **infelizmente** (5), foi generalizado para todos os fiéis.

Além disso (4), percebe-se que certos preconceitos estão enraizados no pensamento dos brasileiros **há muito tempo** (1). Desde as grandes navegações, **por exemplo** (3), que os portugueses chamavam alguns povos africanos de bruxos. Com a vinda dos escravos **ao Brasil** (1), a intolerância **só** (3) aumentou **e** (3) eles foram proibidos de praticarem suas religiões, tendo que se submeter ao cristianismo imposto pelos colonos. **É por isso** que as práticas das religiões afro-brasileiras são vistas como "bruxaria" e "macumba" **e** (3) seus fiéis são os que mais denunciam atos de discriminação (75 denúncias entre 2011 e 2014).

Portanto (3), é possível dizer que, **mesmo** existindo o artigo 208 do código penal, que pune os crimes de intolerância religiosa, ela **ainda** (3) é muito presente. **Para** (2) combatê-la, é preciso acabar com os estereótipos (sic), ensinando **desde cedo** (1) a respeitar todas as religiões. **Então** (3), o governo federal deve deixar obrigatória para todos os colégios (públicos e privados) a disciplina Ensino Religioso durante o Ensino Fundamental. Outro caminho é o incentivo das prefeituras **para que** (2) a população conheça as religiões **como** (2) elas **realmente** (5) são, **e** (3) não a imagem criada pela mídia **nem** (3) aquela herdada **desde a época colonial** (1), promovendo visitas **aos centros religiosos** (1), palestras e programas **na televisão e no rádio** (1)."

O domínio e o bom uso desses articuladores linguísticos, textuais e discursivos possibilita o encadeamento textual. O uso adequado desses mecanismos contribui para que o texto dissertativo-argumentativo seja bem estruturado e organizado como uma unidade de sentido. Com todos esses elementos, explica Koch (1996, p. 56), "o fluxo da informação não é obstacularizado e as idéias se sucedem com maior rapidez". Para Koch e Elias (2016, p. 229), "A passagem de uma perspectiva a outra, de um tópico ou assunto a outro, é algo que deve ser gerenciado pelo autor, pensado na argumentação, na interação com o leitor e como o texto melhor pode evidenciar isso, tendo em vista a coerência".

Assim como Koch e Travaglia (2013, p. 54), também entendemos que "a coesão não dá textualidade", pois "é a coerência que faz isso". Entretanto, "a separação entre coesão e coerência não é tão nítida quanto às vezes se pensa e sugere" (KOCH e TRAVAGLIA, 2013, p. 52).

Desse modo, para formular um texto e garantir a textualidade, é imprescindível que haja coerência, que dependerá da intenção do autor. Caso essa intenção não

esteja bem definida, o texto tenderá a ser irrelevante para o leitor, pois o entendimento é consequência da coerência (KOCH e ELIAS, 2016):

a coerência resulta da interação autor-leitor em um rico processo que envolve:

- intencionalidade (do autor);
- aceitabilidade (do leitor);
- conhecimentos compartilhados (de língua, de textos, de mundo, da situação comunicativa);
- definição de um tema/assunto ou sua progressão/continuidade;
- modelos de configuração textual;
- (re)construção e manutenção de referentes ou objetos do discurso (referenciação);
- balanceamento de informações (grau de informatividade) (KOCH e ELIAS, 2016, p. 222).

Como se pode ver, para desenvolver um texto, o autor precisa ter conhecimento prévio. A escola trabalha com esse conhecimento ao passo que exercita leitura e produção textual com o intuito de promover a formação de opinião dos estudantes, pois a educação básica tem por objetivo “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2005, p.14). Essas ações indicadas na LDB também estão relacionadas com o processo do ensino de língua e, assim, espera-se que o aluno, ao concluir o ensino médio, tenha condições de elaborar o seu dizer. Por conseguinte, que ele saiba definir e defender seu ponto de vista, ou seja, que saiba argumentar, que dialogue com as leituras realizadas ao longo de sua trajetória acadêmica, estabelecendo intertextualidade.

2.2.2 Intertextualidade

Estabelecer intertextualidade é fazer relação entre textos, resultado das experiências verbais, realizadas na interação. Esse movimento é o que condiciona um ponto de vista, que revela o quanto uma pessoa intenciona argumentar em defesa de um ponto de vista. Essa ligação entre *intertextualidade* e *argumentação* é explicada por Koch e Elias (2016, p. 39). Para as autoras, a

Intertextualidade é o nome que se dá a essa relação entre textos. No diálogo que estabelecemos entre textos, revelamos as leituras que fazemos, os filmes a que assistimos, as músicas que ouvimos, as conversas que temos em

família, na escola, no trabalho, nas mídias sociais; a forma como explicamos o mundo, o que nele acontece e como nos **posicionamos** em relação a isto tudo. (grifo nosso)

Sendo assim, o posicionamento somente pode emergir ao passo que o sujeito faz a leitura de tudo o que o cerca, de tudo com o que ele interage e, esse proceder implica um olhar observador com atenção, implica uma tomada de posição. Paulo Freire (1992) explicava essa observação em a *Importância do ato de ler*, de fazer a “leitura de mundo” (FREIRE, 1992, p. 20): “...refiro-me que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e que a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, ou seja, implica fazer intertextualidade.

Desse modo, a intertextualidade é importante para qualquer texto. Então, tomando o texto como espaço de interação, inserido a ele temos outro ou outros textos, “que fa(zem) parte da memória social dos leitores” e que participam de “nossa memória discursiva” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 39).

Essa memória social e discursiva é avaliada no Enem, observando se o estudante apresenta em sua redação informações de “várias áreas do conhecimento”, se possui “repertório sociocultural produtivo” ou se argumenta limitando-se aos textos motivadores explicitados na proposta de redação (INEP, 2015a, p. 74), saber compartilhado entre autor e leitor: “de forma simplificada, isso significa que o produtor do texto supõe que compartilha com o leitor alguns conhecimentos. Então esses não precisam ser explicitados”, mas as informações que não são comuns a ambos são as que precisam estar em evidência para promover “a eficácia da comunicação e da interação”, tornando o texto relevante para o leitor (KOCH e ELIAS, 2016, p. 41). Concordamos com Koch e Elias (2016), pois esse recurso, a intertextualidade, “constitui estratégia argumentativa” (p. 41).

Conforme explicado pelas autoras, ao usar essa estratégia, inserimos um texto em outro texto e, para dar mais credibilidade ao ponto de vista, acrescentamos o responsável pelo dizer, muito comum em produções acadêmicas. Especificamente, trataremos desse recurso argumentativo mais adiante na subseção 2.3.1.3 (*Argumento de autoridade*) desta dissertação.

Por ora, cabe salientar que “a leitura é indispensável e os textos que lemos compõem um rico repertório que possibilita variadas combinações textuais, estejamos conscientes ou não” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 54). Isto quer dizer que fazemos intertextualidade quando nos expressamos, interagimos e tentamos convencer o

outro, ainda que seja com uma “intertextualidade implícita”, quando “não se tem indicação da fonte” (KOCH e TRAVAGLIA, 2013, p. 94).

Ademais, a intertextualidade é “um fator importante de coerência (...) na medida em que, para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos”, repetindo expressões ou parafraseando-as (KOCH e TRAVAGLIA, 2013, p. 92). Para isso, “usamos a língua na forma de textos e eles são repletos do modo como olhamos e interpretamos o mundo”, assim fundamentamos “a base da atividade de argumentar” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 55). Como vimos, a intertextualidade tem “grande relevância para a construção de sentido”, conforme alerta Koch (2015, p. 51). Sob essa consideração da autora, concluímos que haverá prejuízo de sentido se o redator não fizer uso do intertexto por desconhecê-lo ou até subvertê-lo. Por conseguinte, haverá falta de abordagem argumentativa em um texto.

2.3 Abordagem argumentativa do texto

Argumentar é orientar o dizer no sentido de determinadas conclusões, é dotar-se de intenções, de objetivo ao se comunicar. Para alcançar seu objetivo, o sujeito procura persuadir o leitor/ouvinte para aderir a seu ponto de vista. Ao fazer isso, ele assume um posicionamento, formula sua tese e defende suas ideias com vistas a convencer o outro.

Fazendo esse movimento, o sujeito, ao manifestar-se através do uso da língua, insere-se em práticas sociais, interagindo com o outro que o cerca, seja via fala ou escrita. É nesse sentido que a língua se configura como instrumento social e histórico, caracterizando-nos como seres racionais e dotados da capacidade de comunicação, pela linguagem. É justamente na interação sociolinguística que acontecem os diálogos e a capacidade de argumentar torna-se importante à vida do sujeito, pois, segundo Fiorin (2015, p. 11),

O aparecimento da argumentação, seu uso intensivo, sua codificação fazem parte da marcha civilizatória do ser humano, da extraordinária aventura do ser humano, da extraordinária aventura do homem sobre a terra. Ao abdicar do uso da força para empregar a persuasão o homem se torna efetivamente humano.

O linguista explica que, de certa forma, o início da democracia se deu através do ato da argumentação, pois nela realiza-se a tomada de posição, visto que na ditadura não se admite divergências. Assim como Fiorin, defendemos que a argumentação é um espaço para o respeitar opiniões divergentes:

As relações sociais estão sempre fundadas em heterogeneidade e a democracia é o respeito ao dissenso. Só pela **palavra antifônica** se podem resolver as situações conflitantes sem aniquilar fisicamente o adversário. **O princípio – sempre trabalhoso** – da democracia é a discussão exaustiva das opiniões divergentes com vistas à tomada de posições. (FIORIN, 2015, p. 26, grifo nosso)

Sob esse ponto de vista, tomar a palavra, poder interagir, é um ato que exige trabalho, pois já de início implica o esforço daquele que objetiva persuadir. Segundo Fiorin (2015, p. 29), “a argumentação é a tomada de posição contra outra posição”, mas, para Garcia (1995), “Antes de começar a discutir é indispensável definir com clareza o sentido da proposição (...), a fim de impedir que o debate se torne estéril ou inútil, sem possibilidade de conclusão” (p. 379).

Então, para tomarmos a palavra, é necessário, em primeiro lugar, já termos um ponto de vista acerca do assunto a ser tratado. Caso contrário, a tomada de posição não caracterizará efeito persuasivo. Essa postura é o início de um texto, estágio de muita importância para a construção argumentativa, como assegura Garcia (1995).

No processo de elaborar o dizer, seja ele oral ou escrito, construímos a argumentação e “Por argumentação deve-se entender qualquer procedimento usado pelo produtor do texto em vistas a levar o leitor a dar sua adesão às teses defendidas pelo texto” (SAVIOLI e FIORIN, 1995, p. 175). Para efetivar esse procedimento, é preciso formular uma opinião, ou seja, construir uma tese sobre o tema em foco.

2.3.1 Texto dissertativo-argumentativo

Ao produzir um texto, seu autor tem uma intenção que se fundamenta na funcionalidade do seu dizer. No caso específico da modalidade dissertativo-argumentativa, o objetivo é fazer o ouvinte/leitor aderir aos argumentos apresentados, ou seja, persuadi-lo. Para compreender o uso dessa tipologia, em primeiro lugar, é preciso conceituar a ação de argumentar que, segundo Koch (2002, p. 10), “é visto

como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas”.

A intenção comunicativa materializada no texto é construída na língua, isto é, a argumentatividade está inscrita na própria língua, como afirma Ducrot (1987). Para isso, faz-se necessária a articulação de argumentos convincentes; caso contrário, não haverá adesão do leitor/ouvinte e, conseqüentemente, o texto perderá sua função persuasiva. Esse tipo textual é constituído por sequências e propriedades linguísticas intrínsecas que especificam uma organização de “categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal” (MARCUSCHI, 2010, p. 23). Em outras palavras, o texto é uma materialidade linguística e não é um instrumento empírico, como é o caso do gênero textual, que circula socialmente.

No entanto, há estudiosos que compreendem a redação do Enem como um gênero textual, perspectiva não adotada neste trabalho. Não adentramos nessa perspectiva porque seguimos o Guia do Participante (INEP, 2013), o qual não especifica a redação como um gênero textual, mas a percebe, somente, sob o enfoque de *tipo textual*: “A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo” (p. 07). Não escrever de acordo com essa organização, implica fuga do tema:

Não atende ao **tipo textual** a redação que esteja predominantemente fora do padrão dissertativo-argumentativo – sem apresentar nenhum indício de caráter dissertativo (explicações, exemplificações, análises ou interpretações de aspectos dentro da temática solicitada) ou nenhum indício de caráter argumentativo (defesa ou refutação de ideias dentro da temática solicitada). (INEP, 2013, p. 15, grifo nosso)

Temos nesse excerto, a explicação de que o texto solicitado para ser produzido no Enem precisa atender à tipologia textual argumentativa. Então, o texto organizado com a função de expor e argumentar sobre um determinado ponto de vista é aquele que estará persuadindo. Quanto maior for o poder de persuasão desse texto, maior será o repertório sociocultural produzido e organizado por meio de uma argumentação consistente, residindo aí a importância do domínio da capacidade de argumentar para o candidato que faz a redação do Enem. Tal característica é evidenciada no nível 5 da competência II¹⁶ da Matriz de Referência para Redação desse Exame. A produção

¹⁶ Conforme já descrito no capítulo I, o candidato deve: “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” (Inep, 2015a, p. 74).

escrita compreende um texto específico, denominado dissertativo-argumentativo e precisa conter a seguinte estrutura textual:

I – Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que dê um fecho à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo.

II – Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados. (Inep, 2013, p.16)

Sob tais condições, o redator precisa combinar essas duas características em seu texto, a fim de convencer o leitor (professores avaliadores, no caso do Enem). Na tese, deve delimitar/definir seu ponto de vista perante o tema de redação proposto para, desse modo, defendê-la e desenvolvê-la através de argumentos consistentes. No que se refere à modalidade textual argumentativa, Koch e Elias (2016) elencam estratégias argumentativas, não com o objetivo de fazer um *receituário*, mas de apresentar uma orientação, um norte, para auxiliar na atividade de escrita:

a) *Estratégias para iniciar uma argumentação*: definição do ponto de vista (tese), apresentação de fatos, declaração inicial (afirmação ou negação); narrativa, intertextualidade, perguntas, comparação, definição de uma palavra/expressão/termo técnico, categorização inédita, exemplificação, observação de mudança na linha do tempo;

b) *Estratégias para desenvolver uma argumentação*: elaboração de pergunta e resposta, organização em torno de problema/solução, argumento de autoridade com citação direta e/ou indireta, indicação de argumentos favoráveis e argumentos contrários, uso de comparação, exemplificação;

c) *Estratégias para concluir uma argumentação*: síntese, solução para o problema, remissão a textos, pergunta retórica.

Outro recurso que auxilia na produção do sentido de um texto, de modo geral, é o uso de mecanismos linguísticos e textuais que estabelecem a textualidade. Conforme Koch (1996, p. 16), esses mecanismos “São elementos da língua que têm por função precípua estabelecer relações textuais”, dando coerência ao dizer.

2.3.1.1 Tese

O autor de um texto (falado ou escrito) precisa saber aquilo que quer dizer, ter em mente o objetivo que deseja alcançar, para então conseguir argumentar e intervir a favor ou contra um dado posicionamento sobre um tema, conforme postulado por Garcia (1995). Mediante essa defesa, a presença de objetivo implica tomada de posição na interação verbal. Entretanto, a falta de foco, de objetivo, tende a gerar silêncio ou um texto com problemas de sentido.

Vemos, assim, a importância de ter uma opinião formada sobre determinado assunto e, para isso, o autor da proposição precisa ter conhecimento de mundo, adquirido por meio de experiências individuais, sociais e culturais. Porém, ter opinião formada sobre vários assuntos da esfera social é um tanto desafiador e não é saber de todos, como por exemplo, o Enem, que sempre procura inovar nos temas da proposta de redação, avaliando se o estudante sabe “aplicar conceitos das **várias áreas** de conhecimento” (INEP, 2015a, p. 74, grifo nosso). Esses conhecimentos são saberes que emergem na interação com o uso que o sujeito faz da língua, ao longo de sua vida. Quando ele se posiciona socialmente, em diversas situações de interação no meio em que vive, expõe o seu ponto de vista, a sua opinião, de acordo com um objetivo. Ao fazer isso, está construindo sua tese.

Para elaborar uma boa tese, é necessário ter um olhar observador, analítico, perante a atitude do outro, dos outros. Em resposta a isso, o autor precisa assumir espaço na interação verbal a fim de orientar seu querer e seu dizer para determinadas conclusões. Nesse sentido, concordamos com Koch e Elias (2016), quando as autoras sinalizam que os operadores argumentativos são responsáveis por introduzir argumentos em favor de determinadas conclusões. Entretanto, também sabemos que esse mecanismo, por si só, não pode garantir que os argumentos usados sejam convincentes. Em primeiro lugar, é preciso a definição da tese, um passo decisivo para desenvolver um texto persuasivo: “a formulação de uma idéia é a primeira etapa, e a etapa decisiva, para que ela seja posta em questão.” (DUCROT, 1977, p. 14).

A construção de uma tese depende de habilidade linguística e discursiva para articular os conhecimentos contextuais que envolvam o tema proposto. Para isso, cabe ao sujeito sintetizar um posicionamento sobre um assunto, fazendo um julgamento de valor, de modo que articule as ideias que sustentam a tese. Assim, ele textualiza um ponto de vista no início de sua proposição, quando estabelece

“hipóteses” ou quando assume “premissas” (FIORIN, 2015, p. 91), nas palavras de Ducrot (1977) trata-se de “toda crença fundamental” (p. 14).

Esse princípio é determinado de acordo com do grau de informatividade que o produtor do texto tenha sobre o tema proposto: “É a informatividade, portanto, que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto” (KOCH e TRAVAGLIA, 2013, p. 88). Por isso que acreditamos, assim como Koch e Travaglia (2013), que a informação é um “fator que interfere na construção da coerência” (p. 86). Nesse sentido, a possibilidade de formular uma tese está relacionada à informação adquirida por parte do autor.

Definida a tese, o sujeito posiciona-se no espaço da interação verbal, isto é, no texto. Quanto mais clara e objetiva for sua proposição, maior será também seu poder persuasivo, visto que estará organizando seu dizer para chegar a um desfecho, a um determinado fim. Desse modo, estará construindo sua argumentação. Assim como Koch e Elias (2016, p.162), também entendemos que definir a tese no início do texto é “uma boa estratégia para começar uma argumentação”, um princípio “sempre trabalhoso” (FIORIN, 2015, p. 26), de suma importância, como dito na seção anterior deste trabalho.

Vemos que as competências da redação do Enem (descritas na seção 1.2.2 desta dissertação) convergem para esse ponto de vista, pois com a tese definida e exposta, o redator terá melhores condições de construir seu texto dissertativo-argumentativo. A partir dessa organização, fica mais fácil para o autor usar estrategicamente os elementos de coesão e de coerência na escrita de seu texto.

Delimitada a tese, o redator pode passar ao segundo momento no ato de argumentar: introduzir argumentos capazes de credibilizar sua tese. O autor do texto buscará comprová-la por meio de fatos, exemplos, dados estatísticos, comparações, descrições e narrações (GARCIA, 1995). Além de se valer desses argumentos para a defesa da tese, outra estratégia capaz de valorizar o ponto de vista é buscar na voz do outro uma proposição que possa legitimar seu posicionamento. Para garantir a base de sustentação de seu dizer, o autor/redator também pode recorrer ao argumento de autoridade. Ao construir seu texto nessa perspectiva, estará argumentando em defesa da tese.

2.3.1.2 Argumentos em defesa da tese

Ao recorrer a argumentos para defender sua tese, o autor raciocina e vai em busca de razões, exemplos, que possam sustentar seu ponto de vista. Essas razões são os argumentos que o redator faz valer para convencer o outro, o leitor/ouvinte. Os argumentos podem ser a favor ou contra uma tese, nas palavras de Fiorin (2015, p. 116), os “argumentos são razões contra determinada tese ou a favor dela, com vistas a persuadir o outro de que ela é justa ou injusta, moral ou imoral, benéfica ou prejudicial etc.”.

Articulando os argumentos, o redator encontra meios para persuadir e, conseqüentemente, a argumentação progredirá. No processo de avaliação das redações do Enem, a partir dos critérios apresentados no primeiro capítulo deste estudo, os professores avaliadores observam essa progressão textual através das competências. Na redação do Enem, essas competências estão interligadas, pois elas centram-se na verificação do uso da capacidade argumentativa do candidato, ou seja, conferem se os argumentos são articulados e estratégicos para defender a tese.

Se as estratégias argumentativas estiverem bem empregadas, apresentando conceitos das diferentes áreas do conhecimento e repertório sociocultural em modalidade escrita formal da língua portuguesa, além de elaborar uma proposta de intervenção articulada ao texto, o redator precisa apresentar um nível mais elevado de persuasão de acordo com as competências expressas na Matriz de Referência para Redação (INEP, 2015a). Entretanto, toda essa construção torna-se efetivamente produtiva quando estiver em defesa de uma tese devidamente definida. Essa defesa expressa-se por meio de argumentos, e, segundo Fiorin (2015, p. 19), “os argumentos são os raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, (...) válidos de levar a aceitar uma determinada tese”. Para fazer uso da habilidade de argumentar, é necessário que o redator certifique que seu ponto de vista tem evidência e convicção. Isso acontece por meio de provas, de fatos. No entender de Garcia (1995, p. 371-372):

Os fatos – termo de sentido muito amplo com que se costuma até mesmo designar toda a *evidência* – constituem **o elemento mais importante da argumentação** em particular assim como na dissertação ou explanação de idéias em geral.

Temos dito mais uma vez que **só os fatos provam**, só eles convencem. Mas nem todos os fatos são irrefutáveis, seu valor de prova é relativo, sujeitos

como estão à evolução da ciência, da técnica e dos próprios conceitos ou preconceitos da vida: o que era verdade ontem pode não ser hoje. De forma que é indispensável levar em conta essa relatividade para que eles sejam convincentes, funcionem realmente como prova. (grifo nosso)

Nesse sentido, os fatos são suscetíveis à interpretação e podem ser contestados, desde que outro fato prove o contrário¹⁷. Isso porque os fatos estão relacionados a situações reais, pois são acontecimentos narrados ou descritos sob o ponto de vista de um sujeito passível de arbitrariedade. Também, dessa forma, João Ubaldo Ribeiro¹⁸ percebe os fatos, advertindo até mesmo sobre a veracidade contida neles: “não existem fatos, só existem histórias” (2011, p. 08). Portanto, apresentar fatos também é apresentar provas.

Para isso, o redator expõe os fatos no texto dissertativo-argumentativo a fim de configurar provas, ou seja, argumentos que estrategicamente selecionados poderão atuar em defesa da tese para credibilizar e sustentar o posicionamento do autor do texto. Nessa tipologia, então, é possível usar diversos recursos argumentativos em defesa de um determinado ponto de vista com a finalidade de persuadir o leitor.

Nesse sentido, “um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo)” (MARCUSCHI, 2010, p. 28) porque pode usufruir da diversidade linguística. O autor afirma ainda que “entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes” (MARCUSCHI, 2010, p. 28). Na construção da redação do Enem, por exemplo, os traços predominantes são as sequências argumentativas, as quais são verificadas na Competência II, sob a nomeação de “repertório sociocultural” (INEP, 2015a, p. 74) e este pode ser avaliado conforme o grau de imprevisibilidade que possui.

Quanto menos previsível, maior será seu poder informativo e valorização do evento comunicativo (KOCH e TRAVAGLIA, 2013): “Um texto será tanto menos informativo, quanto mais previsível ou esperada for a informação por ele trazida” (KOCH e TRAVAGLIA, 2013, p. 86). Por isso que a Matriz de Referência para a

¹⁷ Um exemplo disso está no *Princípio da Presunção da Inocência*, presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, artigo XI, 1): “Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.” (UNESCO, 1998)

¹⁸ João Ubaldo Osório Pimentel Ribeiro (23 de janeiro de 1941 - 18 de julho de 2014) foi Bacharel em Direito, Pós-graduado em Administração Pública e Mestre em Administração Pública e Ciência Política, escritor, jornalista, cronista, roteirista, professor e membro da Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/joao-ubaldo-ribeiro/biografia>>.

Redação (INEP, 2015a) atenta para o fato de o redator copiar ou apresentar argumentos baseados nos textos motivadores. Isso quer dizer que acrescentar ao texto argumentos com informações óbvias ou inesperadas para fundamentar um ponto de vista dará menor ou maior teor argumentativo à mensagem.

Os argumentos podem ser expressos através de exemplos, comparações, narrativas, descrições, dados estatísticos e de citações diretas ou indiretas. Às citações que faz em uso da voz do outro, Ducrot (1987, p. 139) chama de “argumentação por autoridade”.

2.3.1.3 Argumento de autoridade

O argumento de autoridade é um recurso de grande valor persuasivo, conforme indicado por Koch e Elias (2016). Ele é empregado no texto quando o redator quer dar força persuasiva a seu dizer, no processo de defesa de uma tese. Essa força argumentativa é inserida na proposição, dando maior credibilidade a seu dizer, por meio da voz do outro, via autoridades e especialistas na área do tema abordado. A partir desse recurso, o redator valoriza seu ponto de vista com conhecimento prévio para convencer o leitor/ouvinte.

O redator pode recorrer ao uso da intertextualidade, através de citações diretas ou indiretas, com vistas a sustentar seu ponto de vista, validando seu posicionamento. Para articulá-las com seu dizer, é comum introduzi-las por meio de articuladores textuais de relação lógico-semântica de conformidade (segundo, conforme, como, consoante, de acordo com). Essa relação “é expressa pela conexão entre duas orações em que se mostra a conformidade do conteúdo de uma com algo afirmado/asseverado na outra” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 131).

Outra forma de introduzir a voz do outro no texto é apresentando a autoridade como enunciador de “atos ilocutórios” (DUCROT, 1987, p. 142), ou seja, como sujeito de verbos *dicendi* (asseverar, acrescentar, dizer, afirmar etc.). Essa articulação organiza os argumentos a serem expostos no texto como indicação de autoridade de modo que “o locutor se identifica com o sujeito que assevera”, além da asserção contribuir para ratificar a tese (DUCROT, 1987, p. 144).

As citações diretas usadas no texto ocorrem quando o redator faz ecoar a voz do outro, oriunda de sua interação linguística com leituras e/ou pessoas, para validar sua tese. Esse tipo de argumento é colocado entre aspas e cita o enunciador da

informação para então poder estabelecer-se “como um **recurso de autoridade** (...). Na prática, ao recorrer a essa estratégia, o autor da matéria imprime ao texto maior grau de credibilidade” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 48, grifo das autoras).

Já no caso das citações indiretas, há a interpretação e reformulação de um texto. Nas palavras de Koch e Elias (2016, p. 49), acontece “uma adaptação das ideias apresentadas no texto fonte”. Vale dizer que não se trata de cópia, mas de paráfrase do que foi dito pelo autor da citação, pela autoridade. Nessa construção, o redator acrescenta ao seu dizer proposições alheias, sem modificar a ideia central da informação citada. Assim, o autor do texto valoriza sua produção textual, credibilizando-a.

Para validar um argumento de autoridade, é preciso que o redator reconheça a autoridade como conhecedora da causa que explana sobre uma determinada área de conhecimento, como nesta citação de Koch (1997, p. 70): “Para Harweg, um dos pioneiros da Linguística Textual na Alemanha, o texto é ‘uma sucessão de unidades linguísticas constituída por uma cadeia de pronominalizações ininterruptas’.”

Nesse exemplo, o argumento de autoridade pertence ao domínio do saber, pois traz um estudo especializado na área, o que promove legitimidade ao dizer do redator. Para Fiorin (2015, p. 176), podemos recorrer a dois tipos de autoridade: “a da ordem do saber (o perito ou especialista) e a do domínio do poder (aquele que exerce comando sobre outros). Em geral, a segunda categoria é vista com maior desconfiança”, mas “supõe um respeito” (FIORIN, 2015, p. 176). Nessa perspectiva, Citelli esclarece que o argumento de autoridade é um recurso que precisa ser reconhecido e compartilhado entre os sujeitos (autor e leitor/ouvinte):

Em sociedades hierarquizadas e burocratizadas como as nossas, as instituições conferem a certas pessoas o direito de enunciar discursos. Deste modo, os juízes falam pelo Judiciário, os deputados e senadores pelo Legislativo, o Presidente da República ou o seu porta-voz pelo Executivo, assim como os professores dizem o discurso pedagógico, os médicos falam da saúde e da doença, os advogados instruem sobre justiça e a injustiça. Numa palavra, discursos afeitos a cada uma destas instituições, quando enunciados por quem as representa, passam a ter **mais valor**. [...] Existe, portanto, uma estratégia argumentativa calcada no pressuposto de que o chamamento a um especialista/autoridade – verdadeiro ou não – confere **maior efeito de convencimento** ao assunto em pauta. (CITELLI, 1994, p. 73, grifo nosso)

Mediante essa característica persuasiva contida no argumento de autoridade, cabe recorrer a ele para dar maior credibilidade à tese, levando o leitor/ouvinte à

adesão do ponto de vista apresentado. Para citar a voz de autoridade, a referência pode ser feita tanto de forma direta quanto indireta, pois “Trata-se de dois expedientes que atuam na constituição do argumento de autoridade, uma estratégia de **grande peso** que emerge no plano da relação recebida entre textos [...]” (KOCH e ELIAS, 2016, p.190, grifo nosso). Perante as relevâncias estudadas a partir das óticas dos autores supracitados acerca do argumento de autoridade, defendemos que esse recurso seja realmente uma estratégia de prestígio capaz de validar uma tese. Por isso, é que o destacamos em nossos estudos.

Enfim, todos os tipos de argumentos são elaborados com base em fatos reais, concretos, em provas cabíveis e coerentes expressas das mais variadas formas: por meio de dados estatísticos, narrações, descrições, comparações, de exemplos ou de argumentos de autoridades. Assim como Garcia (1995, p. 371 e 372, grifo do autor), também entendemos que os fatos são de suma importância: “Os fatos – termo de sentido muito amplo, com que se costuma até mesmo designar toda a *evidência* – constituem o elemento mais importante da argumentação”. Além disso, são “provas” e “elementos sustentadores da argumentação” (CITELLI, 1995, p. 12).

Por fim, podemos dizer que a construção de um texto dissertativo-argumentativo é organizada através de elementos textuais, linguísticos e discursivos, articulados de forma coesa e coerente, com finalidade persuasiva. No *corpus* de nossa pesquisa, nas redações do Enem selecionadas, investigamos como o sentido do texto é construído, levando em conta o uso dos recursos de coesão e de coerência, a definição de uma tese e a escolha dos argumentos para defendê-la, tendo como base a Matriz de Referência para Redação (INEP, 2015a).

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos a metodologia adotada na análise dos textos de nosso *corpus*, que está dividido em dois grupos de redações do Enem de 2015, a versão mais recente do Exame, na ocasião do início de nossa pesquisa. Escolhemos esses textos porque eles estavam disponíveis para leitura e eram os mais recentes, na época.

Subdividimos este capítulo em quatro subcapítulos: Objeto de estudo: redações do Enem; Coleta de dados: constituindo o *corpus*; Análise de dados: construção do texto dissertativo argumentativo, com as categorias que elegemos para a análise; e Paralelo entre os dois grupos de redações analisadas. Para investigar as redações com um olhar crítico, separamos os textos em dois grupos distintos: no grupo 1, ficaram as redações com tese definida e, no grupo 2, as redações sem tese definida.

Com base na fundamentação teórica adotada, investigamos a construção de sentido produzida nas redações do Enem, verificando a qualidade dos texto de acordo com os critérios do próprio Exame. Os textos foram dispostos em ordem decrescente de notas obtidas, de modo estratégico para observar as diferenças e as semelhanças existentes entre eles. Na sequência, traçamos um paralelo entre as redações dos dois grupos, mostrando dados estatísticos dessas redações.

Além disso, a partir de nossa análise, observamos a dificuldade dos estudantes em construir uma tese e defendê-la, justamente porque a redação do Enem possui fins avaliativos e a interação com o leitor não é percebida como objetivo nesses textos. Em vista disso, apresentamos uma proposta de redação com foco no leitor como

sugestão de atividade de escrita, no intuito de promover a construção do sentido do texto dissertativo-argumentativo.

3.1 Objeto de estudo: redações do Enem

Inicialmente, pesquisamos sobre a prova do Enem, versão 2015, com foco no que tange ao processo de produção e avaliação do texto escrito, ou seja, da redação. Investigamos sobre as orientações dadas ao candidato e sobre o teor da proposta de escrita, observando se o *site* do Inep tinha ainda outros dados pertinentes para nosso estudo, cujas informações foram apresentadas no capítulo I, voltado ao Enem como processo seletivo.

Com esses dados, montamos o *corpus* de nossa pesquisa com redações do Enem, organizando-o em dois grupos: (1) composto por redações com nota entre 660 e mil pontos, e (2), com notas entre 120 e 540 pontos. Na sequência, pesquisamos na internet, no *site* G1, e selecionamos três textos produzidos no ano de 2015 com nota mil, por ser essa a nota máxima atribuída às redações do exame. Cabe ressaltar que, para receber o Certificado do Ensino Médio¹⁹ até 2016, o mínimo exigido era que o candidato atingisse nota 500 na redação, sendo que a média da maioria dos participantes ficou em torno de 400 a 550 pontos.

Assim como as redações zeradas são desconsideradas no processo de avaliação do Enem, também as descartamos do *corpus*, em especial, porque o acesso a elas é bastante difícil, já que seria necessário entrar em contato com candidatos que tiraram zero em seus textos, solicitando permissão para estudá-los. Como o volume de notas recorrentes é bem maior, isso facilitou a coleta dessas redações, através de contato direto com o candidato.

Considerando que as redações do *corpus* desta pesquisa não são disponibilizadas ao público, como é o caso dos textos nota mil, foi necessário que entrássemos em contato com alunos participantes do Enem 2015. Fizemos o contato e solicitamos suas redações, uma vez que somente eles podem acessar a Vista Pedagógica e obter sua folha de redação escaneada. Isso ocorre porque os resultados são disponibilizados exclusivamente mediante Cadastro de Pessoa Física (CPF) e

¹⁹ Como já dissemos antes, a nova medida do Inep determinou que a finalidade do Enem será acesso ao ensino superior. Já o certificado de conclusão do Ensino Médio passa a ser feito pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

senha de cada candidato, portanto, são informações sigilosas e foi preciso a autorização deles para obter seus textos.

Assim, com as redações do primeiro e do segundo grupos em mãos, seguimos nosso estudo, identificando, recortando e analisando os dados pertinentes para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa.

3.2 Coleta dos dados: constituindo o *corpus*

Damos início à análise, fazendo uma leitura atenta das dez redações selecionadas, buscando identificar a tese e também os argumentos usados para defendê-la, a partir do tema solicitado na proposta do Exame. Feito isso, verificamos na Vista Pedagógica dessas redações, quais foram as notas obtidas nas cinco competências do Exame (já explicadas no capítulo I), pois esses itens avaliam a qualidade da construção do texto dissertativo-argumentativo. Portanto, são fundamentais para nossa investigação do sentido produzido.

Depois de analisar os dados selecionados nos textos, traçamos um paralelo entre os dois grupos de redações, verificando o que configura um texto com tese definida ou sem tese definida, a partir dos critérios de avaliação elencados nesse Exame. Assim, iniciamos a análise dos dados coletados.

3.3 Análise dos dados: a construção do sentido no texto dissertativo-argumentativo

Com um olhar atento, investigamos a construção do sentido nas dez redações do Enem 2015, buscando identificar os elementos que configuram essa materialidade dissertativo-argumentativa, de acordo com os critérios de avaliação do Enem. Para tanto, norteamos a análise nas cinco competências cobradas na redação, tendo a definição da tese e os argumentos empregados para defendê-la como norte de nossa investigação.

Depois de selecionar os textos, passamos a analisar os elementos linguísticos, gramaticais e semânticos usados pelos redatores para se comunicar, para dizer algo sobre o tema em foco. Com base no referencial teórico descrito no capítulo II, baseado na Linguística Textual, elencamos duas grandes categorias para identificar e analisar

as estratégias argumentativas, bem como o uso de recursos linguístico-discursivos na construção do sentido dos textos selecionados. Essas categorias foram criadas com base na Matriz de Referência para Redação (INEP, 2015a). Em cada uma delas, verificamos os recursos utilizados para organizar as ideias em defesa de um ponto de vista, sob um determinado tema que, no ano de 2015, foi *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*, conforme já especificado no capítulo I deste estudo.

Na primeira categoria, isto é, referente aos elementos linguísticos, gramaticais e semânticos na produção de sentido em um texto escrito, em situação formal da língua, analisamos de que modo esses elementos essenciais são usados e contribuem para o sentido do texto. Também, verificamos se a gramática usada no texto está de acordo com a variedade padrão da língua, compreendendo, assim, a competência I: “Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa” (INEP, 2015a, p. 74).

Além disso, identificamos o uso de elementos de coesão e de coerência textuais, verificando se contribuem na tessitura do texto. Para isso, verificamos esses elementos internos e entre as frases e parágrafos, analisando tanto a coesão referencial quanto a sequencial. Essa investigação procura dar conta da competência IV: “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (INEP, 2015a, p. 74). Ainda nessa categoria, também investigamos o uso de operadores argumentativos, elementos responsáveis por introduzir os argumentos no texto. Após, conferimos se o texto tem textualidade, continuidade e progressão temática na produção do sentido.

A segunda categoria, com foco na organização estrutural do texto dissertativo-argumentativo, baseia-se nas outras três competências, por essas se centrarem na questão da construção do texto sob essa tipologia, questão já descrita no primeiro capítulo:

- II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
- III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (INEP, 2015a, p. 74)

Sendo assim, buscamos identificar se há uma tese bem definida e em que parte do texto ela se encontra; como essa tese foi delimitada, fundamentada e desenvolvida, através de argumentos: fatos, dados, exemplos e citações. Analisamos, também, a organização usada pelo redator para desenvolver e concluir seu texto, com fechamento e proposta de intervenção para solucionar o problema, de acordo com a demanda²⁰ do Exame. Para tanto, montamos um roteiro de análise para identificar os subitens que constituem cada uma das duas grandes categorias, conforme tabela que segue:

Categoria (1): Elementos linguísticos, gramaticais e semânticos na produção de sentido em um texto escrito, em situação formal:

1 Gramática
1.1 Conhecimento da variedade padrão da língua portuguesa
1.2 Escolhas lexicais
2 Coesão e coerência textuais
2.1 Uso de elementos coesivos na tessitura do texto: - internos à frase; - entre as frases (interno no parágrafo); - entre os parágrafos.
2.2 Uso do recurso de coesão referencial
2.3 Uso do recurso de coesão sequencial
2.4 Uso de operadores argumentativos (elemento próprio da modalidade dissertativo-argumentativa)
2.5 Textualidade: continuidade e progressão temática

²⁰ Essa demanda se faz necessária porque se trata de um processo seletivo e de uma avaliação, o objetivo principal desses textos (MENDONÇA, 2012). Consequentemente, isso descentraliza a interação pela linguagem (KOCH, 2007).

Categoria (2): Organização estrutural (composição) do texto dissertativo-argumentativo:

1 Introdução
1.1 Há delimitação/definição da tese?
1.2 Como o tema em foco é introduzido no texto analisado?
2 Desenvolvimento
2.1 O texto é organizado em torno de um problema-solução?
2.2 Quais são os argumentos utilizados em defesa da tese?
2.3 Há exemplos e citações (argumentos de autoridade) que fundamentam os argumentos apresentados?
3 Conclusão
3.1 Como o redator finaliza seu texto?
3.2 Há uma proposta de intervenção para resolver o problema (demanda do Enem)?

Com esse roteiro, iniciamos a análise dos cinco textos do primeiro grupo do *corpus*. Destacamos **em negrito** os elementos de coesão e *em itálico* as inadequações gramaticais no uso da língua portuguesa padrão, com vistas a facilitar a análise desses elementos nos textos em estudo.

Grupo 1: Redações com tese definida

Cabe destacar que neste grupo de cinco redações, três delas fazem parte da amostra de 104 redações que alcançaram nota máxima no Enem 2015, sendo que as outras duas redações deste grupo obtiveram nota acima da média da maioria dos candidatos. Vale dizer que este grupo representa um número bastante reduzido, considerando a amplitude de candidatos que realizam a prova do Enem, em todo o território brasileiro. Selecionamos três com nota mil do site do G1 e as outras duas (880 e 660 pontos) fornecidas para esta pesquisa pelo próprio candidato do Enem.

Texto A

1 A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira é um problema muito
 2 presente. **Isso** deve ser enfrentado, **uma vez que**, diariamente, mulheres são vítimas **dessa questão**.
 3 **Nesse sentido, dois aspectos** fazem-se relevantes: o legado histórico cultural **e** o desrespeito às leis.
 4 **Segundo** a História, a **mulher** sempre foi vista como inferior **e** submissa ao homem. Comprova-
 5 se **isso** pelo fato de **elas** poderem exercer direitos políticos, ingressarem no mercado de trabalho **e**
 6 escolherem **suas** próprias roupas muito tempo depois do gênero oposto. **Esse cenário**, juntamente
 7 aos inúmeros casos de violência contra as mulheres, corroboram a ideia **de que elas** são vítimas de
 8 um legado histórico-cultural. **Nesse íterim**, a cultura machista prevaleceu ao longo dos anos **a ponto**
 9 **de** enraizar-se na sociedade contemporânea, **mesmo que** de forma implícita, à primeira vista.
 10 **Conforme** previsto pela Constituição Brasileira, todos são iguais perante à lei, *independente*
 11 de cor, raça **ou** gênero, sendo a isonomia salarial, **aquela que** prevê mesmo salário para **os que**
 12 desempenham mesma função, **também** garantida por lei. **No entanto, o que** se observa em diversas
 13 partes do país, é a gritante diferença entre os salários de homens **e** mulheres, principalmente **se estas**
 14 forem negras. **Esse fato** causa extrema decepção **e** constrangimento a **elas, as quais** sentem-se
 15 inseguras **e** sem ter a quem recorrer. **Desse modo**, medidas fazem-se necessárias **para** solucionar a
 16 problemática.
 17 **Diante dos argumentos supracitados**, é dever do Estado proteger **as mulheres** da violência,
 18 **tanto física quanto** moral, criando campanhas de combate à violência, **além de** impor leis mais rígidas
 19 **e** punições mais severas para **aqueles que** não **as** cumprem. **Some-se a isso** investimentos em
 20 educação, valorizando **e** capacitando os professores, **no intuito de** formar cidadãos mais
 21 comprometidos em garantir o bem-estar da sociedade como um todo.

Redação do Enem 2015 – nota mil

A partir da categoria (1), descrita anteriormente, verificamos que a redação apresenta-se adequada à modalidade padrão escrita, com escolhas lexicais de acordo com a gramática da língua portuguesa. Houve um desvio gramatical, no entanto, sem reincidência. Identificamos que o adjetivo *independente* (l. 10) foi empregado como se fosse um advérbio, equívoco bastante frequente no uso da língua (CUNHA e CINTRA, 2001), mas esse uso não desqualificou a defesa da tese, nem a construção textual nem o sentido do texto como um todo.

O redator desse texto fez uso de elementos de coesão, o que favoreceu a textualidade (KOCK e TRAVAGLIA, 2013). A coesão referencial, linearmente empregada em toda a superfície do texto, garantiu a continuidade e a unidade de sentido produzido. O movimento de retomar elementos nas expressões como, por exemplo, em “elas” (l. 05 e 07), “suas” (l. 06), “estas” (l. 13), “as quais” (l. 14), refere-se a mesma pessoa no discurso: a mulher, palavra que também é flexionada no plural.

Cabe destacar que as expressões “isso”, “dessa questão” (l. 02) e “a problemática” (l. 16) são formas remissivas ao tema apresentado na primeira linha do texto: “a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” (l. 01). A escolha lexical para construir essas referências também expressa o ponto de vista do redator perante o assunto tratado. Tal estratégia tem “o poder de orientar o interlocutor no sentido de determinadas conclusões” e também configura “valor

persuasivo” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 100). Quando o autor do texto retoma o tema como questão e problemática, também está explicitando que a situação necessita ser analisada e solucionada, ação que ele faz no último parágrafo, com a proposta de intervenção (analisada na categoria 2).

As formas remissivas entre as frases: “isso” (l. 02, 05, 19), “Esse cenário” (l. 06), “Nesse ínterim” (l. 08), “Esse fato” (l. 14) possibilitam retomar o conteúdo anterior. “Nesse sentido” (l. 03) e “Desse modo” (l. 15) fizeram referência anafórica e também introduziram ideia conclusiva aos argumentos anteriores, estabelecendo, dessa forma, dupla função de: coesão referencial e sequencial. O operador argumentativo “No entanto” (l. 12) introduz um contra-argumento que também pesa para a defesa da tese, já que é introduzido o fato da diferença salarial entre homens e mulheres, no descumprimento à lei.

A marcação entre parágrafos foi feita através de dois articuladores de relação lógico-semântica, “segundo” (l. 04) e “conforme” (l. 10), termos que executaram tripla função. Além de marcar os dois parágrafos do desenvolvimento e de estabelecer relação de conformidade, esses articuladores também funcionam como operadores argumentativos, pois introduzem dois argumentos, identificados na categoria 2 desta análise. A forma remissiva “Diante dos argumentos supracitados” (l. 17), por estar marcando o início do parágrafo e a organização global do texto, favoreceu a segmentação. Ela também anunciou fechamento à mensagem, apresentando uma conclusão articulada no texto, conforme avalia a competência V: “articulada à discussão desenvolvida no texto” (INEP, 2015a, p. 74).

Foi possível perceber o encadeamento em toda a tessitura do texto, o que possibilitou a progressão temática. O texto apresentou mecanismos coesivos diversificados, todos articulados adequadamente para a construção do sentido. Alguns dos argumentos em defesa da tese foram introduzidos por articuladores de relação lógico-semântica, que introduziram fatos em defesa da tese, como pode ser visto no esquema abaixo:

Articulador → fato
uma vez que → mulheres são vítimas dessa questão (l. 02)
a ponto de → enraizar-se na sociedade brasileira (l. 08 e 09)
mesmo que → de forma implícita (l. 09)

Essas articulações trouxeram informações novas ao texto e contribuíram para reforçar a tese defendida pelo autor de que a violência contra a mulher persiste. Outros articuladores de relações lógico-semânticas como “tanto... quanto” (l. 18) e “no intuito de” (l. 20) possibilitaram o detalhamento da proposta de intervenção, conforme é esperado pelos avaliadores do Enem na competência V: uma proposta detalhada (INEP, 2015a). O uso dos dois conectores permitiu acrescentar uma especificação e uma finalidade, respectivamente, configurando a exposição de uma proposta clara e objetiva.

Os modalizadores “diariamente” (l. 02), “principalmente” (l. 13) e “mais” (l. 19) antecederam informações específicas aos argumentos, detalhando-os. Através dessas articulações o redator posiciona-se no texto pois esses articuladores metadiscursivos “servem para introduzir comentários e isso pode acontecer ora sobre o modo como o enunciado foi formulado [...] ora sobre a própria enunciação (KOCH e ELIAS, 2016, 142).

À medida que o redator vai acrescentando argumentos a sua redação, ele também retoma elementos anteriores, dando sentido e textualidade ao texto. Com isso, o texto fica uno e coerente. Aliás, a coerência está presente nas informações inseridas no texto, pautada em fatos históricos e legais, o que proporciona um grau de informatividade que excede aos textos motivadores da proposta de redação. As informações novas usadas no texto estão de acordo com o contexto histórico e social do país. Os fatos e as informações evidenciam a opinião do redator sobre o tema de modo bem articulado em defesa da tese. As informações não estão desarticuladas, tampouco o sentido está contraditório e isso faz com que o texto fique coeso e coerente.

No que tange à segunda categoria, montamos uma tabela com dados do texto para melhor visualizar sua construção sob a modalidade dissertativo-argumentativa, bem como para observar os argumentos empregados na defesa da tese e a solução proposta para o problema abordado:

Tabela 1 – Categoria (2) do texto A

Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
<p><u>Fato:</u> A persistência da violência contra a mulher é um problema muito presente (l. 01 e 02)</p> <p><u>Declaração:</u> - Isso deve ser enfrentado (l. 02)</p> <p><u>Explicação/fato:</u> - uma vez que, diariamente, mulheres são vítimas dessa questão (l. 02)</p> <p><u>Causas:</u> - legado histórico cultural e desrespeito às leis (l. 03)</p>	<p><u>Fatos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - História (l. 04) - Constituição Brasileira (l. 10). - direitos políticos, ingressarem no mercado de trabalho e escolherem suas roupas muito tempo depois do gênero oposto (l. 05 e 06) - vítimas de um legado histórico-cultural (l. 07 e 08); - cultura machista (l. 08); - decepção e constrangimento a elas (l. 14) - as quais se sentem inseguras e sem ter a quem recorrer (l. 14 e 15) <p><u>Dados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - gritante diferença entre salários de homens e mulheres, principalmente se estas forem negras (l. 13 e 14) 	<ul style="list-style-type: none"> - dever do Estado proteger as mulheres (l. 17) - campanhas de combate à violência (l. 18) - leis mais rígidas e punições mais severas (l. 18 e 19) - investimentos em educação (l. 19 e 20)

Segundo Koch e Elias (2016), uma das estratégias para começar um texto é apresentar um fato e é o que faz o redator do texto (A). Já na introdução, o autor apresenta a tese que defenderá ao longo de seu texto, começando com um fato:

A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira é um problema muito presente. **Isso** deve ser enfrentado, uma vez que, diariamente mulheres são vítimas **dessa questão**. **Nesse sentido**, dois aspectos fazem-se relevantes: o legado histórico cultural e o desrespeito às leis.

A tese foi elaborada a partir da constatação de que a violência contra a mulher é um problema muito presente no país. A escolha lexical para caracterizar o tema, através da expressão “um problema muito presente” (l. 01 e 02), evidenciou o ponto de vista. Depois, o redator declara que esse fato “deve ser enfrentado” (l. 02) porque “mulheres são vítimas dessa questão” (l. 02). O uso de elementos de coesão, destacados em negrito, favoreceu a textualidade e contribuiu para formular de modo objetivo e claro a tese em questão.

Na sequência de seu dizer, o autor justifica sua tese, apontando dois agentes causadores do problema social: legado histórico e desrespeito às leis, os quais servem de norte para desenvolver o tema, ao longo do texto. As duas vertentes são apontadas como sendo a causa da situação vulnerável da mulher, pois essas são consideradas como “vítimas” (l. 02) da situação. Desse modo, a introdução fica clara e bem articulada, preparando o leitor para aquilo que encontrará no texto a ser lido. Com a introdução construída dessa forma, o autor passa a validar sua tese, introduzindo argumentos, que fundamentam as duas vertentes selecionadas.

Para desenvolver o primeiro aspecto causador da situação - o legado histórico – o redator traz os seguintes argumentos: (a) o fato de a mulher sempre ter sido vista como inferior e submissa ao homem, segundo a área do conhecimento da História; (b) o fato de haver defasagem no papel político e social da mulher em relação ao homem; (c) a conquista de direitos; (d) o ingresso no mercado de trabalho e o direito de poder escolher seu vestuário tardiamente, em relação às conquistas do homem. Com a gradação desses argumentos, o redator descreve como se deu a construção da cultura machista, com força de domínio sobre as mulheres: “Nesse ínterim, a cultura machista prevaleceu ao longo dos anos a ponto de enraizar-se na sociedade contemporânea, mesmo que de forma implícita, à primeira vista” (l. 08 e 09).

No terceiro parágrafo, o redator desenvolve a outra vertente: o desrespeito às leis. Para isso, insere o argumento do fato da Constituição Brasileira, informando sobre a lei de igualdade de direito para todos²¹: “todos são iguais perante à lei, *independente* de cor, raça ou gênero” (l. 10 e 11). Utiliza essa colocação para alertar que a lei nem sempre é cumprida no Brasil. Comprova isso, argumentando com a informação de que há diferença salarial entre os gêneros, principalmente se a mulher for negra.

No enunciado seguinte, finalizando o desenvolvimento, o redator anuncia a necessidade de solucionar a situação problemática vivida por muitas mulheres, dizendo que: “Desse modo, medidas fazem-se necessárias para solucionar a problemática” (l. 15 e 16). Com essa colocação, ele prepara o leitor para a conclusão, expressa no parágrafo que segue.

²¹Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 2012).

Conclui sua redação fazendo um fechamento conforme tinha exposto na introdução e no desenvolvimento de seu texto. Como proposta de intervenção, demanda exigida pelo exame, o redator apresenta algumas soluções para o problema: campanhas de combate à violência; rigidez no cumprimento da lei e penas mais severas aos agressores, delegando ao Estado esse compromisso. Desse modo, a estrutura do texto foi organizada estrategicamente para sustentar a tese apresentada na introdução e progredir para a resolução do problema em foco. Como vemos, o texto (A) foi construído e organizado de modo a defender, com argumentos sustentáveis - sem recorrer a argumento de autoridade - a tese delimitada, apresentando, de modo claro e coerente, uma tomada de posição.

Vale dizer que a redação em estudo recebeu nota mil no Enem 2015 por ter contemplado as exigências dos critérios de avaliação do exame, apesar de ter apresentado um deslize gramatical, o que não comprometeu a mensagem como um todo do texto. A estrutura textual foi organizada de maneira adequada para que o texto tivesse unidade de sentido e poder persuasivo, com intencionalidade explicitada coerentemente. No conjunto, o texto alcançou nota 200 nas cinco competências da redação, atingindo 100% em cada nível. Como a Vista Pedagógica é informação sigilosa, disponibilizada somente ao candidato e retiramos as redações nota mil do *site* G1, não tivemos acesso a esse documento.

Apesar de não dispor dessa informação, e levando em consideração que o texto recebeu nota mil, concluímos que a construção do texto dissertativo-argumentativo foi realizada com sucesso, ao ponto de atingir nível máximo nos cinco critérios de avaliação, de acordo com a Matriz de Referência para a Redação (Inep 2015a).

Seguimos analisando outro texto com nota mil.

Texto B

1 A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas. **De**
 2 **acordo com** o Mapa da Violência de 2012, o número de mortes por **essa causa** aumentou em 230% no período
 3 de 1980 a 2010. **Além da** física, o balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a
 4 mulher, dentre **esses** a psicológica. **Nesse âmbito**, pode-se analisar que **essa problemática** persiste **por** ter
 5 raízes históricas e ideológicas.

6 O Brasil **ainda** não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. **Isso** se dá **porque**,
 7 **ainda** no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a
 8 célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande
 9 parte, prega **que** o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de **seu**
 10 convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre. **Dessa forma**, os comportamentos violentos contra
 11 as mulheres são naturalizados, **pois** estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado.
 12 Consequentemente, a punição para **este tipo de agressão** é dificultada pelos traços culturais existentes, **e**,
 13 **assim**, a liberdade **para o ato** é aumentada.

14 **Além disso**, *já* (sic) o estigma do machismo na sociedade brasileira. **Isso** ocorre **porque** a ideologia da
 15 superioridade do gênero masculino em detrimento do feminino reflete no cotidiano dos brasileiros. **Nesse viés**,
 16 as mulheres são objetificadas **e** vistas apenas **como** fonte de prazer para o homem, **e** são ensinadas desde cedo
 17 a se submeterem **aos mesmos e** a serem recatadas. **Dessa maneira**, constrói-se uma cultura do medo, **na**
 18 **qual** o sexo feminino tem medo de se expressar **por** estar sob a constante ameaça de sofrer violência física **ou**
 19 psicológica de seu progenitor **ou** companheiro. **Por conseguinte**, o número de casos de violência contra a
 20 mulher reportados às autoridades é baixíssimo, **inclusive** os de reincidência.

21 Pode-se perceber, **portanto, que** as raízes históricas e ideológicas brasileiras dificultam a erradicação
 22 da violência contra a mulher no país. **Para que essa erradicação** seja possível, é necessário **que** as mídias
 23 deixem de utilizar **sua** capacidade de propagação de informação **para** promover a objetificação da mulher **e**
 24 **pass**e a usá-la **para** difundir campanhas governamentais para a denúncia de agressão contra o sexo feminino.
 25 **Ademais**, é preciso **que** o Poder Legislativo crie um projeto de lei **para** aumentar a punição de agressores, **para**
 26 **que** seja possível diminuir a reincidência. Quem sabe, **assim**, o fim da violência contra a mulher deixe de ser
 27 uma utopia para o Brasil.

Redação do Enem 2015 – nota mil

De acordo com a categoria (1), percebemos que a redação (B) se caracteriza como uma excelente produção escrita na modalidade padrão da língua portuguesa, apesar de ocorrer um problema de concordância em “passe” (l. 24) / passem, pois esse verbo deveria concordar com o sujeito agente da ação: “mídias” (l. 22). As escolhas lexicais são adequadas, exceto no registro da palavra “já” (l. 14). Com o uso de *já*, a informação seguinte ficou incompleta, prejudicando o sentido dessa frase. Considerando que este texto foi digitado pelo *site* do G1, e não o encontramos em outro *site* para confirmar a referida grafia, e por ter obtido nota 200 na competência I, no domínio da língua, desconsideramos este desvio e entendemos que a letra *j* pode ser facilmente substituída pela letra *h*. Desse modo, teríamos *há* em vez de *já*. Com esse ajuste, o sentido estaria completo e coerente, sem prejuízo à mensagem veiculada. Além disso, um desvio sem reincidência não é motivo para que a redação não atinja a pontuação máxima nesse quesito. Então, acreditamos que não há motivo para penalizar tal registro, assim como procederam os avaliadores da redação.

O recurso de coesão referencial foi bem empregado ao longo do texto e isso possibilitou retomar elementos sem que o leitor perdesse a continuidade do tema

abordado. As formas remissivas precisas do tema contribuíram para que o assunto progredisse ao longo do texto: “essa causa” (l.02), “essa problemática” (l.04), “os comportamentos violentos contra as mulheres” (l. 10 e 11), “este tipo de agressão” (l. 12), “o ato” (l. 13), “agressão contra o sexo feminino” (l. 24).

No nível microestrutural, interno nas frases, encontramos as formas remissivas *esses* e *-la*. A anáfora “esses” (l. 04) retoma o dizer: “48% de outros tipos de violência contra a mulher” (l. 03 e 04). A forma “-la” (l. 24), que deveria retomar o elemento mais próximo, ou seja, a “mulher” (l. 23), refere-se a outro elemento um pouco mais distante: “capacidade de propagação da informação” (l. 23), compreendido pelo no contexto linguístico.

A coesão referencial em nível intermediário também esteve presente e seu uso possibilitou a continuidade do tema e sua progressão ao longo do texto. Entre frases, observamos: “Além da Ø física” (l. 03), com a elipse do termo na frase anterior; “A violência contra a mulher” (l. 01) que também possibilita dar sequência ao assunto; “Nesse âmbito” (l. 04), além de sintetizar a situação apresentada nas duas frases anteriores, articula-as com a informação seguinte, revelando o ponto de vista do redator; “Isso” (l. 06) retoma a frase anterior, possibilitando a permanência do fato da oração anterior manter-se em evidência.

Os conectivos “Dessa forma” (l. 10), “Nesse viés” (l. 15) e “Dessa maneira” (l. 17) exercem tripla função: retomam, unem frases e anunciam nova informação. A forma remissiva “essa erradicação” (l. 22) retoma o termo anterior, referindo-se à “erradicação da violência contra a mulher no país” (l. 21, 22), dito na frase anterior. Com essa colocação, podemos dizer que há coesão entre as frases, porque a forma remissiva do termo está na frase subsequente, sem que haja necessariamente um elemento coesivo no início da frase seguinte.

No nível macroestrutural, os argumentos estão interligados, sem necessariamente precisar que um conector abra o parágrafo, pois retoma um termo ou ideia expressa no parágrafo anterior. No segundo parágrafo, o termo “Brasil” (l. 06) retoma o lugar onde acontece a violência tratada na redação, expressa no primeiro parágrafo: “A violência contra a mulher **no Brasil**” (l. 01). No terceiro parágrafo, temos um conector que possui dupla função, trata-se do “**além disso**” (l. 14), ele retoma o parágrafo anterior através da forma remissiva *isso*, que se une ao operador argumentativo *além de* para formar o articulador *além disso*. Assim, o articulador assume dupla função: faz coesão referencial e sequencial.

A coesão sequencial é mantida devido à articulação trabalhada que proporciona encadeamento no texto. Para introduzir a primeira informação à redação, é usado o articulador de relação lógico-semântica de conformidade: “De acordo com” (l. 02, 03) para que a fonte do dado seja explicitada, dando credibilidade ao dado apresentado. Encontramos o modalizador “assim” (l. 13, 26), retomando o modo como a ação acontece nas duas ocorrências. Os operadores argumentativos introduzem os fatos causadores da persistência da violência contra a mulher, através dos conectores: “por” (l. 04, 18), “porque” (l. 06) e “pois” (l. 11). Já o operador argumentativo “por conseguinte” (l. 19) conclui o fato expresso na frase anterior, introduzindo a consequência da ação de violência contra a mulher.

Os operadores argumentativos “além d(a física)” (l. 03), “ainda” (l. 06, 07), “Além disso” (l. 14) e “inclusive” (l. 20) acrescentam argumentos mais fortes do que o anterior em favor de uma mesma conclusão. Através desses quatro operadores, percebemos que “quando isso acontece, estamos diante de uma **escala argumentativa**”, conforme apontado por Koch e Elias (2016, p. 62, grifo das autoras). Assim como as autoras exemplificam essa escala argumentativa em seus estudos, também esquematizamos os argumentos introduzidos no texto (B), representados na escala argumentativa que segue:

A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos (l. 01)

- (Argumento 1)
O número de mortes por essa causa aumentou em 230% (l.02)
- (Argumento 2)
Além da física, o balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica (l. 03 e 04)
- (Argumento 3)
O Brasil **ainda** não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal (l. 06)
- (Argumento 4)
ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres (l.07)
- (Argumento 4)
Além disso, (há) o estigma do machismo na sociedade brasileira (l. 14)
- (Argumento 5)
o número dos casos de violência contra a mulher reportados à autoridade é baixíssimo, **inclusive** os de reincidência (l. 19 e 20)

Com a disposição dos argumentos nesse esquema, constatamos uma gradação argumentativa introduzida através dos operadores argumentativos indicadores de soma de argumentos, orientados a uma mesma conclusão. Desse modo, o leitor é orientado a aderir ao ponto de vista do autor da redação, mediante os argumentos expostos de maneira gradativa, e concordar com ele de que a violência contra a mulher ainda persiste no Brasil, através do fato exposto na primeira linha do texto: “A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos” (l. 01). Essa articulação é mais uma prova de que os recursos de coesão e de coerência estão diretamente interligados e, conjuntamente, constituem a textualidade no sentido global do texto (KOCH e TRAVAGLIA, 2013).

Para finalizar a redação, o autor faz uso do operador argumentativo “portanto” (l. 21) introduzindo uma conclusão com relação aos argumentos apresentados no seu texto. No último parágrafo, voltado a apresentar uma solução ao problema, são introduzidas as finalidades da ação interventiva, através dos articuladores de relação lógico-semânticas: “para que” (l. 22), “para” (l. 23, 24, 25), fornecendo detalhes sobre a proposta, dando-lhe maior grau de informatividade. Além disso, a ocorrência de “para”, na linha 13, assim como nas linhas 23, 24, e 25, estão “estabelecendo relações argumentativas de finalidade” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 123). Esse articulador opera na argumentação de modo semelhante aos operadores argumentativos porque “tem por função indicar (‘mostrar’) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam” (KOCH, 2007, p. 30). Percebemos que o articulador situacional “desde cedo” (l. 16) também aponta para o sentido de que a cultura do medo é instaurada nas mulheres desde a infância.

Os modalizadores “independentemente” (l. 09) e “consequentemente” (l. 12) introduziram comentários, detalhando a informação anterior e acrescentando o ponto de vista do redator. Esses articuladores são reconhecidos por Koch (2007, p. 52) como “indicadores de atitude”. O primeiro modalizador denota uma ideia de totalidade e o segundo, uma consequência do fato anterior. Eles auxiliam na coesão do texto, pois sua função também é de dar sequenciação ao sentido produzido. Isso mostra porque os modalizadores são importantes à construção do sentido de um texto, conforme salienta Koch (2007).

Notamos que tanto a coesão sequencial quanto a referencial são trabalhadas em toda a extensão do texto, desde a microestrutura até a macroestrutura. Assim, há textualidade, que garante a informatividade e revela a intencionalidade do redator.

No que se refere à categoria (2), a tabela a seguir permite visualizar o modo como o redator estruturou seu dizer, ao projetar seu texto argumentativo com caráter persuasivo.

Tabela 2 - Categoria (2) do texto B

Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
<p><u>Fato:</u> - A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas (l. 01)</p> <p><u>Dados:</u> - Número de mortes aumentou em 230% no período de 1980 a 2010 (l. 02, 03)</p> <p>- cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica (l. 03, 04)</p> <p><u>Declaração:</u> - Pode-se analisar que essa problemática persiste (l. 04)</p> <p><u>Causa:</u> - por ter raízes históricas e ideológicas (l. 04, 05)</p>	<p><u>Fato:</u> - O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal (l. 06)</p> <p><u>Causa/fato:</u> - determinismo biológico em relação às mulheres (l. 07)</p> <p><u>Argumento de autoridade:</u> - Simone Beavouir (l. 08)</p> <p><u>Fato:</u> - cultura brasileira (l. 08) - comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados (l. 10, 11)</p> <p><u>Causa/ fato:</u> -ditadura do patriarcado (l. 11)</p> <p><u>Consequência/fato:</u> - a punição é dificultada pelos traços culturais existentes (l. 12)</p> <p>- a liberdade para o ato é aumentada (l. 13)</p> <p><u>Fato:</u> - machismo (l. 14)</p> <p><u>Causa/fato:</u> - ideologia da superioridade do sexo masculino (l. 14, 15)</p> <p><u>Fato:</u> - mulheres são objetificadas e vistas apenas como fonte de prazer para o homem (l. 16) - ensinadas desde cedo a se submeterem aos mesmos e a serem recatadas (l. 16, 17) - cultura do medo (l. 17)</p> <p><u>Consequência/dados:</u> - número de casos de violência reportados às autoridades é baixíssimo, inclusive os de reincidência (l. 19, 20)</p>	<p><u>Causa/fato:</u> - raízes históricas e ideológicas brasileiras (l. 21)</p> <p><u>Proposta de intervenção:</u> - mídias (l. 22)</p> <p>- campanhas governamentais (l. 24)</p> <p>- Poder Legislativo (l. 25)</p> <p>- projeto de lei (l. 25)</p>

O texto (B) apresenta organização textual adequada para a tipologia demandada pelo Enem com introdução, desenvolvimento e conclusão. Primeiramente, o tema da redação é introduzido com o fato de que a “A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas” (l. 01). Para confirmar essa realidade, o autor traz dados estatísticos sobre o Mapa da Violência em 2012: “o número de mortes aumentou em 230% no período de 1980 a 2010” (l. 02 e 03) e “cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica” (l. 03 e 04). Após a exposição dos dados, ele expõe seu ponto de vista e elabora sua tese de forma clara e objetiva:

Nesse âmbito, pode-se analisar que **essa problemática** persiste **por** ter raízes históricas e ideológicas.

O redator define sua tese com uma frase direta e objetiva. A declaração de que: “pode-se analisar que essa problemática persiste” (l. 04) revela seu posicionamento diante do tema apresentado e justifica essa persistência com base em dois motivos, “raízes históricas e ideológicas” (l. 05). As duas razões são comprovadas por diferentes argumentos no desenvolvimento do texto.

No segundo parágrafo, começa a defesa da tese. Para comprovar as raízes históricas causadoras da persistência da violência contra a mulher, o autor cita fatos, mostrando que o Brasil ainda não conseguiu “se desprender das amarras da sociedade patriarcal” (l. 06), devido ao “determinismo biológico em relação às mulheres” (l. 07). Usando o recurso de argumento de autoridade, o redator credibiliza sua tese com a voz da feminista “Simone (de) Beavouir” (l. 08), fazendo uso de citação direta: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, para justificar o fato de que a “cultura brasileira” (l. 08) “prega” (l. 09) a submissão da mulher ao homem. Acrescenta ainda que “os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados” (l. 10 e 11), por causa do fato da “ditadura do patriarcado” (l. 11) e aponta as consequências desse poder dominante: o fato de a punição aos agressores ser “dificultada pelos traços culturais existentes” (l. 12), o que favorece a prática da violência: “a liberdade para o ato é aumentada” (l. 13). Finaliza o parágrafo explorando uma gradação de argumentos que justificam a primeira vertente apresentada na introdução: as raízes históricas.

No terceiro parágrafo, busca justificar a segunda vertente apresentada em sua tese, ou seja, as raízes ideológicas, as quais também são causadoras da persistência

da violência contra a mulher: “o estigma do machismo na sociedade brasileira” (l. 14), construída pela “ideologia da superioridade do sexo masculino” (l. 14 e 15). Isso torna a mulher como objeto de prazer masculino, “mulheres objetificadas e fonte de prazer para o homem” (l. 16) e “ensinadas desde cedo a se submeterem aos mesmos e a serem recatadas” (l. 16 e 17). Através desses fatos, o redator introduz o argumento da “cultura do medo” (l. 17 e 18) que, para ele, é a mantenedora da violência. Comprova o dado do baixo índice de denúncias: “o número de casos de violência reportados às autoridades é baixíssimo, inclusive os de reincidência” (l. 19 e 20). Com tais argumentos voltados à questão ideológica, o autor encerra o desenvolvimento de seu texto.

Na conclusão, ele retoma as duas vertentes apontadas na introdução, “raízes históricas e ideológicas” (l. 05), reforçando o posicionamento de que elas são as grandes causas da situação atual vivida pelas mulheres. Para o redator, a solução para esse problema vai ao encontro da “erradicação” (l. 22) “para que seja possível diminuir a reincidência” (l. 25 e 26) da violência contra a mulher. Então, o redator apresenta sua proposta de intervenção, recorrendo às “mídias” (l. 22), diz que esses veículos de comunicação devem usar seu poder para promover e divulgar “campanhas governamentais” (l. 24) em defesa da mulher.

Também propõe que o “Poder Legislativo” (l. 25) crie “um projeto de lei para aumentar a punição dos agressores” (l. 25). Encerra seu dizer com uma afirmação que denota esperança: “Quem sabe, assim, o fim da violência contra a mulher deixe de ser uma utopia para o Brasil.” (l. 26 e 27). De forma persuasiva, ressalta o quão presente é a persistência da violência contra a mulher no Brasil devido às raízes históricas e ideológicas, ao ponto que a reversibilidade da situação pode ser uma “utopia” (l. 27).

Em resumo, o dizer do texto analisado foi construído estrategicamente para persuadir o leitor com sua tese bem definida, com argumentos plausíveis para defendê-la e com uma sugestão clara e objetiva para resolver o problema da violência contra a mulher. O autor do texto mostrou conhecimento e domínio no uso dos elementos que constituem um texto dissertativo-argumentativo, no uso de elementos de coesão e de coerência, no emprego das regras da língua padrão, além de ter bom conhecimento e informações sobre o tema abordado. O candidato mostrou domínio nas cinco competências avaliadas pelo Enem, obtendo a nota máxima na redação.

Texto C

1 Violação à dignidade feminina
 2 Historicamente, o papel feminino nas sociedades ocidentais foi subjugado aos interesses
 3 masculinos e tal paradigma só começou a ser contestado em meados do século XX, tendo a francesa
 4 Simone de Beauvoir como expoente. Conquanto tenham sido obtidos avanços no que se refere aos
 5 direitos civis, a violência contra a mulher é uma problemática persistente no Brasil, uma vez que ela
 6 se dá- na maioria das vezes- no ambiente doméstico. Essa situação dificulta as denúncias contra os
 7 agressores, pois muitas mulheres temem expor questões que acreditam ser de ordem particular.
 8 Com efeito, ao longo das últimas décadas, a participação feminina ganhou destaque nas
 9 representações políticas e no mercado de trabalho. As relações na vida privada, contudo, ainda
 10 obedecem a uma lógica sexista em algumas famílias. Nesse contexto, a agressão parte de um pai,
 11 irmão, marido ou filho; condição de parentesco essa que desencoraja a vítima a prestar queixas,
 12 visto que há um vínculo institucional e afetivo que ela teme romper.
 13 Outrossim, é válido salientar que a violência de gênero está presente em todas as camadas
 14 sociais, camuflada em pequenos hábitos cotidianos. Ela se revela não apenas na brutalidade dos
 15 assassinatos, mas também nos atos de misoginia e ridicularização da figura feminina em ditos
 16 populares, piadas ou músicas. Essa é a opressão simbólica da qual trata o sociólogo Pierre Bordieu:
 17 a violação aos Direitos Humanos não consiste somente no embate físico, o desrespeito está –
 18 sobretudo- na perpetuação de preconceitos que atentam contra a dignidade da pessoa humana ou de
 19 um grupo social.
 20 Destarte, é fato que o Brasil encontra-se alguns passos à frente de outros países ao combate
 21 à violência contra a mulher, por ter promulgado a Lei Maria da Penha. Entretanto, é necessário que o
 22 Governo reforce o atendimento às vítimas, criando mais delegacias especializadas, em turnos de 24
 23 horas, para o registro de queixas. Por outro lado, uma iniciativa plausível a ser tomada pelo Congresso
 24 Nacional é a tipificação do feminicídio como crime de ódio e hediondo, no intuito de endurecer as
 25 penas para os condenados e assim coibir mais violações. É fundamental que o Poder Público e a
 26 sociedade – por meio de denúncias – combatam praticas machistas e a execrável prática do feminicídio.

Redação do Enem 2015 – nota mil

Ao analisar os dados da categoria (1), percebemos que o autor da redação (C) demonstra domínio no conhecimento da língua portuguesa na modalidade padrão para um texto escrito. A excelência na escrita, no uso da gramática e na escolha do léxico dão formalidade ao texto que traz vocabulário mais sofisticado, como por exemplo, “lógica sexista” (l. 10), “misoginia” (l. 15), “violência de gênero” (l. 13), “tipificação do feminicídio” (l. 24). O articulador “Historicamente” (l. 01), iniciando o texto, confere uma “estratégia muito eficiente na argumentação” porque orienta o leitor para um determinado domínio do conhecimento (KOCH e ELIAS, 2016, p. 146). Observamos que a redação apresenta apenas dois desvios da modalidade padrão da língua: uso de preposição inadequada em “ao” (l. 20) / no; e tonicidade indevida em “praticas” (l. 26) / práticas. Apesar disso, é um texto estrategicamente bem construído, conforme a análise a seguir.

Uma leitura atenta mostrou que a coesão é trabalhada em toda a superfície do texto, sem nenhuma inadequação, pois os recursos coesivos usados são diversificados, fazendo com que a referência e a sequenciação sejam satisfatórias para um texto escrito. Isso pode ser visto a cada nova introdução de informação

quando faz uma retomada para manter o texto estrategicamente coeso, como nas formas remissivas do tema: “essa situação” (l. 06); “Nesse contexto” (l. 10), que também engloba toda a argumentação já apresentada no texto, reiterando a “lógica sexista” (l. 10); “a violência de gênero” (l. 13); “Ela” (l. 14); “Essa” (l. 16); “à violência contra a mulher” (l. 21); “práticas machistas e a execrável prática do feminicídio” (l. 26).

Esses termos são escolhas precisas que pontuam a intencionalidade do redator em se posicionar contra e apresentar soluções ao problema em foco. Com o uso dessas anáforas para retomar e dar continuidade ao tema, o texto é adequadamente costurado desde a introdução até a conclusão. Tal procedimento mantém em evidência o tema abordado, impossibilitando qualquer desvio, pois a cada remissão é acrescentada a informação de que o ato de violência contra a mulher tem sido persistente. Essas constatações são verificadas na categoria (2) da análise dessa dissertação. Os articuladores de relação lógico-semântica unem os enunciados internos na frase, de modo a introduzir informações novas, fatos que justificam a violência contra a mulher:

articulador → fato
uma vez que → ela se dá - na maioria das vezes - no ambiente doméstico (l. 05 e 06)
visto que → há um vínculo institucional e afetivo que ela teme romper (l. 12)
por → ter promulgado a Lei Maria da Penha (l. 21)

Os articuladores “para” (l. 23) e “no intuito de” (l. 24), de caráter lógico-semântico, indicam a finalidade das propostas de intervenções sugeridas: delegacias abertas em tempo integral para registrar as queixas e o feminicídio ser identificado como crime de ódio e hediondo para enrijecer a pena. O articulador textual “assim” (l. 25) introduz o efeito da proposta de intervenção: “coibir mais violações” (l. 25).

Ainda sobre a articulação da argumentação nesse texto, verificamos a ocorrência dos operadores argumentativos “conquanto” (l. 04), “contudo” (l. 09), “entretanto” (l. 21) e “Por outro lado” (l. 23), que introduzem contra-argumentos. O operador argumentativo “e” (l. 03) também assume a ideia de contrariedade, pois contrapõe o argumento orientado para conclusão contrária, da mesma forma como os demais operadores argumentativos que exprimem contraste entre a informação

anterior e o argumento introduzido. As demais ocorrências do conector “e” (l. 09, 15 e 26) unem e acrescentam palavras que detalham os argumentos.

Convém salientar que o operador argumentativo “pois” (l. 07) introduz a justificativa da tese, fator determinante para desenvolver argumentos em defesa da mesma. Já os operadores argumentativos “ainda” (l. 09) e “não apenas... mas também” (l. 14, 15), somam argumentos em favor de uma mesma conclusão. Os argumentos acrescentados nessas duas ocorrências também são inseridos no sentido de reforçar a informação nova, valorizando-a como argumento mais forte do que o primeiro ao qual se refere. Apresenta uma gradação de força persuasiva, como estudado por Koch e Elias (2016). Além dessa gradação, há na sequência, o marcador de domínio “sobretudo” (l. 18) trazendo uma informação detalhada e específica em relação à anterior.

O segundo parágrafo é ligado ao primeiro através da expressão “Com efeito” (l. 08), que se relaciona à tese expressa na introdução do texto. Os dois parágrafos seguintes são marcados com operadores argumentativos que, além de introduzirem argumentos também exercem a função de fazer a coesão sequencial entre os parágrafos: “Outrossim” (l.13) e “Destarte” (l. 20). O conjunto dessas estratégias de coesão contribui para que o texto tenha continuidade e progressão coerentes, com textualidade, de modo que a argumentação se mostre organizada e construída com bom grau de imprevisibilidade.

Em relação à categoria (2), a redação (C) apresenta uma estrutura textual bem elaborada, respeitando sua construção em acordo com a tipologia solicitada pelo Enem. Para entender o modo como o redator projetou seu texto dissertativo-argumentativo, identificamos a tese e os argumentos empregados, conforme a tabela que segue:

Tabela 3 – Categoria (2) do texto C

Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
<p><u>Fatos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O papel feminino nas sociedades ocidentais foi subjugado aos interesses masculinos, contestado em meados do século XX (l. 02, 03) - avanço no que se refere aos direitos civis (l. 04, 05) <p><u>Exemplo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Simone Beauvoir (l. 04) <p><u>Declaração:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A violência contra a mulher é uma problemática persistente no país (l. 05) <p><u>Causa/fato:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ela se dá –na maioria das vezes no ambiente doméstico (l. 05, 06) <p><u>Explicação/fato:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - muitas mulheres temem expor questões que acreditam ser de ordem particular (l. 07) 	<p><u>Fatos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - a participação feminina ganhou destaque nas representações políticas no mercado de trabalho (l. 08, 09) - lógica sexista (l. 10) - condição de parentesco essa que desencoraja a vítima (l. 11) -vínculo institucional e afetivo (l. 12) - violência de gênero está presente em todas as camadas sociais (l. 13, 14) - brutalidade dos assassinatos (l. 14, 15) - misoginia e ridicularização da figura feminina (l. 15) <p><u>Argumento de autoridade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pierre Bourdieu (l. 16) 	<p><u>Dado:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Brasil encontra-se à frente de outros países ao combate à violência contra a mulher (l. 20, 21) <p><u>Explicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - por ter promulgado a lei Maria da Penha (l. 21) <p><u>Proposta de Intervenção:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - governo reforce o atendimento às vítimas (l. 22) - delegacias especializadas (l. 22) - tipificação do feminicídio em crime de ódio e hediondo (l. 24) - denúncias (l. 26)

A análise do texto mostra que o redator define a tese, apresenta argumentos para defendê-la e conclui sua proposta com sugestões de ações para solucionar o problema da violência contra a mulher. O candidato apresenta excelente domínio da tipologia textual demandada. A tese é definida já na introdução, pois o redator inicia seu dizer com o fato histórico de que “O papel feminino nas sociedades ocidentais foi subjugado aos interesses masculinos” (l. 02, 03). Com essa informação, revela seu posicionamento sobre o tema abordado: opressão da mulher, ou seja, violência contra ela, seja física ou psicológica. Na sequência, explica que essa situação começou a ser contestada no século passado e procura comprovar sua afirmação com o exemplo da feminista “Simone Beauvoir” (l. 04). Além disso, introduz o fato do avanço dos direitos da mulher para contrapor com a violência e, na sequência, formula a tese:

Conquanto tenham sido obtidos avanços no **que** se refere aos direitos civis, a violência contra a mulher é uma problemática persistente no Brasil, **uma vez que ela** se dá - na maioria das vezes - no ambiente doméstico. **Essa situação** dificulta as denúncias contra os agressores, **pois** muitas mulheres temem expor questões **que** acreditam ser de ordem particular.

No trecho acima, o redator posiciona-se perante o tema e elabora sua tese, ao declarar que: “a violência contra a mulher é uma problemática persistente no país” (l. 05). Na sequência, apresenta a causa dessa questão: “ela se dá - na maioria das vezes no ambiente doméstico “(l. 05, 06) porque “muitas mulheres temem expor questões que acreditam ser de ordem particular” (l. 07). Os conectores em destaque no excerto dão textualidade para que a tese seja construída de forma coesa e coerente.

No segundo parágrafo, o redator traz argumentos para defender a tese. Para comprovar o avanço dos direitos, menciona o fato do destaque da participação feminina na política e no mercado de trabalho, contrapondo com um argumento mais forte de que muitas relações “ainda obedecem a uma lógica sexista” (l. 09, 10). Fala que essa lógica é vista no ambiente familiar, fator já apontado na introdução, através do fato de o agressor ser o “pai, irmão, marido ou filho” (l. 10, 11). Essa relação de intimidade com o agressor “desencoraja a vítima de prestar queixas” (l. 11). Para comprovar isso, traz o argumento, relatando o fato que a mulher teme romper o “vínculo institucional e afetivo” (l. 12) com o agressor.

Acrescenta a essa informação, no terceiro parágrafo: “a violência de gênero está presente em todas as camadas sociais” (l. 13, 14). Para provar esse argumento menciona fatos da “brutalidade dos assassinatos” (l. 14, 15) e da “misoginia e ridicularização da figura feminina em ditos populares, piadas e músicas” (l. 15, 16). Tais comportamentos caracterizam-se como “opressão simbólica” (l. 16), expressão justificada com a inserção do argumento de autoridade do sociólogo Pierre Bourdieu, com a paráfrase: “a violação aos Direitos Humanos não consiste somente no embate físico, o desrespeito está – sobretudo - na perpetuação de preconceitos que atentam contra a dignidade da pessoa humana ou de um grupo social” (l. 17, 18, 19). Esse é o último argumento estrategicamente exposto no texto para inferir maior peso argumentativo, pois depois de todos os argumentos expostos, o redator recorre a um especialista da área da Sociologia para credibilizar seu ponto de vista, sua tese de que a violência contra a mulher persiste, muitas vezes de forma velada, ou seja, trata-se de uma forma de “opressão simbólica” (l. 16).

A partir do quarto parágrafo, para concluir, o redator informa o dado de que o Brasil se destacar de outros países em relação aos direitos da mulher é pelo motivo de ter promulgado a Lei Maria da Penha. Esse dado dá possibilidade para que o autor do texto lance sua proposta de intervenção para resolver o problema abordado.

Delega a solução a quatro esferas da sociedade. Primeiro, defende que o Governo deve criar delegacias especializadas nesse tipo de violência em turno integral, reforçando o atendimento às vítimas. Depois, aponta como agente interventor o Congresso Nacional, que deve tomar a iniciativa de tipificar o feminicídio como crime de ódio e hediondo, com a finalidade de “endurecer as penas para os condenados e assim coibir mais violações” (l. 24, 25). Por fim, convoca o Poder Público e a própria sociedade para combater a violência por meio de denúncias. Essa gradação detalhada de propostas de intervenção, especificando como a medida deve funcionar, como os agentes devem agir, contribui para o sucesso do seu dizer persuasivo.

Em síntese, a redação (C) apresenta tese bem elaborada, desenvolvida com argumentos convincentes e comprobatórios e, na conclusão, culmina sua persuasão através de uma proposta de intervenção detalhada, suprimindo as expectativas do Exame. A redação é bem construída, com boa textualidade e com conhecimentos variados, revelando ótimo nível de informatividade e, em vista disso, recebe nota máxima dos avaliadores.

Com análise de três redações nota mil, passamos a investigar outra redação com tese definida, mas que não alcançou nota máxima no Exame.

Texto D

1 Desde o início da civilização humana, na Idade Média, **já** eram realizadas distinções por
 2 gênero. **Porém**, muitas vezes, **essa atitude** baseada em argumentos biológicos inexistentes de
 3 inferioridade gera violência contra a mulher, **e essa violência** permeia a sociedade desde **lá**.
 4 **Primeiramente** é preciso compreender como, em um país plural **como** o Brasil, **ainda** exista
 5 **esse crime**. Um dos motivos que pode ser destacado é o fato de o agressor não se reconhecer **como**
 6 **tal**. Para muitos, **essa atitude** é considerada normal, **pois** a mulher em razão de sua “fragilidade”, deve
 7 ser submissa aos desejos do marido. **Isso** é comprovado pelos dados levantados pela Secretaria de
 8 Políticas para as Mulheres **que** revelam **que** em 70% dos casos de violência contra o sexo feminino o
 9 agressor é o próprio parceiro.
 10 **Porém**, é importante ressaltar **que, mesmo** com os dados alarmantes do país é possível
 11 enxergar uma gradual melhora. É válido citar o direito ao voto conquistado na Constituição de 1932
 12 durante o governo do presidente Vargas **que** elevou a mulher à outro patamar na sociedade brasileira.
 13 **Após isso**, aumentou-se o número de campanhas de conscientização, implementou-se a Lei Maria da
 14 Penha **e** com **ela** surgiram as patrulhas e um canal de denúncias exclusivamente com o objetivo de
 15 garantir a segurança da mulher.
 16 **Entretanto, mesmo** após **essas melhorias** é preciso mais. É necessário, **portanto**, a
 17 implantação de políticas emancipatórias nas escolas, universidades **e** empresas, criadas pelo poder
 18 público. **Além disso**, a Polícia Civil deve disponibilizar mais efetivo **para** agir no combate à **essa**
 19 **violência para que** as brasileiras, amparadas pela lei, consigam romper com **esse ciclo vicioso** e
 20 passem de vítimas à protagonistas da sua própria história.

Redação do Enem 2015 – Nota 880

Com 880 pontos, a redação (D) excedeu as notas medianas do processo seletivo do Enem, no ano de 2015. Apenas 2,3% dos participantes do Enem obtiveram

notas semelhantes a essa. Tal porcentagem corresponde a redações com pontuação entre 801 e 900. Portanto, a caracterizamos como uma redação adequada aos critérios do Exame, bastante próxima aos textos de nota 1000.

Quanto à categoria (1), o texto D está bem escrito, demonstrando domínio na modalidade padrão da língua com escolhas lexicais adequadas, na maioria da vezes, como veremos nesta análise. Percebemos dificuldade quanto ao uso do sinal indicativo de crase porque é grafado de forma inadequada em: “à outro” (l. 12), “à essa” (l. 18) e “à protagonistas” (l. 20).

A inexistência da vírgula na linha (6) impede a pausa, que deveria ter acontecido no dizer: “a mulher (,) em relação a sua ‘fragilidade’, deve ser submissa” (l. 06, 07). Porém, o uso adequado que o autor do texto faz dos elementos de coesão permite progressão textual, além de “facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência” (KOCH, 1996, p. 69).

O redator ao escrever o vocábulo “fragilidade” (l. 06) entre aspas, revela um distanciamento da opinião dele, trazendo a voz do outro. Nessa construção, o autor deixa subentendida a ideia do senso comum: a mulher está vulnerável à submissão devido à dificuldade de reverter a situação de violência. Logo, caracteriza-se com uma personalidade frágil, ou seja, incapaz de mudar o quadro de agressividade ao qual se submete.

A coesão referencial interna às frases é usada adequadamente. A anáfora “tal” (l. 06) retoma “agressor” (l. 05), as duas ocorrências da forma remissiva “que” (l. 08, 12) retomam os termos antecedentes, e “ela” (l. 14) refere-se à “Lei Maria da Penha” (l. 13, 14). Quanto ao uso de coesão referencial entre frases, observamos formas remissivas adequadas que retomam elementos na frase anterior. Por exemplo, a mesma forma remissiva “essa atitude” (l. 02 e 06), ditas duas vezes no texto, retoma o fato já expresso anteriormente. O mesmo também acontece em: “isso” (l. 07 e 13), “essas melhorias” (l. 16), “essa violência” (l. 18, 19) e “Além disso” (l.18). O articulador de ordenação situacional “lá” (l. 03) que deveria se remeter a um lugar, refere-se ao termo antecedente indicativo de tempo: à “Idade Média” (l. 01), ao passado, ou seja, a escolha remissiva *lá* foi mal empregada pelo autor do texto.

Já a forma remissiva “esse ciclo vicioso” (l. 19) retoma toda a situação dissertada ao longo do texto. Ela sintetiza o tema da redação. O adjetivo “vicioso” (l. 19) dá à forma referencial nominal ênfase para a persistência dos atos cometidos.

Cabe ressaltar a observação feita por Koch e Elias (2016) a respeito da importância das escolhas lexicais indicativas de referenciação:

[...] o emprego de uma forma nominal implica sempre uma escolha entre a multiplicidade de maneiras de caracterizar o referente, escolha esta que será feita, em cada contexto, em função da proposta de sentido do produtor do texto. Por essa razão, essas formas referenciais encerram, na absoluta maioria das vezes, **valor persuasivo**, isto é, têm o poder de orientar o interlocutor no sentido de determinadas conclusões. (KOCH e ELIAS, 2016, p. 100, grifo nosso)

Nesse sentido, a coesão referencial feita através de escolhas de formas nominais persuasivas é um dos mais importantes recursos argumentativos oferecidos pela língua. Soma-se a esse uso efetivo a coesão sequencial, que possibilita a progressão do tema. O bom encadeamento facilita a compreensão do texto e a construção da coerência pelo redator.

Seguindo a investigação, vimos que o autor do texto usa um operador argumentativo (“já”, na linha 01), introduzindo um pressuposto. Com isso, mostra seu posicionamento já na introdução, pois declara que a distinção de gênero sexual não é um comportamento da atualidade. Com essa informação, prepara o leitor para ler um texto que tende a trazer justificativas no contexto histórico para o tema abordado.

Outro operador argumentativo que indica um pressuposto é “ainda” (l. 04). Tal operador reforça o argumento anterior expresso na introdução, ou seja, a manutenção de um comportamento preconceituoso ao longo do tempo. Nessa mesma sequência, linha 04, há duas ocorrências do vocábulo “como”. A primeira estabelece uma relação de modo, conduzindo o leitor à lógica dos fatos para compreender por que motivo a violência contra mulher persiste no país. A segunda ocorrência de *como* introduz “Brasil” (l. 04), particularizando o termo antecedente: “um país plural” (l. 04), mais abrangente. Dessa vez, observamos um operador argumentativo de exemplificação porque estabelece uma “relação em que o segundo enunciado particulariza e/ou exemplifica uma declaração mais geral apresentada no primeiro” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 138).

Quanto ao uso do conector “que” (l. 08 e 10), percebemos que o termo interliga o fato subsequente ao argumento, completando a ação verbal de “revelam” (l. 08) e “ressaltar” (l. 10), nessa ordem. O conector “e”, em duas outras ocorrências (l. 14 e l. 17), soma termos ao argumento apresentado. Esse elemento coesivo também introduz argumentos, somando-os em favor de uma mesma conclusão. Desse modo,

assume a função de operador argumentativo nos exemplos (a) e (b) do texto em estudo, destacados abaixo:

Sequência argumentativa (exemplo a):

- ↓
- Argumento (1)
essa atitude baseada em argumentos biológicos inexistentes de inferioridade gera violência contra a mulher (l. 02, 03)
 - Argumento (2)
e essa violência permeia a sociedade desde lá (l. 03)

Sequência argumentativa (exemplo b):

- ↓
- Argumento (1)
aumentou-se o número de campanhas de conscientização (l. 13)
 - Argumento (2)
implementou-se a Lei Maria da Penha (l. 13, 14)
 - Argumento (3)
e com ela surgiram as patrulhas e um canal de denúncias (l. 14)

De modo gradual, o redator faz uso do operador argumentativo “e” para acrescentar argumento mais forte em relação ao(s) anterior(es). Além desse, outros operadores argumentativos foram usados para introduzir argumentos no texto, sendo eles: “Porém” (l. 02 e 10), “mesmo” (l. 10) e “entretanto” (l. 16), alertando sobre o fato anterior; “como” (l. 04) que introduz o exemplo “o Brasil” (l. 04); “ainda” (l. 04), que introduz um pressuposto e “pois” (l. 06) introduz uma explicação. O operador “portanto” (l. 16) fecha o texto, concluindo os argumentos expostos e preparando o leitor à proposta de intervenção. Depois dessa solução, mais uma proposta de intervenção é introduzida na conclusão, através do operador argumentativo “Além disso” (l. 18).

Os parágrafos são marcados com diferentes articuladores textuais. O articulador “primeiramente” (l. 04) marca o início da defesa da tese, “muitas vezes” (l. 02) e “Para muitos” (l. 06) delimitam o domínio da informação. No terceiro e quarto parágrafos, há operadores argumentativos de contrajunção: “Porém” (l. 10) e “Entretanto” (l. 16). Esses, além de contrapor argumentos orientados para conclusão contrária, estabelecem articulação entre os parágrafos.

Na conclusão, o redator faz uso dos marcadores textuais: “para” (l. 18) e “para que” (l. 19), estabelecendo relações lógico-semânticas de finalidade para articular a proposta de intervenção. Essas relações servem para detalhar a aplicação da medida apresentada como solução ao problema em questão. Ainda quanto à construção de sentido, o modalizador “mesmo” (l. 16) evidencia certeza em relação ao fato subsequente. Todos esses recursos coesivos tiveram papel fundamental para garantir a organização e a progressão do texto, conforme mostra a tabela 4 da categoria (2).

Tabela 4 – Categoria (2) do texto D

Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
<p><u>Declaração/ fato:</u> - Desde o início da civilização humana, na Idade Média, já eram realizadas distinções por gênero (l. 01 e 02)</p> <p><u>Advertência/ fato:</u> - essa atitude baseada em argumentos biológicos inexistentes de inferioridade (l. 02 e 03)</p> <p><u>Consequência/ fato:</u> - gera violência contra a mulher, e essa violência permeia a sociedade desde lá (l. 03)</p>	<p><u>Exemplo:</u> - Brasil (l. 04)</p> <p><u>Fato:</u> - ainda exista esse crime (l. 04 e 05)</p> <p><u>Causa/ fato:</u> - o agressor não se reconhecer como tal (l. 05 e 06)</p> <p><u>Fato:</u> - essa atitude é considerada normal (l. 06)</p> <p><u>Explicação/ fato:</u> - a mulher em razão de sua “fragilidade”, deve ser submissa aos desejos do marido (l. 06 e 07)</p> <p><u>Dados/ fatos:</u> - 70% dos casos de violência contra o sexo feminino o agressor é o próprio parceiro (l. 08 e 09)</p> <p><u>Advertência/ fato:</u> - mesmo com os dados alarmantes do país é possível enxergar uma gradual melhora (l. 10 e 11)</p> <p><u>Fatos:</u> - o direito ao voto conquistado na Constituição de 1932 durante o governo do presidente Vargas (l. 11 e 12) - elevou a mulher à outro patamar na sociedade brasileira (l. 12) - aumentou-se o número de campanhas de conscientização (l. 13) - implementou-se a Lei Maria da Penha (l. 13 e 14)</p> <p><u>Consequência/ fato:</u> - surgiram as patrulhas e um canal de denúncias (l. 14)</p> <p><u>Finalidade/ fato:</u> - objetivo de garantir a segurança da mulher (l. 14 e 15)</p>	<p><u>Advertência/ fato:</u> - mesmo após essas melhorias é preciso mais (l. 16)</p> <p><u>Proposta de intervenção (1):</u> - implantação de políticas emancipatórias nas escolas, universidades e empresas, criadas pelo poder público (l. 17 e 18)</p> <p><u>Proposta de intervenção (2)</u> - Polícia Civil deve disponibilizar mais efetivo (l. 18)</p> <p><u>Finalidade:</u> - agir no combate à essa violência para que as brasileiras, amparadas pela lei, consigam romper com esse ciclo vicioso (l. 18 e 19)</p> <p><u>Consequência:</u> - passem de vítimas à protagonistas da sua própria história (l. 20)</p>

O texto (D) está bem organizado e o uso de elementos de coesão na sua superfície tem papel essencial na sua organização. Na introdução, o redator apresenta a tese declarando que a desigualdade entre homens e mulheres é um fato arraigado na civilização desde a Idade Média. Assim, começa sua tese e aponta causas e consequências dessa realidade:

Desde o início da civilização humana, na Idade Média, **já** eram realizadas distinções por gênero. **Porém**, muitas vezes, **essa atitude** baseada em argumentos biológicos inexistentes de inferioridade gera violência contra a mulher, **e essa violência** permeia a sociedade desde **lá**.

O produtor do texto define a tese em duas frases. Após a declaração inicial, segue expressando a causa das diferenças entre os gêneros: “essa atitude baseada em argumentos biológicos inexistentes de inferioridade” (l. 02 e 03), apontando consequência desse fato no dizer: “gera violência contra a mulher, e essa violência permeia a sociedade desde lá” (l. 03). Os conectores destacados no excerto dão unidade à tese.

Para desenvolver o tema, o redator usa seus argumentos levando o leitor a refletir sobre a situação, trazendo o próprio espaço da desigualdade, o Brasil, como exemplo a ser analisado: “Primeiramente é preciso compreender como, em um país plural como o Brasil, ainda exista esse crime” (l. 04 e 05). Para explicar que a violência persiste no país, o redator destaca que “o agressor não se reconhecer como tal” (l. 05 e 06). Depois, traz a explicação que “Para muitos, essa atitude é considerada normal” (l. 06), com o fato de “a mulher em razão de sua ‘fragilidade’, deve ser submissa aos desejos do marido” (l. 06 e 07). O termo “fragilidade” (l. 06), como já analisado na categoria 1, vai ao encontro da ideia inicial apontada na introdução, trata-se de um argumento biológico inexistente, gerador da violência.

O texto segue com dados comprobatórios de que a violência é um crime de grande influência passional porque em “70% dos casos de violência contra o sexo feminino o agressor é o próprio parceiro” (l. 08 e 09). Essa informação tem por base o texto motivador número IV da proposta de redação (INEP, 2015b, p. 02, grifo do autor): “**Sete** de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros”.

Na sequência, há um contra-argumento em relação à informação anterior: “mesmo com os dados alarmantes do país é possível enxergar uma gradual melhora” (l. 10 e 11). Esse argumento não está completo, pois não especifica qual é a

graduação nessa melhora (gradual melhora em quê?). Essa informação não é dada, deixando a mensagem incompleta. Apesar de ser uma ideia aceitável, não é desenvolvida.

O redator cita fatos sem estabelecer relação com a informação anterior: “o direito ao voto conquistado na Constituição de 1932 durante o governo do presidente Vargas” (l. 11 e 12). A partir desse argumento, traz as mudanças sociais e comportamentais conquistadas com esse direito: “elevou a mulher à outro patamar na sociedade brasileira” (l. 12), “aumentou-se o número de campanhas de conscientização” (l. 13) e “implementou-se a Lei Maria da Penha” (l. 13 e 14). Cita ainda como consequência dessa lei o fato de terem surgido “patrulhas e um canal de denúncias” (l. 14), com a finalidade de “garantir a segurança da mulher” (l. 15). Enfim, o redator usa dados, fatos e exemplos, mas não recorre ao argumento de autoridade como uso de citações para credibilizar sua tese.

No último parágrafo, na conclusão, o autor reafirma e retoma o contra-argumento inserido no terceiro parágrafo: “mesmo após essas melhorias é preciso mais” (l. 16) e, novamente, traz uma ideia incompleta: é preciso mais o quê? Após essa colocação, duas propostas de intervenção são sugeridas. A primeira designa ao agente “poder público” (l. 17 e 18) a ação necessária de implementar “políticas emancipatórias nas escolas, universidades e empresas” (l. 17). A segunda delega à “Polícia Civil” (l. 18) o dever de “disponibilizar mais efetivo” (l. 18) com a finalidade de “agir no combate à essa violência para que as brasileiras, amparadas pela lei, consigam romper com esse ciclo vicioso” (l. 18 e 19). Além de o redator fazer essa proposta detalhada, também aponta a consequência da ação interventiva sugerida, ou seja, o efeito de as mulheres passarem de “vítimas à protagonistas da sua própria história” (l. 20).

Finaliza seu texto na defesa de que as mulheres oprimidas precisam libertar-se da violência que as vitimiza. Apesar de o texto ter informatividade e textualidade, em função de alguns usos linguísticos inadequados, essa redação não recebeu nota máxima no exame, ficando na escala de 880, conforme informa sua Vista Pedagógica:

Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita, ou seja, apresenta um texto com boa estrutura sintática com poucos desvios de pontuação, de grafia e de emprego de registro exigido (...) Você atingiu 90% da pontuação

prevista para a Competência 2, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema por meio de argumentação consistente a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo, ou seja, em seu texto o tema é desenvolvido de modo consistente e autoral, por meio do acesso a outras áreas do conhecimento com progressão fluente e articulada ao projeto do texto. (...) Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada com indícios de autoria, ou seja, os argumentos, embora ainda possam ser previsíveis estão organizados e relacionados de forma consistente ao ponto de vista defendido e ao tema proposto, e há indícios de autoria. (...) Você atingiu 90% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante articula bem as ideias, os argumentos, as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. (...) Você atingiu 100% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora excelente proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. Trata-se de redação cuja a proposta de intervenção seja muito bem elaborada, relacionada ao tema, decorrente da discussão desenvolvida no texto, abrangente e bem detalhada. (...) Sua nota final foi: 880 (INEP, 2016a).

Nesse contexto, consideramos a mensagem dessa redação como um dizer consistente, com organização dentro das expectativas do exame, ainda que não tenha alcançado nota máxima.

Finalizamos o estudo do grupo 1 com os dados observados na quinta redação, cuja nota foi um pouco inferior ao texto (D), pois ela apresenta mais problemas na construção do sentido.

TEXTO E

1 A mulher na sociedade brasileira sofre muito com a violência, **seja essa** de todos os tipos,
 2 física, psicológica, sexual, entre outros. **Embora** exista a *lei* Maria da Penha, **a qual** tem como objetivo
 3 reduzir ao máximo os crimes contra as mulheres, os números de vítimas do sexo feminino, **e** índices
 4 de mortes continuam crescendo de forma *incontrolável* no país.
 5 **Como** pode ser identificado através das estatísticas, com base no serviço de Política para as
 6 mulheres, 70% das vítimas relatam agressões físicas do seu companheiro. **Essa violência não**
 7 *resume-se* somente a **essa maneira de crime**, muitas mulheres sofrem com ambientes *hóstitis* nas
 8 ruas, **como** assédio **e também**, por vezes hostilizadas por homens machistas com palavras pejorativas,
 9 utilizadas desde a Idade Média, **para** inferiorizar as mulheres.
 10 **Soma-se a isso**, o fato **de que** todo **esse processo contra as cidadãs**, pode *acarretar*, em
 11 doenças neurológicas **e psíquicas**, **como** depressão. **A qual** pode ter por origem, um extremo desgaste
 12 emocional, **que provêm** (borrão) **desse preconceito**, sofrido no dia-a-dia.
 13 **Contudo**, a *lei* Maria da Penha busca controlar **esse caos**, identificando agressores,
 14 efetuando prisões **e** julgando os envolvidos. **Porém esse trabalho ainda** não é suficiente **para** diminuir
 15 a ocorrência dos delitos, **visto que** os crimes continuam **ainda** à crescer.
 16 **Portanto**, o governo deve combater **esse problema social**. **De forma que**, seja criado um
 17 programa, **que** atinja a todo o país. **O qual** tenha por objetivo, educar a população, explicitando o
 18 tratamento ideal para com as mulheres. **Isso acarretaria em** um impacto social, **que** mudaria a história
 19 do Brasil **e** ampliaria a qualidade de vida das mulheres brasileira.

Essa redação recebeu 660 pontos no processo avaliativo. Cabe destacar que pontuações como essa, entre 601 e 700, correspondem a 13, 6% do montante de todas os textos avaliados no ano de 2015 no Enem. Por apresentar uma tese, também a identificamos no grupo (1), desta análise, mesmo que seu redator tenha cometido inadequações (algumas mais graves) em diferentes competências do Exame.

Referente à categoria (1), a redação (E) apresenta algumas inadequações no uso da língua padrão escrita, comprometendo também as escolhas lexicais feitas pelo redator e, conseqüentemente, a construção de sentido. Observamos desvios ortográficos em “lei” (l. 02 e 13), falta da letra maiúscula L; tonicidade inadequada: “incontrolável” (l. 04) / incontrolável, “hóstis” (l. 07) / hostis, “psíquicas” (l. 11) / psíquicas; acento diferencial inadequado “provêm” (l. 12) / provém; colocação pronominal indevida: “não resume-se” (l. 06 e 07) / não se resume. Há regência verbal indevida em “acarretar(ia) **em**” (l. 10 e 18) e uso de crase diante de verbo: “à crescer” (l. 15).

Observamos, o uso inadequado ou mesmo falta de pontuação que causa disjunção na estrutura sintática de algumas sequências sublinhadas, conforme mostram os trechos que seguem:

- “...os números de vítimas do sexo feminino, e índices de mortes continuam...” (l. 03 e 04)
- “... e também, por vezes Ø hostilizadas...” (l. 08)
- “... todo esse processo contra as cidadãs, pode acarretar, em doenças neurológicas, como depressão. A qual pode...” (l. 10 e 11)
- “Portanto, o governo deve combater esse problema social. De forma que, seja criado um programa, que atinja a todo o país. O qual tenha por objetivo, educar a população, explicitando o tratamento ideal para com as mulheres.” (l. 16 a 19)

Ainda no que se refere à superfície do texto, ao uso de elementos de coesão, verificamos que o autor do texto faz bom uso desse recurso, apesar de apresentar inadequações na construção das frases. Percebemos que o primeiro parágrafo, onde define a tese, faz pouco uso de elementos de coesão. Nessa parte do texto, há somente duas formas remissivas internas às frases: “essa” (l. 01) retomando “a violência” (l. 01) e “a qual” (l. 02) referindo-se à “Lei Maria da Penha” (l. 02). Na sequência, vemos mais elementos anafóricos internos nas frases, usados de forma

adequada, tais como: “essa maneira de crime” (l. 07), “desse preconceito” (l. 12), “esse trabalho” (l. 14).

Já nas formas remissivas “A qual” (l. 11), “O qual” (l. 17) e “que” (l. 17 e 18), antecedidas por pontuação indevida, como já comentado, o uso anafórico está inadequado, ainda que o leitor possa compreender a mensagem. Entretanto, a ruptura na estrutura sintática demonstra que o autor do texto (E) não possui bom domínio na língua portuguesa escrita, pois a dificuldade na construção das frases acontece três vezes.

Faz também uso de coesão referencial para interligar as frases, porque elementos remissivos retomam adequadamente informações das frases anteriores: “Essa violência” (l. 06), “esse trabalho” (l. 14), “Isso” (l. 18). Entre parágrafos também há retomadas do parágrafo anterior: “isso” (l. 10), “esse caos” (l. 13), “esse problema social” (l. 16). Além de retomarem o parágrafo anterior, as duas últimas remetem ao tema da redação: *esse caos* e *esse problema social* indicam o quadro da persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira, assim como “todo esse processo contra as cidadãs” (l. 10). Salientamos que “processo” (l. 10) é a escolha lexical usada para referir-se ao tema proposto. No entanto, essa forma referencial nominal não significa um sinônimo do tema e a expressão “contra as cidadãs” (l. 10) não completa o sentido de *processo*.

No parágrafo seguinte, iniciado pela expressão “Soma-se a isso”, é retomada a forma remissiva do tema (linha 10) e acrescentada nova informação. Essa expressão exerce dupla função: retomar e introduzir um fato. Por ser responsável pelo acréscimo argumentativo é que a identificamos como um operador argumentativo porque soma argumento em favor de uma mesma conclusão (KOCH e ELIAS, 2016).

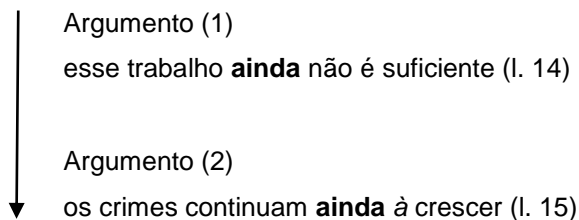
O recurso de coesão sequencial é empregado ao longo do texto, por meio de operadores argumentativos que introduzem fatos para justificar o tema abordado. Cada operador utilizado traz uma informação, permitindo acrescentar ideias novas no texto, nem sempre inéditas, já que algumas delas foram retiradas dos textos motivadores, apesar de serem articuladas de forma pertinente.

Identificamos dois operadores argumentativos na introdução: “seja” (l. 01), com sentido incompleto, pois não evidencia a sequência que deveria estabelecer alternância; e o operador “Embora” (l. 02), que contrapõe duas ideias. Na sequência, o redator constrói uma frase com estrutura inadequada. Há uma ruptura na sintaxe quando usa indevidamente uma vírgula na linha 4, como já citado. O elemento

seguinte é introduzido pelo conector *e*, cuja função é unir os sujeitos. Entretanto, nessa construção, não poderia fazer pausa, como fez o redator: “os números de vítimas do sexo feminino [, **e**] índices de mortes continuam crescendo de forma *incontrolável* no país” (l. 03 e 04). Assim, entendemos que dificuldades linguísticas interferem na escrita e dificultam a leitura, não só nesse trecho, mas também na definição da tese como em todo texto, questão que retomamos na análise da categoria (2). Todos os parágrafos seguintes foram articulados com recursos coesivos de forma adequada: “Como” (l. 05), “Soma-se a isso” (l. 10), “Contudo” (l. 13) e “Portanto” (l. 16).

O conector *e* aparece em mais duas ocorrências. Na linha 8, vem acompanhado de “também”, desempenhando a função de operador argumentativo, pois introduz um enunciado de modo a somar argumento em favor de uma mesma conclusão. Já na linha 12, apenas une termos e acrescenta informação ao argumento apresentado.

No desenvolvimento do texto, dois exemplos foram introduzidos através do operador argumentativo “como” (l. 08 e 11): “assédio” (l. 08) e “depressão” (l. 11). Tal procedimento é usado para comprovar o fato argumentado anteriormente. Os operadores argumentativos “Contudo” (l. 13) e “Porém” (l. 14) contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias. Depois, mais dois argumentos são acrescentados através de duas ocorrências do operador argumentativo “ainda” (l. 14 e 15). Esse operador introduz argumentos mais fortes do que os anteriores a favor da mesma conclusão, pois a intenção, nesse texto, é comprovar a persistência do ato de violência, mostrada na escala:



A escala mostra os argumentos introduzidos gradativamente para construir sentido no texto dissertativo argumentativo. Esse procedimento confirma e enfatiza o tema tratado sobre a continuidade da violência contra a mulher na sociedade brasileira. Assim, podemos compreender como Ducrot (1977, p. 274) já percebia “a

gradação [...] própria de um grupo particular de locutores, ou de um uso particular da língua”, uma estratégia para defender um ponto de vista, para argumentar.

Para finalizar, o redator faz uso do operador argumentativo “Portanto” (l. 16), indicando a conclusão em relação aos demais argumentos supracitados. O texto é articulado com diversidade de operadores argumentativos e isso possibilita o encadeamento do tema, pois, conforme Koch e Elias (2016, p. 132), “os encadeadores determinam a orientação argumentativa do enunciado que introduzem”.

Os articuladores de relações lógico-semânticas também contribuem para o encadeamento textual. A seguir, dispomos esses articuladores e os fatos por eles introduzidos no texto E:

Articulador → fato
como → pode ser identificado através das estatísticas, com base no serviço (l. 05)
para → inferiorizar as mulheres (l. 09)
visto que → os crimes continuam à crescer (l. 15)
De forma que → seja criado um programa, que atinja a todo o país (l. 16)

Os articuladores “como” (l. 05), “para” (l. 09) e “visto que” (l. 15) estabelecem, respectivamente, relações adequadas de conformidade, finalidade e de causalidade, porque “esses articuladores são responsáveis pela relação entre o conteúdo das duas orações” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 124). No entanto, o articulador “De forma que” (l. 16), por se apresentar após a ruptura frasal, não mantém a relação do modo como deveria estabelecer com a informação anterior. O redator apresenta dificuldade na construção de frases, mas também procura delimitar informações através dos articuladores textuais “somente” (l. 07) e “por vezes” (l. 08).

Essas constatações mostram o uso de vários recursos coesivos, porém nem todos trabalhados de forma adequada. Em suma, ainda que haja desvios gramaticais na modalidade escrita da língua, o redator articula suas ideias, fazendo uso do recurso de coesão tanto referencial quanto sequencial. As inadequações comprometem parcialmente a coerência do texto, mas, de modo global, há continuidade e progressão no tema abordado, ao longo da redação.

Na análise da Categoria (2), podemos visualizar melhor o modo como o redator organizou seu texto:

Tabela 5 – Categoria (2) do texto E

Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
<p><u>Fato:</u> - A mulher na sociedade brasileira sofre muito com a violência (l. 01)</p> <p><u>Advertência/ fato:</u> - Embora exista a <i>lei</i> Maria da Penha (l. 02)</p> <p><u>Explicação/ fato:</u> - reduzir ao máximo os crimes contra as mulheres (l. 03) - os números de vítimas do sexo feminino (l. 03)</p> <p><u>Dados/fatos:</u> - índices de mortes continuam crescendo (l. 03 e 04)</p>	<p><u>Dado/ fatos:</u> - 70% das vítimas relatam agressões físicas do seu companheiro (l. 06) - muitas mulheres sofrem com ambientes <i>hóstitis</i> nas ruas (l. 07 e 08)</p> <p><u>Exemplo/ fato:</u> - assédio e também, por vezes hostilizadas por homens machistas com palavras pejorativas, utilizadas desde a Idade Média (l. 08 e 09)</p> <p><u>Finalidade/ fato:</u> - inferiorizar as mulheres (l. 09)</p> <p><u>Consequências/ fatos:</u> - doenças neurológicas e <i>psíquicas</i> (l. 11)</p> <p><u>Exemplo/ fato:</u> - depressão (l. 11)</p> <p><u>Causa/ fato:</u> - um extremo desgaste emocional, que provém desse preconceito, sofrido no dia-a-dia (l. 11 e 12)</p> <p><u>Advertência/ fato:</u> - a lei Maria da Penha busca controlar esse caos, identificando agressores, efetuando prisões e julgando os envolvidos (l. 13 e 14)</p> <p><u>Advertência/ declaração:</u> - Porém esse trabalho ainda não é suficiente (l. 14)</p> <p><u>Finalidade/ fato:</u> - para diminuir a ocorrência dos delitos (l. 14 e 15)</p> <p><u>Explicação/ fatos:</u> - os crimes continuam ainda a crescer (l. 15)</p>	<p><u>Proposta de intervenção:</u> - o governo deve combater esse problema social (l. 16)</p> <p><u>Detalhamento:</u> - De forma que, seja criado um programa, que atinja a todo o país (l. 16 e 17)</p> <p><u>Finalidade:</u> - educar a população, explicitando o tratamento ideal para com as mulheres (l. 17 e 18)</p> <p><u>Consequência:</u> - Isso acarretaria em um impacto social, que mudaria a história do Brasil e ampliaria a qualidade de vida das mulheres brasileira (l. 18 e 19)</p>

O texto começa com o fato expresso de que “A mulher na sociedade brasileira sofre muito com a violência” (l. 01) introduzindo o tema abordado. Em seguida, através da advertência de que existe a “*lei* Maria da Penha” (l. 02), declara que o número de agressões tem aumentado:

Embora exista a *lei* Maria da Penha, **a qual** tem como objetivo reduzir ao máximo os crimes contra as mulheres, os números de vítimas do sexo feminino, **e** índices de mortes continuam crescendo de forma *incontrolável* no país.

Nesse excerto, temos o posicionamento do autor, pois ele insere sua primeira colocação como forma de indicar que existe um problema, já que o crime contra as mulheres é crescente. Além disso, há uma informação previsível ao explicar a finalidade da Lei Maria da Penha: “tem como objetivo reduzir ao máximo os crimes contra as mulheres” (l. 02 e 03). Conforme visto na categoria (1), a coesão, ainda que com falhas, é de suma importância para a textualidade, apesar da ruptura na estrutura sintática constatada na introdução, quando o redator busca formular sua tese. Para poder compreender melhor o sentido da tese, invertamos a posição das informações e visualizamos assim:

Os números de vítimas do sexo feminino **e** índices de mortes continuam crescendo de forma incontrolável no país, **embora** exista a Lei Maria da Penha, **a qual** tem como objetivo reduzir ao máximo os crimes contra as mulheres.

Nessa construção, a relação existente entre os argumentos se justifica através de dados (número de vítimas e índices de mortes), pois a Lei Maria da Penha não impede que os crimes aconteçam. A partir dessa constatação, o texto é organizado em torno de um problema-solução (KOCH e ELIAS, 2016).

O desenvolvimento é marcado por argumentos que justificam a constatação inicial de que a violência persiste, mesmo com a aplicação da Lei Maria da Penha. Os dados de que “70% das vítimas relatam agressões físicas do seu companheiro” (l. 06), dado baseado no texto motivador IV, e “muitas mulheres sofrem com ambientes *hóstitis* nas ruas” (l. 07 e 08) confirmam a tese. Para atestar a veracidade desses dados, o autor recorre ao exemplo do “assédio” (l. 08), pontuando que esse comportamento acontece “desde a Idade Média” (l. 09). Entretanto, como essa afirmação não foi escrita de modo claro, gerou ambiguidade de que homens machistas hostilizam as mulheres com a finalidade de inferiorizá-las “com palavras pejorativas, utilizadas desde a Idade Média” (l. 08 e 09).

Essa informação não é plausível, visto que as palavras usadas na Idade Média não são as mesmas utilizadas hoje, tampouco os ambientes hostis sejam os mesmos espaços do passado. Quanto a isso, o célebre linguista Ferdinand Saussure (2006) atestava que a língua evolui com o tempo. Também salientam Weinreich, Labov e

Herzog (2006, p. 126, grifo nosso) que a língua é um sistema diferenciado porque “a generalização da mudança linguística não é uniforme nem instantânea; ela envolve covariação de mudanças associadas durante (...) **períodos de tempo**, e (...) **áreas do espaço geográfico**”.

No parágrafo seguinte do texto, o redator aponta as consequências dos atos de violência contra a mulher expressos no parágrafo anterior: “doenças neurológicas e *psíquicas*” (l. 11), argumentando com o exemplo da “depressão” (l. 11). Depois, apesar da quebra sintática, tenta dar continuidade ao tema, trazendo a causa dessa patologia: “um extremo desgaste emocional, que *provêm* desse preconceito, sofrido no dia-a-dia” (l. 11 e 12). Após, o redator refere-se a essa informação, trazendo um contra-argumento apontado na introdução, já que “a lei Maria da Penha busca controlar esse caos” (l. 13), na medida em que identifica os agressores, efetua prisões e julga os envolvidos. Nesse sentido, o autor defende que “esse trabalho ainda não é suficiente para diminuir a ocorrência dos delitos” (l. 14 e 15), porque “os crimes continuam ainda à crescer” (l. 15). Ele evidencia seu ponto de vista, reiterando sua tese, expõe fatos, dados e exemplos para defende-la, mas não a credibiliza com argumento de autoridade.

Por fim, conclui seu texto lançando a proposta de intervenção de que “o governo deve combater esse problema social” (l. 16), através da criação de “um programa, que atinja a todo o país” (l. 16 e 17), com a finalidade de “educar a população, explicitando o tratamento ideal para com as mulheres” (l. 17 e 18). No entanto, essa proposta não foi formulada de modo adequado, apresentando problemas de coesão e na estrutura sintática, comprometendo a progressão temática, conforme analisado na categoria (1). Apesar disso, o redator expõe a consequência de sua medida sugerida supondo que essa acarretaria “impacto social” (l. 18): mudança na história do Brasil e melhora na qualidade de vida das mulheres brasileiras. O emprego do tempo verbal no futuro do pretérito do indicativo (acarretaria, mudaria, ampliaria) contribui para que a proposta de intervenção seja apenas uma hipótese para solucionar o problema. Desse modo, causa descrédito para eficiência dessa medida social.

Apesar de a redação ter apresentado organização textual razoável, houve vários inadequações que comprometeram a qualidade da escrita, a coesão e a coerência desse texto. Sendo assim, concordamos com sua a vista pedagógica:

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita, ou seja, apresenta um texto com estrutura sintática mediana para o grau de escolaridade exigido, porém com alguns desvios morfossintáticos, de pontuação, de grafia ou de emprego do registro adequado ao tipo textual. (...) Você atingiu 70% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. Embora ainda possa apresentar alguns problemas no desenvolvimento das ideias, o tema, em seu texto, é bem desenvolvido, com indícios de autoria e certa distância do senso comum demonstrando bom domínio do tipo textual exigido. (...) Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, ou seja, os argumentos estão pouco articulados, além de relacionados de forma pouco consistente ao ponto de vista defendido. (...) Você atingiu 80% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. (...) Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma mediana, pouco consistente, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. (...) Sua nota final foi:660 (Inep, 2016a).

Com essa avaliação, inferimos que o texto (E) apresenta consistência acima das redações do grupo (2), as quais serão analisadas na sequência.

Grupo (2): Redações sem tese definida

As redações sem tese definida constituem 76, 1%²² do total de participantes da prova do Enem. Selecionamos cinco desses textos, como amostra.

²² Com base no gráfico das Vistas Pedagógicas do Enem 2015. Disponível em: <<http://enem.inep.gov.br/participante/#/acompanhamento/vistaPedagogica>>

Texto F

1 Um basta na violência
 2 As mulheres do país inteiro sofrem diariamente vários tipos de violência sendo **elas** geradas
 3 por **seus** maridos namorados **ou** desconhecidos, levando muitas vezes **até** a morte. O *índice* de
 4 espancamento e abuso sexuais sobe cada vez mais, gerando grande medo e *tráuma* nas *mulheres*
 5 *brasileira*.
 6 O pânico se torna tão grande **que** boa parte das mulheres da **nossa** sociedade não tem a
 7 coragem de denunciar os abusos sofridos. **E** mesmo existindo leis muitos **desses casos** passam
 8 despercebidos, **por** haver tão poucas denúncias, acarretando à muitos bandidos soltos.
 9 Em São Paulo e Rio de Janeiro, cidades maiores, *houveram* muitos casos recentes de
 10 violência moral e sexual. A maioria dentro dos *metros*, saindo na mídia várias moças contando **seus**
 11 relatos **o que** levou a muitas manifestações contra o *estrupe* e pedindo mais respeito.
 12 **Contudo** devemos sempre denunciar **qualquer** tipo de maus-tratos contra o sexo feminino
 13 **para que assim esse problema** tenha um fim. **Afinal** temos muitas leis, principalmente a “Maria da
 14 Penha” só cabe a nós buscarmos mais em *pratica* **para** termos um país menos violento, mais justo e
 15 livre.

Redação do Enem 2015 – nota 540

A redação (F) obteve 540 pontos no exame de 2015. Notas próximas a essa, entre 501 e 600, correspondem a 27, 9% dos textos avaliados nesse ano. A redação apresenta domínio mediano na produção escrita de um texto de natureza argumentativa.

Quanto aos critérios da categoria (1), notamos dificuldades em relação ao uso dos elementos linguísticos, gramaticais e semânticos na construção do sentido. Verificamos conhecimento gramatical limitado pois o texto apresenta vários desvios no padrão culto da língua portuguesa, no uso de elementos coesivos e na coerência, além de escolhas lexicais inadequadas.

De início, desvios ortográficos podem ser vistos em várias expressões. Quanto à tonicidade, percebemos desvios em: “índice” (l. 03) / índice; “tráuma” (l. 04) / trauma; “metros” (l. 10) / metrô; “pratica” (l. 14) / prática. Há também flexão nominal indevida em “Rio de Janeiro” (l. 09) / Rio de Janeiro; o verbo *acarretar* (assim como no texto E) está com regência indevida: “acarretando à muitos bandidos” (l. 08) / acarretando muitos bandidos; concordância nominal e verbal inadequadas em “mulheres brasileira” (l. 04 e 05) / mulheres brasileiras e “houveram” (l. 09) / houve, respectivamente. Além disso, o uso lexical nem sempre é preciso, como por exemplo, “estrupe” (l. 11) em vez de *estupro*.

Os dados que justificam a persistência da violência contra a mulher são intensificados com escolhas lexicais que reforçam o ponto de vista do redator, grifados em negrito nestes trechos: “**vários** tipos de violência” (l. 02); “**muitas vezes** até a morte” (l. 03); “sobe **cada vez mais**” (l. 04); “**grande** medo e *tráuma*” (l. 04); “O pânico

se torna **tão** grande” (l. 06); “**boa parte** das mulheres” (l. 06); “**muitos** desses casos” (l. 07); “**tão poucas** denúncias” (l. 08); “**muitos** bandidos soltos” (l. 08); “**muitos** casos recentes” (l. 09); “**A maioria** dentro dos metros” (l. 10); “**várias** moças” (l. 10); “**muitas** manifestações” (l. 11); “pedindo **mais** respeito” (l. 11); “**muitas** leis” (l. 13); “buscarmos **mais** em *pratica*” (l. 14); “um país menos violento, **mais** justo” (l. 14). Através dessas palavras, o autor procura dar ênfase à situação da persistência da violência contra a mulher. Porém, informações repetitivas e previsíveis podem se tornar um tanto *viciosas*, conforme reconhecido por Koch e Elias (2010):

A **repetição** ou **recorrência de termos** é uma das formas de progressão textual de que pode se valer o produtor. Esse tipo de recorrência tem sido frequentemente considerado vicioso e, por isso, condenado. O que ocorre, na verdade, é que a repetição é também um poderoso recurso retórico. Portanto há repetições “viciosas” e repetições enfáticas, retóricas (KOCH e ELIAS, 20... p. 161, grifo das autoras).

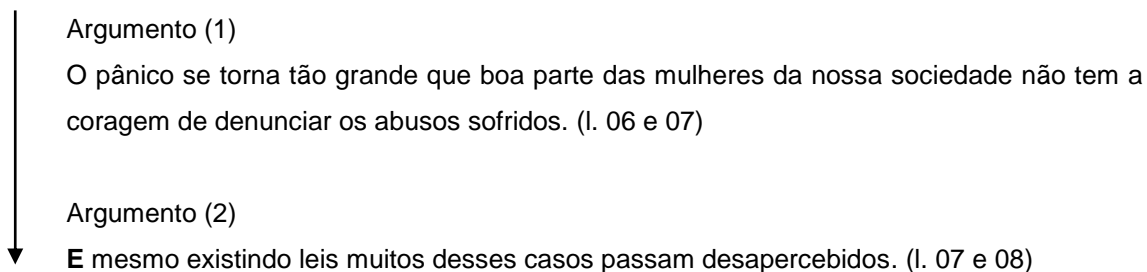
Por outro lado, as omissões de palavras ou pontuação tendem a minimizar a argumentatividade. Essa constatação pode ser vista nas omissões deste trecho: “... principalmente a Ø ‘Maria da Penha’ Ø só cabe a nós buscarmos Ø mais em *pratica*...” (l. 13 e 14). A primeira exclui o termo “Lei”, motivo pelo qual o autor destaca entre aspas o termo *Maria da Penha*; a segunda omissão impede o uso do ponto final; e a terceira refere-se à ausência da ação complementar em *buscarmos* (buscar fazer o que?). Essas informações vagas prejudicam a proposta de intervenção sugerida pelo autor do texto.

Em termos de coesão, o articulador que antecede “Maria da Penha” (l. 13) dá ênfase para a lei: “principalmente” (l. 13). Esse modalizador assim como “diariamente” (l. 01), “mesmo” (l. 07) e “sempre” (l. 12) evidenciam o posicionamento do autor do texto ao inserirem comentários sobre um fato, visto que esses articuladores têm por objetivo “avaliar o que foi dito como verdadeiro, obrigatório ou duvidoso” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 143). Esses articuladores contribuem para reforçar o tema da redação.

Sobre o uso de coesão textual, o redator recorre de forma limitada aos recursos coesivos, fazendo pouco uso. Mesmo que de modo elementar, a coesão referencial interna às frases pode ser vista nas formas remissivas “elas” (l. 02) e “seus” (l. 03), que remetem ao mesmo referente: “mulheres” (l. 01). A anáfora “desses casos” (l. 07) retoma o termo na frase anterior: “abusos sofridos” (l. 07), “seus” (l. 10) refere-se a

“moças” (l. 10) e “o que” retoma a informação. A única forma remissiva ao tema foi introduzida no final do texto: “esse problema” (l. 13). Tal anáfora faz referência a toda a situação de persistência de violência contra a mulher, apresentada pelo redator através de fatos. A exófora “nossa” (l. 06) refere-se ao autor (eu) e leitor (tu), visto que “a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a outro (o seu interlocutor/leitor)” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 36). Há uma forma remissiva que não estabelece referência adequada, trata-se do termo “qualquer” (l. 12), indeterminando “tipo de maus-tratos” (l. 12), especificados na sequência: “contra o sexo feminino” (l. 12).

Entre os parágrafos não há articuladores, exceto no último, quando introduz o operador argumentativo de contraste “contudo”, ainda que usado de modo inadequado, pois introduz uma conclusão. O conector *e* foi usado com mais frequência no texto. Por vezes, uniu palavras, mas também introduziu argumento. Nesse uso, Koch e Elias (2016) consideram o conector como operador argumentativo, pois a relação de soma expressada nele aponta para uma mesma conclusão, que também infere uma gradação argumentativa:



A outra ocorrência do operador argumentativo “e” (l. 11) não foi usada adequadamente: “A maioria dentro dos metros, saindo na mídia **várias moças contando seus relatos** [o que levou a muitas manifestações contra o estupro] **e pedindo mais respeito**” (l. 10 e 11). Nessa construção, o sentido não fica claro, devido a várias inadequações: (a) o dado “A maioria dentro dos *metros*” (l. 10) explica a informação anterior, que está separada por um ponto final, conferindo ideia desarticulada à informação anterior; (b) flexão verbal inadequada: “saindo” (l. 10); (c) a informação explicativa *o que levou a muitas manifestações contra o estupro* não está entre vírgulas, prejudicando a estrutura sintática e a construção de sentido.

O termo “Afinal” (l. 13) confere uma expressão utilizada na oralidade²³ e assim como os demais operadores argumentativos, ele introduz um argumento: o fato de existir a Lei Maria da Penha. Na modalidade da língua padrão, o termo infere ideia de conclusão, mas nessa ocorrência, acrescenta um argumento.

Verificamos que o redator do texto (F) não sabe fazer uso dos recursos de coesão e isso prejudica a qualidade da redação porque a mensagem está desarticulada e com inadequações. Desse modo, a continuidade e a progressão não são devidamente exploradas e isso compromete a clareza da informação.

Para analisar a categoria (2), observamos a estrutura das redações do grupo (2) assim como foi feito com o primeiro grupo de redações.

²³ Para um estudo mais detalhado de “afinal” ver a tese *Mudança gramatical da palavra afinal e sua gramaticalização num contraste entre variedades linguísticas: português do Brasil e de Portugal* (VICENTE, 2009).

Tabela 6 – Categoria (2) do texto F

Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
<p><u>Dado/ fato:</u> - As mulheres do país inteiro sofrem diariamente vários tipos de violência (l. 02)</p> <p><u>Causa/ fato:</u> - geradas por seus maridos, namorados ou desconhecidos (l. 01, 02)</p> <p><u>Fato:</u> - levando muitas vezes até a morte (l. 03)</p> <p><u>Dado/ fato:</u> - O <i>índice</i> de espancamento e abuso sexuais sobe cada vez mais (l. 03, 04)</p> <p><u>Consequência/ fato:</u> - medo e <i>trauma</i> nas <i>mulheres brasileira</i> (l. 04)</p>	<p><u>Fato:</u> - O pânico se torna tão grande (l. 06)</p> <p><u>Dado/ fato:</u> - boa parte das mulheres da nossa sociedade não tem a coragem de denunciar os abusos sofridos (l. 06, 07)</p> <p>- existindo leis (l. 07)</p> <p><u>Dado/fato:</u> - muitos desses casos passam despercebidos (l. 07, 08)</p> <p><u>Explicação/ fato:</u> - haver tão poucas denúncias (l. 08)</p> <p><u>Consequência/ fato:</u> - acarretando à muitos bandidos soltos (l. 08)</p> <p><u>Dados/ fatos:</u> - muitos casos recentes de violência moral e sexual. A maioria dentro dos <i>metros</i> (l. 09, 10)</p> <p>- várias moças contando seus relatos o que levou a muitas manifestações contra o <i>estrupe</i> e pedindo mais respeito (l. 11)</p>	<p><u>Proposta de intervenção:</u> - devemos sempre denunciar qualquer tipo de maus-tratos contra o sexo feminino (l. 12)</p> <p><u>Finalidade:</u> - para que assim esse problema tenha um fim (l. 13)</p> <p><u>Fato:</u> - muitas leis, principalmente a “Maria da Penha” (l. 13, 14)</p> <p><u>Proposta de intervenção:</u> - só cabe a nós buscarmos mais em <i>prática</i> (l. 14)</p> <p><u>Finalidade:</u> - para termos um país menos violento, mais justo e livre (l. 14, 15)</p>

O redator do texto F mostra dificuldade em formular sua tese e encontrar argumentos para defendê-la, provavelmente, pela falta de informação acerca do tema. Na introdução, tenta formular uma tese, mas sem sucesso. Há fatos, causas e consequências justapostos, mas não há uma tomada de posição do autor. Primeiramente, apresenta o fato de “As mulheres do país inteiro sofrem diariamente vários tipos de violência” (l. 02), causados “por seus maridos, namorados ou desconhecidos” (l. 01, 02). Na sequência, apresenta o dado de que muitas vezes a consequência desses atos é a morte: “levando muitas vezes até a morte” (l. 03). Traz outra informação na introdução: “O *índice* de espancamento e abuso sexuais sobe

cada vez mais” (l. 03, 04) dizendo que a consequência é: “medo e *trauma* nas mulheres brasileira” (l. 04).

O desenvolvimento do tema segue com a exposição de fatos, no entanto, por não ter uma tese bem definida, as informações não apresentam continuidade ou progressão, nem consistência. O fato de “O pânico se torna tão grande” (l. 06) junta-se à informação de que “boa parte das mulheres da nossa sociedade não tem a coragem de denunciar os abusos sofridos” (l. 06, 07). Depois é acrescentado o dado de que “mesmo existindo leis muitos desses casos passam despercebidos” (l. 07, 08). Então, o redator explica a causa e a consequência dessa desatenção: “haver tão poucas denúncias acarretando à muitos bandidos soltos” (l. 08).

No parágrafo seguinte, apresenta outro dado: “Em São Paulo e Rio de Janeiro, cidades maiores, houveram muitos casos recentes de violência moral e sexual. A maioria dentro dos metros” (l. 09, 10). O autor do texto tenta fundamentar esse dado apontando a mídia como fonte de informação: “saindo na mídia várias moças contando seus relatos o que levou a muitas manifestações contra o estupro e pedindo mais respeito” (l. 10, 11). Porém essas informações não são ditas de modo claro, pois não consegue articulá-las de modo adequado, como analisado na categoria (1). Tampouco há uso de argumento de autoridade com citações, até porque não há tese definida para ser credibilizada.

No último parágrafo, iniciado de forma contraditória, com o uso inadequado do operador argumentativo *contudo*, o redator tenta apresentar uma proposta de intervenção com a finalidade que: “devemos sempre denunciar qualquer tipo de maus-tratos contra o sexo feminino para que assim esse problema tenha um fim” (l. 12, 13). Finaliza o texto, expondo outra proposta de intervenção, mas que não é clara o suficiente para conferir força argumentativa, mesmo que informando o fato de existir a Lei Maria da Penha em defesa das mulheres: “Afinal temos muitas leis, principalmente a ‘Maria da Penha’ só cabe a nós buscarmos mais em *prática* para termos um país menos violento, mais justo e livre” (l. 13, 15). Desse modo, tenta apresentar outra solução ao problema, mas ela não tem força argumentativa. Essa redação recebeu nota de 540, conforme sua Vista Pedagógica:

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro com alguns desvios gramaticais e de convenção de escrita, ou seja,

apresenta um texto com estrutura sintática mediana para o grau de escolaridade exigido, porém com alguns desvios morfossintáticos, de pontuação, de grafia ou de emprego de registro adequado ao tipo textual. [...] Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O texto desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. Com essa pontuação, ou o tema da redação é desenvolvido adequadamente, porém de forma previsível, com pouco avanço em relação ao senso comum ou, embora o texto demonstre domínio adequado do tipo textual exigido, a progressão textual apresenta algum problema. [...] Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, ou seja, os argumentos estão pouco articulados, além de relacionados de forma pouco consistente ao ponto de vista defendido. Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante articula de forma mediana as partes do texto com inadequações ou alguns desvios e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos. [...] Você atingiu 30% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, sem clareza, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto. [...] Sua nota final foi 540 (Inep, 2016a).

Os resultados obtidos com esse texto confirmam que o seu redator não tem bom domínio na organização do texto dissertativo-argumentativo, na modalidade escrita. A seguir, a próxima redação com uma nota menor que o texto (F).

Texto G

1 Nos últimos anos a violência contra a mulher tem sido bastante abordada na televisão, no rádio
 2 **e na internet, mas pelo que** se percebe está difícil diminuir **esta situação**.
 3 A violência contra a mulher tem aumentado com o decorrer dos anos, **com tudo** não podemos
 4 perder as esperanças **e sempre que** vemos um ato de violência, devemos cumprir o **nosso** papel de
 5 ser humano e cidadão, pegar o celular **e** ligar para a central de atendimento da **mulher e** denunciar
 6 todo **e quaisquer ato** de **tal covardia** contra as **mulheres**.
 7 **Essa persistência de violência contra a mulher na sociedade brasileira** tem sido mantida
 8 **e não está acabando por** falta de contingente das forças *policias* **nas ruas**.
 9 Acho **que para esse problema** ser resolvido deveria existir mais penitenciárias **para que** todo
 10 ato de violência tenha **como** pena a cadeia. **Além disso** acho **que** a *Mídia* deveria se *consientizar* **e**
 11 começar a enfatizar **ainda mais esse problema, para que assim** o nosso Brasil *começe* a ficar livre
 12 **dessa violência contra a mulher**

Redação do Enem 2015 – nota 520

Tanto essa redação (com nota 520) quanto o texto anterior são amostras do maior índice de redações avaliadas em 2015. Ao analisar a categoria (1), verificamos que a redação não apresenta escrita de acordo com a modalidade padrão, pois as

escolhas lexicais, nem os elementos de coesão e coerência foram usados adequadamente.

Há vários desvios gramaticais e ortográficos no uso da língua e esse conjunto de desvios desqualificou a clareza e objetividade da mensagem. Observando o dizer sob o aspecto do uso da língua padrão, vimos que o redator não tem domínio dessa modalidade. As expressões que observamos comprovam as inadequações. Encontramos desvios ortográficos: “Com tudo” (l. 03) / contudo; “policias” (l. 08) / policiais; “Mídia” (l. 10) / mídia; “consientizar” (l. 10) / conscientizar; “começe” (l. 11) / comece. Há conjugação verbal inapropriada em “vermos” (l. 04) / virmos; concordância nominal inadequada em “quaisquer ato” (l. 06) / qualquer ato; e falta de pontuação no trecho “Além disso (,) acho que” (l. 10). O verbo usado para expressar seu ponto de vista foi *achar*, típico da oralidade e sem valor persuasivo.

Além disso, o texto é estruturado em quatro parágrafos, em um total de cinco frases. Desses quatro parágrafos, três são compostos de uma única frase. A extensão reduzida do texto limita o desenvolvimento do tema e, conseqüentemente, a possibilidade de apresentar argumentos consistentes para sustentar a tese. Somente o quarto parágrafo é construído por duas frases. Entretanto, devido a problemas de progressão temática e textual, especialmente no uso inadequado ou na falta de elementos de coesão, o dizer é afetado como um todo.

Ademais, o autor usa alguns elementos de coesão textual, apesar desse emprego ficar comprometido em função do modo como o texto é organizado. Recorre poucas vezes a esse recurso e quando o emprega, é de forma inadequada, comprometendo bastante o encadeamento das ideias abordadas.

Na linha 04, por exemplo, em: “um ato de violência”, o artigo indefinido *um* indetermina a qual ato de violência faz referência. Nesse sentido, a forma nominal fica desarticulada, pois não estabelece coesão referencial com nenhum outro termo, somente remete ao contexto situacional, expandindo a remissão a todas as formas de violência existentes, mas não especificamente à violência contra a mulher, assunto em foco.

O pronome indefinido “todo” (l. 06, 09) indetermina “ato” (l. 06, 10) e generaliza todos os atos de violência contra a mulher. O mesmo ocorre com o uso do elemento exofórico “quaisquer” (l. 06). Porém, com a retomada em “ato de tal covardia” (l. 06) não é possível saber a qual das ações é feita a referência, pois não há elemento anterior que determine esse ato de covardia. O pronome oblíquo “se” (l. 10) também

não é usado de forma clara, pois retoma “Mídia” (l. 10), que, ao mesmo tempo é agente e paciente da ação de conscientizar, cujos efeitos a mídia sofre e recebe. Porém, somente essa atitude não é capaz de reverter o problema.

A ideia do tema proposto é inserido na primeira linha na introdução: “a violência contra a mulher” (l.01). Na sequência, a expressão “esta situação” (l. 02) retoma o fato da violência contra a mulher. Porém, o tema da redação é a **persistência** desse tipo de violência na sociedade brasileira. Notamos, desse modo, que o assunto é trabalhado de forma ampla e não aborda especificamente sobre a persistência desse ato.

O parágrafo seguinte começa com a repetição da primeira forma remissiva do tema, “A violência contra a mulher” (l. 03). No entanto, somente na retomada do tema, no terceiro parágrafo, o autor acrescenta a informação de onde acontece a violência apresentada no início: “essa persistência de violência contra a mulher na sociedade brasileira” (l. 07). Essa anáfora teve, através do pronome demonstrativo *essa*, a função de retomar o termo anterior ao qual se refere, mas não confere termo apropriado, pois junto a esse sintagma há uma informação nova de lugar: “na sociedade brasileira” (l. 07).

A forma remissiva “dessa violência contra a mulher” (l. 12) retoma o termo “esse problema” (l. 11). Entretanto, não faz referência a um ato específico de violência contra a mulher, conforme contido no pronome demonstrativo, do mesmo modo como a incidência indevida em “essa” (l. 07), analisada acima. Há referências ao tema da redação, todavia com inadequações.

De acordo com os critérios do Exame, observamos que as formas remissivas do tema nessa redação não estão bem articuladas, comprovando que coesão e coerência estão diretamente inter-relacionadas:

[...] a relação da coesão com a coerência existe porque a coerência é estabelecida a partir da sequência linguística que constitui o texto, isto é, os elementos da superfície linguística é que servem de pistas, de ponto de partida para o estabelecimento da coerência. A coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos, porque surge como uma manifestação superficial da coerência no processo de produção desses mesmos textos. (KOCH e TRAVAGLIA, 2013, p. 49)

Assim, é de suma importância que a superfície linguística de um texto, aqui, no caso, dissertativo-argumentativo, esteja coesa e adequada para que o sentido fique coerente. E, na redação (G), há pouco uso de recursos coesivos. Somente uma

retomada de enunciado é averiguada no operador argumentativo “além disso” (l. 10) (além de + **isso**) que se refere a “Acho que para esse problema ser resolvido deveria existir mais penitenciárias para que todo ato de violência tenha como pena a cadeia.” (l. 09, 10). Os demais parágrafos e frases não se encontram articulados entre si, pois a coesão é pouco explorada para unir e introduzir informações, comprometendo a continuidade e a progressão textual. Isso provavelmente acontece devido à falta de informação, de argumentos via dados, fatos ou argumentos de autoridade, por parte do redator.

Apesar disso, é possível perceber que o texto gira em torno de um problema-solução. Cabe dizer que o autor faz uma contradição quando afirma que não é fácil reverter a questão: “**mas** pelo que se percebe está difícil diminuir esta situação” (l. 02). Contraditoriamente, mesmo com o pessimismo instaurado, o texto segue para uma possível solução.

Ao continuar seu texto, o redator tenta desenvolver as suas ideias. Entretanto, já no segundo parágrafo, apresenta intervenções para o problema em uma frase extensa, unindo propostas através do operador argumentativo e (em negrito no excerto abaixo) e adicionando soluções para o problema:

...**e** sempre que *vermos* um ato de violência, devemos cumprir o nosso papel de ser humano e cidadão, pegar o celular **e** ligar para a central de atendimento da mulher **e** denunciar todo e quaisquer ato de tal covardia contra as mulheres. (l. 04, 05, 06)

Os conectores “e” sublinhados no excerto somam palavras e não desempenham a função de introduzir argumentos, somente unem elementos internos na frase. Não o identificamos como operadores argumentativos, pois, segundo estudos de Koch e Elias (2016, p. 132, grifo nosso), o conector **e** estabelece relação discursivo-argumentativa de soma: “relação expressa por meio de operadores que **ligam enunciados** cujos argumentos apontam para uma mesma conclusão”.

Já o articular “Além disso” (l. 10) introduz um argumento que não tem grande valor persuasivo, “acho que a *Mídia* deveria se *consientizar*” (l. 10), porque configura sentido de dúvida na expressão “acho que” (l. 10), expressa também na linha 09, reforça as suposições do redator e não apresenta propostas plausíveis para solucionar o problema. Além da dúvida expressa em *acho*, o verbo *deveria* atribui caráter de imprecisão ao argumento, denotando hipótese e incerteza. O uso de “se” (l. 10) evidencia que a mídia deve conscientizar a si mesma, já que a partícula *se*

retoma *mídia* e completa o sentido do verbo (reflexivo): “a *Mídia* deveria se *consientizar*” (l. 10). Nesse dizer, o redator apresenta uma proposta de intervenção insatisfatória e sem poder persuasivo, ou seja, a intencionalidade não fica explícita, nem o tema é desenvolvido consistentemente, mostrando dificuldades em organizar suas ideias e desenvolver o texto.

Para a análise da categoria (2), seguindo com o mesmo roteiro de análise, colocamos os fragmentos do texto em uma tabela para melhor identificar como o redator organiza seu dizer, tanto no que tange ao desenvolvimento da temática quanto à estrutura textual.

Tabela 7 - Categoria (2) do texto G

Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
<p><u>Fato:</u> Nos últimos anos a violência contra a mulher tem sido bastante abordada na televisão, rádio e internet (l. 01, 02)</p> <p><u>Declaração:</u> - está difícil diminuir esta situação (l. 02)</p>	<p><u>Fatos/dados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A violência contra a mulher tem aumentado com o decorrer dos anos (l. 03); -Essa persistência de violência contra a mulher na sociedade brasileira tem sido mantida e não está acabando por falta de contingente das forças <i>policias</i> nas ruas (l. 08) <p><u>Declaração:</u> - não podemos perder as esperanças (l. 03, 04)</p> <p><u>Proposta de intervenção:</u> - sempre que <i>vermos</i> um ato de violência, devemos cumprir o nosso papel de ser humano e cidadão, pegar o celular e ligar para a central de atendimento da mulher e denunciar todo e qualquer tipo de violência contra as mulheres (l. 04, 05, 06)</p>	<p><u>Proposta de intervenção:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mais penitenciárias (l. 09); - a <i>Mídia</i> deveria se <i>consientizar</i> (l. 10)

Na introdução, com uma única frase, há a tentativa de definir a tese. O redator começa o texto com um articulador situacional, “Nos últimos anos” (l. 01). Ao trazer um dado histórico, insere o fato de que a violência contra a mulher é recorrente e adjetiva a situação como “bastante abordada” (l. 01). Também enumera os meios de

comunicação pelos quais o fato é informado: televisão, rádio e internet. O redator ainda indica fontes do senso comum e tenta dar foco à questão, evidenciando que é abordada com frequência. Após essa primeira informação, acrescenta seu posicionamento, declarando ser a situação irreversível e insere outra característica a seu ponto de vista: “difícil” (l. 02):

Nos últimos anos a violência contra a mulher tem sido **bastante abordada** na televisão, no rádio e na internet, mas pelo que se percebe está **difícil** diminuir esta situação.

O máximo que o redator consegue expor em seu julgamento na superfície do texto é explicitar que a situação *está difícil*. Por não definir precisamente uma tese, encontra dificuldade em trazer argumentos que possam defendê-la, desenvolvendo a temática. Notamos tentativas, sem rumo preciso, em defender um ponto de vista, cuja tese não é delimitada. A partir de um início impreciso sobre o tema, no desenvolvimento do texto, o autor procura justificar a informação dada na introdução.

O segundo parágrafo é construído novamente com uma única frase, dessa vez, bem mais extensa do que a da introdução, comprometendo a clareza da mensagem. A primeira parte da frase é uma paráfrase do que ele já tinha dito na introdução: “A violência contra a mulher tem aumentado com o decorrer dos anos” (l. 03). Segue o texto com uma redundância, pois traz a mesma informação sem nada de novo sobre o tema.

Assim, o redator reafirma o parágrafo anterior, baseado no senso comum, sem se valer de argumentos que possam comprovar, justificar seu ponto de vista. A frase que segue está com sentido incompleto: “não podemos perder as esperanças” (l. 03 e 04) (esperanças de quê?). Essa informação fica vaga, percebemos tratar-se da reversibilidade da situação: esperança de acabar com a violência contra a mulher. Entretanto, há contradição com o dizer anterior: “está difícil diminuir esta situação” (l. 02), comprometendo a coerência do texto. Em seguida, acrescenta uma proposta de intervenção para solucionar o problema: “ligar para a central de atendimento e denunciar atos de violência contra a mulher”, informação dada no texto motivador (Texto IV).

Como orientam Koch e Elias (2016), e também Fiorin (2015), essa solução traria mais efeito se colocada na parte final do texto, na conclusão, já que o dizer deve ser organizado em torno de um problema para que as partes que constituem o texto

estabeleçam uma progressão lógica do tema. Na introdução, espera-se a exposição do problema e a delimitação da tese; no desenvolvimento, os argumentos, ou seja, as explicações, as causas possíveis da questão para, na conclusão, estabelecer “uma divisa que sintetiza essa mudança (último parágrafo)” (FIORIN, 2015, p. 243). Temos, assim, a parte textual em que contém a mudança da situação, pois, segundo Fiorin (2015), “É preciso que haja uma relação de necessidade entre o restante do texto e a conclusão” (p. 256).

No terceiro parágrafo, que tem novamente, uma única frase, mas não tão extensa quanto a anterior, o autor, pela terceira vez, aborda sobre o quadro de violência: “Essa persistência de violência contra a mulher na sociedade brasileira tem sido mantida” (l. 07), trazendo repetições do dizer inicial, sem argumentos novos, principalmente por não adotar um ponto de vista, o que dificulta o desenvolvimento da temática. Voltando a parafrasear sobre a causa do problema, acrescenta o dado que: “não está acabando por falta de contingente das forças *policias (sic.)* nas ruas” (l. 08). Nessa informação, o redator apresenta o motivo pelo qual persiste a violência: a falta de policiamento nas ruas. Porém, isso não invalida os atos dos agressores, uma vez que não é somente nas ruas que a maioria desses crimes acontecem.

Por fim, conclui seu texto sem um fechamento, manifestando, na primeira pessoa do singular, seu ponto de vista sobre o tema, com o uso do verbo *achar*, em duas ocorrências, no mesmo parágrafo, fazendo uso da modalidade oral: “**acho** que para esse problema ser resolvido deveria existir mais penitenciárias” (l. 09) e “**acho** que a Mídia deveria se conscientizar” (l. 10). A carga semântica de imprecisão e dúvida desse verbo contribui para enfraquecer a tentativa de defender uma tese, que, como já foi dito, é apresentada de modo incompleto.

Além dessas observações, o verbo *dever*, por estar conjugado no futuro do pretérito do modo indicativo, mostra hipótese. Essa, por sua vez, não é convincente, já que, para resolver a questão social, segundo o autor da redação, bastaria “existir mais penitenciárias” (l. 09). Mesmo usando o modalizador “mais” para intensificar a intervenção, não conferiu persuasão.

Outra tentativa para solucionar o problema é a mídia conscientizar a si própria, em vez de fazer um trabalho de conscientização junto à população. O uso da partícula reflexiva “se” (l. 10) reforça a incoerência na solução sugerida: “a Mídia deveria **se conscientizar**” (l. 10, 11). Soma-se a essa intervenção da mídia, a atitude de “ênfatisar ainda mais esse problema” (l. 11).

Apesar das dificuldades em abordar o tema, o redator tenta apontar a “Mídia” (l. 10) como fonte formadora de opinião, visto que retoma sua primeira proposição, na tentativa de definir a tese. Assim, acaba repetindo mais uma vez a mesma colocação, intensificando-a, mas sem apresentar progressão no tema. Do modo como o sentido do texto é construído, podemos dizer que o autor não consegue defender sua opinião inicial sobre o assunto tratado. Além disso, o ponto de vista a ser argumentado fica no nível superficial das informações, no senso comum. Há uma vaga elaboração da tese, que não é definida e, conseqüentemente, não é desenvolvida com argumentos consistentes sobre o tema, sejam eles fatos, dados, exemplos ou argumentos de autoridade em conformidade com a opinião apresentada no primeiro parágrafo.

Por fim, os dados observados mostram que a coerência da mensagem está comprometida. Como já foi apontado, o texto não apresenta significativa progressão no tema, justamente pelo fato de não ter uma tese bem elaborada, por usar ideias vagas e concluir com uma proposta de intervenção insuficiente, além de todos os desvios gramaticais e ortográficos no uso da língua padrão, na modalidade escrita. Essa redação é classificada pelos avaliadores do Enem como mediana, somando 520 pontos, como mostra a Vista Pedagógica do candidato:

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro com alguns desvios gramaticais e de convenção de escrita, ou seja, apresenta um texto com estrutura sintática mediana para o grau de escolaridade exigido, porém com alguns desvios morfosintáticos, de pontuação, de grafia ou de emprego de registro adequado ao tipo textual. [...] Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O texto desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. Com essa pontuação, ou o tema da redação é desenvolvido adequadamente, porém de forma previsível, com pouco avanço em relação ao senso comum ou, embora o texto demonstre domínio adequado do tipo textual exigido, a progressão textual apresenta algum problema. [...] Você atingiu 40% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores da proposta de redação. Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante articula de forma mediana as partes do texto com inadequações ou alguns desvios e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos. [...] Você atingiu 40% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, sem clareza, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto. [...] Sua nota final foi 520. (Inep, 2016a)

Esse resultado corrobora com os dados: uma tese vaga, não delimitada; contradições no ponto de vista; e pouco uso, às vezes inadequado, dos elementos de coesão, comprometendo a progressão argumentativa do tema. Com essa construção textual e com baixo desempenho linguístico, a textualidade não é efetivamente elaborada e tampouco a intencionalidade pode ser expressa, gerando um baixo grau de informatividade: “Um texto será tanto menos informativo, quanto mais previsível e esperada for a informação por ele trazida” (KOCH e TRAVAGLIA, 2013, p. 86). Desse modo, entendemos que as cinco competências da redação se complementam para avaliar a escrita do candidato.

Passamos ao próximo texto, o qual pertence a um candidato com dificuldades de desempenho linguístico mais acentuadas que o texto analisado acima.

Texto H

1 *Nos sabemos **que** não é de Hoje **que** a mulher vem sofrendo; com violências **tanto físicas***
 2 ***como psicológicas** por parte; de **seus** companheiros **e apesar da lei** Maria da *penha* **esses***
 3 ***companheiros ainda** continuam ameaçando; **suas compan(-)heiras** através de palavras intimidadoras*
 4 *contra **elas; para que elas** fiquem com medo e não **os denuncie e à lei** Maria da *Penha*. **Mas** todos*
 5 ***nos** sabemos **que** se formos vizinhos de mulheres **que seja** do nosso conhecimento **que** sofram abusos*
 6 ***físicos e psicológicos** por parte de **seus** companheiros a lei nos permite denunciarmos o companheiro*
 7 *agressor da vizinha **só que** sabemos **que esse companheiro** violento **a** intimida.*
 8 ***Mas** *precisos* diminuir **essas casos de violência; como exemplo quando os tais companheiros***
 9 ***agressores** estiverem presos **que eles** nos dias de visitas tenham *senpre* um *aconpanhamento* de*
 10 ***psicólogos pois** não é normal um companheiro; ter o prazer de agredir sua companheira.*

Redação do Enem 2015 – nota 400

O texto (H), com nota 400, trata-se de uma produção pouco extensa e com grande dificuldade em desenvolver, na perspectiva argumentativa, o tema proposto no Exame. O nível dessa redação corresponde a um grupo de 16,5% dos participantes, com notas entre 301 e 400 pontos. Tal nota é concedida mediante uma série de desconhecimento no domínio exigido para alcançar, no mínimo, 50% da nota máxima, ou seja, valor que garantia, até 2017, o Certificado do Ensino Médio.

Em análise da categoria (1), percebemos que várias vezes o redator não domina a escrita. O texto mostra desconhecimento das regras gramaticais, com vários desvios, especialmente ortográficos: uso inadequado de minúscula e maiúscula em “Hoje” (l. 01) / hoje, “lei” (l. 02 e 04) / Lei, “penha” (l. 02) / *Penha* ; tonicidade inadequada em “nos” (l. 01, 05) / nós, “físicas” (l. 01) / físicas, “psicológicas” (l. 02) / psicológicas, “físicos” (l. 06)/físicos, “psicologicos” (l. 04) / psicológicos, “psicólogos” (l. 10) / psicólogos; substituição da letra *m* por *n* antes da letra *p* em “senpre” (l. 09) /

sempre e “acompanhamento” (l. 09) / acompanhamento; separação silábica indevida: “compan(-)heiras” (l. 03) / compa(-)nheiras; imprecisão vocabular: “precisos” (l. 08) / precisamos, “como exemplo” (l. 08) / como por exemplo; falta de concordância nominal em “essas casos” (l. 08) / esses casos, e também verbal em “elas (...) denuncie” (l. 04) / elas denunciem, “mulheres que seja” (l. 05) / mulheres que sejam; regência verbal indevida: à lei (l. 04) / a lei.

Também, as escolhas lexicais não foram bem empregadas, como por exemplo o termo “contra” (l. 04) que estabelece uma relação inadequada de contrariedade entre o elemento antecedente e procedente. Além desses usos inadequados, há descontinuidade de sentido devido à falta de articulação textual e ao uso desnecessário do sinal de pontuação (;), desde o início até o fim do texto. Há ausência de pausa no trecho: “...sofram abusos *físicos* e *psicológicos* por parte de seus companheiros (,) a lei nos permite denunciarmos” (l. 06). Esses usos inadequados revelam que o redator não tem domínio para produzir um texto escrito de acordo com os critérios descritos no Exame.

O texto apresenta informações incompletas, formando lacunas, como em “e apesar de a lei Maria da penha” (l. 02), prejudicando a fluidez do tema. Fora disso, em alguns momentos internos nas frases, há uso adequado de elementos de coesão referencial: “seus” (l. 02, 06) refere-se à mulher; “esses companheiros” (l. 02, 03) retoma “seus companheiros” (l. 02); “suas compan(-)heiras” (l. 03) refere-se a “companheiros” (l. 02), “elas” (em duas ocorrências na linha 4) é anáfora de “companheiras” (l. 03); “esse companheiro” (l. 07) é a forma remissiva de “companheiro agressor” (l. 07); “seus” (l. 06) refere-se a mulheres (l. 05); “a” (l. 07) retoma “vizinha” (l. 07); “eles” (l. 09) é anáfora de “companheiros agressores” (l. 08).

No segundo e último parágrafo, pois o texto é formado por dois parágrafos, verificamos que a forma remissiva “essas (esses) casos de violência” retoma os fatos de agressões expostos no parágrafo anterior; e “tais companheiros agressores” também remete a elemento do outro parágrafo: “companheiros” (l. 06). Podemos dizer, então, que essas duas formas remissivas articulam-se com o parágrafo anterior e agem no nível intermediário do texto, ou seja, entre parágrafos. Considerando as anáforas encontradas, percebemos que se referem a duas pessoas protagonizadas no texto: o agressor e a vítima, os *companheiros*. Desse modo, a coesão referencial foi circular, sem dar continuidade ou trazer uma informação nova. Trata-se de somente repetições de termos.

Quanto à coesão sequencial, os primeiros operadores argumentativos utilizados são: “tanto... como” (l. 01 e 02), “e” (l. 02), “apesar d(a)” (l. 02), mas esses usos não são satisfatórios pois introduzem informações incompletas. Depois é inserida uma mesma informação com o operador argumentativo “ainda” (l. 03) com a função de acrescentar argumento, mas apenas trouxe o mesmo fato anterior, repetindo informação já dada. Além disso, há duas ocorrências do operador argumentativo “mas” (l. 05, 08). Na primeira, ele une frases e introduz um argumento que aponta para conclusão contrária e; na segunda, sinaliza o segundo parágrafo e introduz um argumento em direção contrária ao exposto no parágrafo anterior. Koch e Elias (2016, p, 134, grifo das autoras) expõem que esse operador estabelece uma “relação pela qual se contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes devendo prevalecer a do enunciado introduzido por **mas** (o operador argumentativo por excelência)”.

Ao analisar os dois usos do *mas*, vimos que, no trecho “... e à lei Maria da Penha. **Mas** todos *nos* sabemos que...” (l. 04, 05), devido à pausa que não completa o sentido da mensagem, a informação introduzida através do operador está indevida. Na segunda ocorrência, “(...) a lei nos permite denunciarmos o companheiro agressor da vizinha só que sabemos que esse companheiro violento a intimida. / **Mas** *precisos* diminuir essas casos de violência” (l. 06 e 07), visto que a informação nova introduzida pelo conector *mas* não é bem elaborada e apresenta inadequações em relação à língua escrita, compromete a organização da ideia de contradição, própria desse operador argumentativo, que não é bem empregado.

Outro operador argumentativo que indica contraste, é o conector “só que” (l. 07), próprio da oralidade. Seu uso confere argumento oposto ao anterior porque, na primeira informação, temos o fato de que a lei permite fazer a denúncia e, na segunda, a informação de que “sabemos que esse companheiro violento a intimida”. Porém, esta informação não evidencia conclusões contrárias, pois isso não é expresso pelo redator. Assim, o dizer fica incompleto.

Além disso, o articulador metadiscursivo “por parte de” (l. 02 e 06), que deveria *delimitar* um “determinado campo (científico, pessoal etc.)” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 146), tem seu sentido comprometido pela pontuação inadequada. No primeiro caso, há uma pausa indevida, e no segundo, a ausência da vírgula causa a desarticulação das ideias. Caso fosse empregado corretamente, seria “uma estratégia muito eficiente na argumentação” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 146).

Em suma, foram poucos os recursos coesivos usados e, ainda assim, inadequados. O redator do texto (H) não explora o recurso coesivo para estabelecer a tessitura no texto, não garantindo a referenciação nem a sequenciação. A análise da construção do sentido no texto mostra informações desarticuladas e contraditórias, limitando o teor de informatividade e o desenvolvimento do tema por meio de argumentos.

Quanto à categoria (2), observamos dificuldades para organizar o texto. Apesar da limitação no texto composto por três frases, procuramos identificar e analisar os elementos característicos da modalidade dissertativo-argumentativa, conforme a tabela que segue:

Tabela 8 - Categoria (2) do texto H

Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
<p><u>Declaração/fato:</u> - <i>Nos sabemos que não é de Hoje</i> (l. 01)</p> <p><u>Fato:</u> - a mulher vem sofrendo; com violências tanto <i>físicas</i> como <i>psicológicas</i> por parte; de seus companheiros (l. 01 e 02) - apesar da <i>lei Maria da penha</i> (l. 02) - esses companheiros ainda continuam ameaçando; suas <i>compan(-)heiras</i> através de palavras intimidadoras contra elas; (l.02 a 04)</p> <p><u>Finalidade/fato:</u> - para que elas fiquem com medo e não os <i>denuncie</i> e à <i>lei Maria da Penha</i>. (l. 04)</p> <p><u>Advertência/fato:</u> - todos <i>nos</i> sabemos (l. 04 e 05)</p> <p><u>Condição/ fato:</u> -Se formos vizinhos de mulheres que seja do nosso conhecimento que sofram abusos físicos e psicológicos a lei nos permite denunciarmos o companheiro agressor da vizinha (l. 05 a 07)</p> <p><u>Advertência/fato:</u> - sabemos que esse companheiro violento a intimida (l. 07)</p>	<p>∅</p>	<p><u>Proposta de intervenção:</u> - diminuir casos de violência (l. 08)</p> <p><u>Exemplo:</u> - agressores presos (...) nos dias visitas tenham sempre um acompanhamento de psicólogos (l. 09 e 10)</p> <p><u>Explicação:</u> - pois não é normal um companheiro; ter o prazer de agredir sua companheira (l. 10)</p>

A partir da categoria (1) e dessa tabela, observamos que as informações são dispostas no texto, sem preocupação em estabelecer conexão e progressão entre uma informação e outra. Há fatos iniciais e finais sem que haja uma estrutura organizada com introdução, desenvolvimento e conclusão. Ainda que o redator tenha discorrido sobre o tema proposto (sem fuga), a abordagem é precária, dificultando a análise de uso de argumentos e de progressão do tema. Não identificamos qual é a tese defendida, nem os argumentos para sustentar um ponto de vista.

No primeiro parágrafo, encontramos informações repetidas, vagas e incompletas. Há uma declaração inicial que apresenta um fato do senso comum: “Nos sabemos que não é de *Hoje* que a mulher vem sofrendo; com violências tanto *físicas* como *psicológicas* por parte; de seus companheiros” (l. 01 e 02). Depois é acrescentada uma tentativa de contra-argumento, que não está completo e nada traz de novo: “apesar da *lei Maria da penha*” (l. 02). Sem articulação alguma, depois há a exposição da mesma informação anterior “esses companheiros ainda continuam ameaçando; suas *compan(-)heiras* através de palavras intimidadoras contra elas” (l.02 a 04). Mesmo com uma pausa, que impossibilitou a relação de sentido entre as informações, é apresentada a finalidade das palavras pejorativas ditas às mulheres: “para que elas fiquem com medo e não os *denuncie* e à *lei Maria da Penha*” (l. 04). Porém nem essa finalidade é clara, porque há conhecimento precário da modalidade escrita, como já explicado na categoria (1).

Na frase seguinte, que também a reconhecemos como pertencente à introdução por se tratar da mesma informação, encontramos uma advertência indevida, pois a relação estabelecida entre os fatos não é de contrariedade, mas sim de soma, já que continua repetindo a mesma ideia previsível, expressa em uma relação de condição: “todas *nos* sabemos se formos vizinhos de mulheres que seja do nosso conhecimento que sofram abusos físicos e psicológicos a lei nos permite denunciarmos o companheiro agressor da vizinha (l. 05 a 07). Segue com outra advertência indevida, pois continua repetindo o mesmo fato: “sabemos que esse companheiro violento a intimida” (l. 07).

No último parágrafo, o operador argumentativo “mas” (já mencionado na categoria 1), que deveria trazer uma ideia oposta à anterior, introduz uma solução como tentativa de proposta de intervenção para diminuir os “casos de violência” (l. 08), apresentados aleatoriamente no parágrafo anterior. No mesmo parágrafo, o redator exemplifica como poderia ser essa intervenção, através de acompanhamento psicológico, porém, não faz isso claramente devido aos problemas coesivos já discutidos anteriormente: “como exemplo quando os tais companheiros agressores estiverem presos que eles nos dias de visitas tenham sempre um acompanhamento de psicólogos” (l. 08 a 10).

Finaliza seu texto, tentando justificar sua proposta de intervenção. No entanto, com o uso equivocado do ponto e vírgula, fragmenta o sentido construído e compromete a mensagem: “pois não é normal um companheiro (;) ter o prazer de

agredir sua companheira.” Cabe dizer que nessa última colocação, ainda que com inadequações, o redator traz um lampejo do posicionamento que queria defender, ao caracterizar a violência como ato doentio, quando afirma que “não é normal” (l. 10) um homem ter prazer em agredir uma mulher. A redação trata-se de fatos desconexos e sem uso do argumento de autoridade, já que não é definida uma tese para que possa ser justificada e credibilizada pelo redator.

Concluimos que os problemas identificados ao longo do texto, nas categorias 1 e 2, acabam comprometendo a clareza e a coerência do dizer e o redator não consegue organizar seu texto na modalidade dissertativo-argumentativa. Conforme descreve a Vista Pedagógica fornecida ao candidato, seu texto somou 400 pontos nas cinco competências do Exame:

Você atingiu 40% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro com muitos desvios gramaticais e de convenções de escrita. Seu texto apresenta estrutura sintática com certa organização, porém com muitos desvios morfosintáticos, de pontuação, de grafia ou de emprego de registro adequado ao tipo textual. [...] Você atingiu 40% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema recorrendo a cópias de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão, ou seja, com essa pontuação, ou o tema da redação é desenvolvido a partir de considerações próximas ao senso comum ou muito próximas do que foi proposto nos textos motivadores, sem progressividade, ou ainda o texto apresenta domínio precário do tipo textual exigido, com poucas características de uma dissertação, ainda que se reconheça o tema proposto. [...] Você atingiu 40% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores da proposta de redação. [...] Você atingiu 40% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante articula de forma mediana as partes do texto com inadequações ou alguns desvios e apresenta repertório limitado de recursos coesivos e articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações, o que compromete a organização das ideias. [...] Você atingiu 40 % da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo aos critérios a seguir. O participante elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, sem clareza, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto. [...] Sua nota final foi 400. (Inep, 2016a)

Assim, o texto (H) não ultrapassa 40% do que é exigido nas competências do Enem, pois, conforme verificamos na análise e na Vista Pedagógica, para que um texto seja eficiente é necessário que elabore a tese e tenha textualidade. Quanto a

isso, o participante não demonstra conhecimentos suficientes. A redação que segue apresenta dificuldades semelhantes às do texto (H).

Texto I

1	Até quando vai ficar sem fazer nada
2	
3	Um dos assuntos mais falados nos dias de hoje é a violência contra a mulher. Muitas mulheres
4	não tomam providência adequada, algumas contam a amigas, mas não a <i>polícia</i> .
5	Um das violências mais relatada é a física, o homem tem um instinto selvagem, já não basta
6	violentar de tudo que é forma, ainda tem que agredir fisicamente, entre outros fatos, gerando a morte.
7	Após um tempo passando por esses fatos , algumas mulheres tem esperança que seus
8	companheiros não <i>irá</i> mais <i>agredi-lá</i> , mas esse acontecimento fica só na esperança e mais uma vez
9	ela segue sendo violentada.
10	Antigamente não tinha lei Maria da Penha, mas hoje em dia existe. Mulher que [borrões]
11	apanha não revela a <i>polícia</i> e não se separa, e que realmente ela gosta de <i>apanha</i> .

Redação do Enem 2015 – nota 340

O texto I encontra-se na mesma média do anterior, mas com um percentual mais abaixo, apesar de ter começo, meio e fim. Percebemos que o texto não expõe uma tese e seu desempenho linguístico está limitado.

Na categoria (1), notamos que a produção apresenta inadequações para um texto escrito e as escolhas lexicais, por vezes, manifestam contrariedade e manutenção da violência contra a mulher. A variedade padrão não é usada com domínio da gramática da língua portuguesa. Os exemplos que seguem confirmam essas constatações.

Há desvios ortográficos nas expressões “agredi-lá” (l. 08) / agredi-la; “polícia” (l. 04, 11) / polícia; “e” (l. 11) / é; “apanha” (l. 11)/apanhar; “mulheres tem” (l. 07) / mulheres têm; falta de concordância nominal em “Um das violências mais relatada é a física” (l. 05) / Uma das violências mais relatadas é a física; e verbal em “seus companheiros não irá” (l. 07 e 08) / seus companheiros não irão; regência verbal indevida em “a polícia” (l. 04, 11) / à polícia; e nominal em “esperança que” (l. 07) / esperança de que.

Esses desvios gramaticais revelam que o redator não tem domínio suficiente no uso da língua portuguesa, na modalidade escrita. Além disso, o texto apresenta coesão textual limitada, por vezes, inadequada. Observamos coesão interna nas frases como recurso para fazer a referência, como por exemplo em “algumas” (l. 04 e 07) que se refere a “mulheres” (l. 03 e 07). A forma remissiva “esses fatos” (l. 07) faz referência a “outros fatos” (l. 06), porém, tais fatos não foram abordados, ficando indefinidos através da expressão “outros” (l. 06), e “Seus” (l. 07) faz referência às

“mulheres” (l. 07). A forma remissiva “lá” (l. 08) é uma tentativa de se referir à mulher, porém, o único termo ao qual poderia fazer referência no texto seria “mulheres” (l.07), termo que está no plural e não concorda com a forma nominal (*la*), no singular. A anáfora “esse acontecimento” (l. 08) retoma o sentimento de esperança de a mulher não mais ser agredida e, a anáfora “ela” (l. 11) retoma “Mulher” (l. 10).

Entre as quatro frases, uma em cada parágrafo, e entre os parágrafos, não há articulação coesiva. Isso prejudica a fluidez das ideias, que ficam sem continuidade e progressão. Podemos observar que há expressões marcando os parágrafos por se tratarem de uma outra frase que trata do mesmo assunto anterior. No segundo parágrafo, temos “Umas das violência mais relatada” (l. 05), que, além da falta de concordância nominal, apresenta o mesmo assunto já dito. No terceiro parágrafo, há “Após passando um tempo por esses fatos” (l. 07), que poderia marcar passagem entre parágrafos, mas a inadequação com as formas remissivas (esses fatos, já explicado) impediu a articulação nessas partes. Por fim, o articulador “Antigamente” (l. 10) marca o quarto e último parágrafo, porém não traz uma informação nova, nem relacionada à informação anterior. Esse modalizador, assim como os articuladores de situação no tempo “nos dias de hoje” (l. 01) e “hoje em dia” (l. 10), apenas expressam circunstâncias do senso comum.

Para intensificar a ação, são usados modalizadores que contribuem na repetição das informações: agredir “mais” a mulher (l. 08) e “mais uma vez” ela ser violentada (l. 08). A repetição pode até servir como *recurso retórico* quando cada vez que se apresenta traz um complemento diferente (KOCH e ELIAS, 2016). No entanto, o redator do texto (I) não faz uso da repetição com fim persuasivo.

Ao longo do texto, o redator apenas escreve fatos óbvios e repetições. Nesse sentido, o texto não apresenta continuidade e progressão porque, para que isso ocorra, conforme a explicação de Koch (1996, p. 30 e 31), é necessária a referenciação: “o referente representado por um nome ou sintagma nominal (SN) vai incorporando traços que lhe vão sendo agregados à medida que o texto se desenvolve”.

A coesão sequencial é evidenciada somente na parte interna das frases. O operador argumentativo *mas* foi utilizado três vezes no texto. Na primeira inserção, foi usado para indicar oposição ao fato anterior de que a mulher relata agressões sofridas para as amigas, mas não denuncia o agressor às autoridades: “Muitas mulheres não tomam providência adequada, algumas contam a amigas, **mas** não a *policia*” (l. 01,

02). As outras duas ocorrências do *mas* não configuram efeito persuasivo porque, em ambas as colocações, o uso não indica adversidade, mas introduz redundância. No fragmento: “algumas mulheres tem esperança que seus companheiros não irá mais agredi-lá, **mas** esse acontecimento fica só na esperança” (l. 07, 08) a informação introduzida não traz ideia nova, inclusive o termo *esperança* é repetido. Na sequência, “Antigamente não tinha lei Maria da Penha, **mas** hoje em dia existe.” (l. 10), apesar de conter uma adversidade, não evidencia argumentatividade, por ser simplesmente uma constatação de que a lei é vigente e que no passado não existia. São informações previsíveis, com baixo grau de informatividade, quase nulo.

O redator usa dois operadores argumentativos que poderiam ter grande valor persuasivo: já e ainda. Todavia, as informações introduzidas não exercem função argumentativa, apenas redundância: “**já** não basta violentar de tudo que é forma, **ainda** tem que agredir fisicamente” (l. 05 e 06). Se o redator identifica a agressão de *tudo que é forma*, por lógica a agressão física faz parte desse “tudo” (l. 06) e não poderia ser uma ideia oposta.

Na linha 9, verificamos outro operador argumentativo, “só”, que teria por função estabelecer a negação da totalidade dita anteriormente. Entretanto, esse articulador não é usado corretamente porque introduz a mesma informação já dita e, novamente, a circularidade se mantém em evidência.

Conforme o exposto, a coesão, tanto referencial quanto sequencial, em nível microestrutural, foi usada, mas com inadequações. Se a superfície do texto apresenta falhas, também a clareza do sentido é afetada, já que “para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade de sentido ou relação entre seus elementos” (KOCH e TRAVAGLIA, 2013, p. 21 e 22).

No que diz respeito à categoria (2), nas condições em que se apresenta a textualidade, com muitas inadequações e falhas, comprometendo a organização do texto, não é possível evidenciar as partes de um texto dissertativo-argumentativo. O redator distribui seu dizer em quatro parágrafos, com uma frase em cada um deles, independentes entre si, sem nenhuma articulação. Considerando que uma mensagem, principalmente na modalidade escrita e argumentativa, tem introdução, desenvolvimento e conclusão, mostramos a tabela abaixo:

Tabela 9 – Categoria (2) do texto I

Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
<p><u>Fatos:</u> - um dos assuntos mais falados nos dias de hoje é a violência contra a mulher (l. 03)</p> <p>- Muitas mulheres não tomam providência adequada (l. 03 e 04)</p> <p>- algumas contam a amigas, mas não a <i>policia</i> (l. 04)</p>	<p><u>Dados:</u> - uma das violências mais relatada é a física (l. 05)</p> <p><u>Consequência:</u> - gerando a morte (l. 06)</p> <p><u>Fatos:</u> - algumas mulheres tem esperança que seus companheiros não <i>irá</i> mais <i>agredi-lá</i> (l. 07 e 08) - ela segue sendo violentada (l. 09)</p>	<p><u>Fato:</u> - Antigamente não tinha lei Maria da Penha (l. 10)</p> <p>Advertência/fato: - hoje em dia existe (l. 10)</p> <p><u>Declaração:</u> - Mulher que apanha não revela a <i>policia</i> e não se separa, e que realmente ela gosta de <i>apanha</i> (l. 10 e 11)</p>

As informações da tabela mostram que o redator expôs fatos relacionados à violência contra a mulher, mas não define a tese para defender em seu texto. Desde o início ao fim do texto, as informações são do senso comum: “um dos assuntos mais falados nos dias de hoje é a violência contra a mulher” (l. 03); “Muitas mulheres não tomam providência adequada” (l. 03 e 04); “algumas contam a amigas, mas não a policia” (l. 04); “algumas mulheres tem esperança que seus companheiros não *irá* mais *agredi-lá*” (l. 07 e 08) e “ela segue sendo violentada” (l. 09). Constatamos que são fatos diários que não são expostos para defender nenhum ponto de vista.

Além disso, as demais informações estão limitadas aos textos motivadores, prova de que sem grau de informatividade suficiente, o candidato se fixa na informação dada. Há um dado informado no Texto II: “uma das violências mais relatada é a física” (l.05). Para tentar desenvolver a temática é exposto uma consequência dos atos de violência física: a morte, dado informado em texto motivador (Texto I). Também há a constatação óbvia de que “Antigamente não tinha lei Maria da Penha, mas hoje em dia existe.” (l. 10), outra informação dada no Texto IV.

O autor finaliza seu texto, ainda que de forma vaga, tentando justificar os fatos expostos. Trata-se da explicação da persistência da violência contra a mulher, já que a vítima pode ser amparada pela Lei Maria da Penha: “Mulher que apanha não revela a *policia* e não se separa e que realmente ela gosta de *apanha*” (l. 10 e 11).

Na declaração do articulador metadiscursivo *realmente*, é perceptível o ponto de vista machista do redator, pois ele afirma e enfatiza com esse modalizador o comportamento das mulheres que sofrem violência: submissão ao agressor, prazer pelos atos sofridos e a falta de denúncia da violência à polícia. Como nessa última frase é visto um posicionamento, podemos dizer que aqui está a tese. O redator apenas reproduz o senso comum, mas não justifica sua tese porque é difícil de ser comprovada. Não há argumentos ou até mesmo argumento de autoridade com citações de especialistas que justifiquem tal julgamento de valor, ainda mais que o dizer está na última linha do texto.

Segundo Fiorin (2015), não é na parte final do texto que uma tese deve estar, mas no início para que se possa expô-la, defendê-la com argumentos convincentes e concluir o texto de forma persuasiva e consistente. O redator não consegue articular de modo organizado seu dizer e as constantes inadequações no uso de coesão, de coerência e da gramática, explicitadas acima, não constroem sentido no texto e, em vista disso, a redação recebe nota 340, conforme descreve sua Vista Pedagógica:

Você atingiu 50% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro com alguns desvios gramaticais e de convenção de escrita, ou seja, apresenta um texto com estrutura sintática mediana para o grau de escolaridade exigido, porém com alguns morfossintáticos, de pontuação, de grafia ou de emprego de registro adequado ao tipo textual. [...] Você atingiu 40% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema recorrendo a cópias de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão, ou seja, com essa pontuação, ou o tema da redação é desenvolvido a partir de considerações próximas ao senso comum ou muito próximas do que foi proposto nos textos motivadores, sem progressividade, ou ainda o texto apresenta domínio precário do tipo textual exigido, com poucas características de uma dissertação, ainda que se reconheça o tema proposto. [...] Você atingiu 40% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores da proposta de redação. [...] Você atingiu 40% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante articula de forma mediana as partes do texto com inadequações ou alguns desvios e apresenta repertório limitado de recursos coesivos e articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações, o que compromete a organização das ideias. [...] Você não atingiu os critérios definidos na Competência 5. O participante não apresenta proposta de intervenção ou não apresenta proposta relacionada ao tema ou ao assunto. [...] Sua nota final foi 340. (Inep, 2016a)

A última das dez redações em estudo apresenta um índice muito elevado de desvios ortográficos e gramaticais, inclusive com borrões que, por vezes, tornaram a escrita ilegível. Para analisá-la, tentamos transcrevê-la o mais próximo possível da produção escrita pelo participante.

Texto J

1	A persistência da violência contra
2	a mulher na sociedade brasileira
3	mulheres apanho porque
4	o marido vem da rua bêbado e
5	agressivo chega em casa pertuba
6	[borrões] do trabalho e começa a -
7	quebrar tudo dentro de casa.
8	os filhos ficam com medo dele
9	e apanha de soco e paredes (?)
10	ate chega botar fogo chama
11	todo sacrifício de família -
12	tem mulher as vezes chegar
13	separar levar os filhos pra -
14	nunca mais ver o marido.
15	esta tão (?) louco (?) que ficar -
16	satinho (?) esolado de tudo

Redação do Enem 2015 – nota 120

Inserimos o sinal de interrogação entre parênteses, após algumas palavras, para indicar que a escrita do candidato está ilegível. Além disso, não há alinhamento no texto e borrões prejudicam várias letras e palavras. Sob essas condições, julgamos pertinente inserir o espelho da redação do arquivo do *site* do Inep, para que o leitor possa visualizar o modo como o candidato redigiu seu texto.

Vista Pedagógica do texto J

[FOLHA DE REDAÇÃO]

1	A persistência da violência contra
2	a mulher na sociedade brasileira
3	Muitas mulheres expõem porque
4	o marido vem da rua bebado e
5	agressivo chega em casa e bate
6	ela do trabalho e começa a
7	queimar tudo dentro de casa.
8	os filhos ficam com medo dele.
9	é apanhado de soco e pauladas
10	até (chega bastante foga) a mulher
11	tudo saíndo da família e
12	tem mulher as vezes chegam
13	separar levar os filhos pra
14	morar mais vez o marido.
15	estão lá longe que ficam
16	satisfeitos sozinhos de tudo
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

A mensagem da redação (J) apresenta-se de forma quase ilegível, mas fizemos um esforço na tentativa de analisar o sentido aí expresso, com base nas duas categorias pré-estabelecidas. A nota dessa redação foi 120, ficando no índice de redações abaixo de 300 pontos no Exame, um percentual de 6, 9%.

De acordo com a categoria (1), o redator desse texto demonstra desconhecimento dos saberes necessários para produzir um texto escrito em língua portuguesa. As escolhas lexicais são inseridas a partir de ideias soltas e justapostas, praticamente desconectadas. Há muitos desvios ortográficos, pouca pontuação, ilegibilidade em muitas expressões e uso aleatório de maiúsculas e minúsculas.

Optamos por transcrever os trechos para a análise em letras minúsculas porque não há distinção ortográfica nas palavras que possam diferenciar as letras minúsculas das maiúsculas, exceto a primeira letra “A” (l. 01).

A falta de domínio no uso da modalidade escrita do redator faz com que ele copie o tema do Exame, em duas linhas, e traga mal traçadas linhas, relatando uma realidade comum em muitos lares brasileiros: homem que chega bêbado do trabalho, bate na esposa e nos filhos, quebrando o que tem em casa e a esposa vai visitá-lo na cadeia. A ausência de progressão temática não demanda o uso de elementos de coesão e de coerência, recursos, provavelmente, desconhecidos pelo autor do texto, já que demonstra não ter prática com a modalidade escrita, quiçá, com as características estruturais de um texto dissertativo-argumentativo. A informatividade é praticamente nula.

Apesar de todos esses problemas, dentro dos critérios do exame, a redação é reconhecida como um texto com traços tipológicos argumentativos, pois existem tentativas de informar fatos e breve conexão entre as ideias expostas. A única coesão referencial foi encontrada na forma anáforica “dele” (l. 08), que retoma “marido” (l. 04). Na análise da coesão sequencial, identificamos o articulador de relação lógico-semântica “porque” (l. 03) que estabelece conexão, mas não contribui para o texto argumentativo, tendo em vista a precariedade da mensagem e a inadequação do texto para o Enem. Um operador argumentativo é encontrado, “ate” (l. 10), porém não tem uso adequado já que não há coerência na sequência que introduz.

Em síntese, as palavras estão justapostas, mostrando que o autor do texto desconhece a habilidade de se expressar por escrito e os recursos apropriados para delimitar e defender um tema polêmico. Nessas condições, o desempenho linguístico é praticamente nulo.

Para verificar a categoria (2) a fim de conferir a organização estrutural desse texto, formatamos a tabela 10, mas ela não está preenchida porque não há sentido estabelecido nessa construção.

Tabela 10 – Categoria (2) do texto J

Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
∅	∅	∅

Não inserimos as informações desta redação na tabela da categoria (2), como foi feito nas análises das demais redações, porque o texto (J) não apresenta essa estrutura. Do modo como o redator delineou algumas linhas, fica difícil identificar o fim de cada frase, pois não há parágrafos, menos ainda as partes de um texto: introdução, desenvolvimento, conclusão. Não foi possível identificar uma tese, somente informações aleatórias, o redator tampouco usa de argumentos ou citações com argumentos de autoridade porque não evidencia o que deseja defender.

Em um dizer desarticulado, não há opinião formada, ou seja, não há tese definida. Logo, também não são apresentados argumentos, mesmo que compreendamos, assim como Citelli (1994, p. 17), que “apenas a presença de tais requisitos não garante a existência de textos argumentativos proficientes, mas sua ausência seguramente comprometerá os pretendidos objetivos de convencimento e persuasão”.

Esses objetivos e uma tese não estão presentes no texto (J). Como já dito, no início do dizer, encontramos a cópia do tema: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” (l. 01, 02), duas linhas desconsideradas para a contagem mínima de linhas escritas exigidas para que o texto seja avaliado. Mesmo que seja uma ideia solta, sem conexão com a ideia seguinte, refere-se ao assunto e, por isso, o texto não configura como fuga de tema. Nas linhas seguintes da redação, podemos perceber, apesar da falha de estrutura e de organização textual, fatos isolados que se relacionam com o tema:

“mulheres apanho porque o marido vem da rua bêbado e agressivo chega em casa pertuba [borrões] do trabalho e começa a quebrar tudo dentro de casa.” (l. 03 a 07)

“os filhos ficam com medo dele e apanha de soco e paredes(?) ate chega botar fogo chama todo sacrifício de família (?) tem mulher as vezes chegar separar levar os filhos pra nunca mais ver o marido.” (l. 08 a 11)

“esta tão (?) louco (?) que ficar satinho (?) esolado de tudo” (l. 15 e 16)

Esses excertos apresentam tentativas de relacionar o tema a fatos, todavia, não apresentam argumentos sobre o tema, já que não há uma tese elaborada para que possa ser defendida, problematizada e solucionada. Essa redação não obteve nota zero porque não se enquadra nessas situações específicas: texto em branco, texto com até sete linhas, fuga do tema, não atendimento à tipologia textual, desrespeito aos direitos humanos²⁴ ou parte desconectada do tema proposto (INEP, 2015a). No final, a redação foi corrigida e avaliada com a nota 120, conforme Vista Pedagógica:

Você atingiu 20% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante 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. A redação, neste nível, é elaborada com estruturas linguísticas rudimentares, que, embora se configure minimamente como um texto, apresenta graves problemas de pontuação, de grafia e de emprego do registro adequado ao tipo textual. [...] Você atingiu 20% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante apresenta o assunto tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais. Com essa pontuação, ou o texto tangencia a temática proposta, isto é, o assunto é mencionado por meio de palavras ou expressões, mas não é desenvolvido, ou se identificam muitas inadequações, com fragmentos de outros tipos textuais que não se configuram como argumentos, sinalizando desconhecimento da estrutura do texto dissertativo-argumentativo. [...] Você atingiu 20% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. O texto não defende ponto de vista a respeito do tema proposto e/ou apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema, superficiais ou incoerentes. [...] Você não atingiu os critérios definidos na Competência 4. O participante apresenta informações desconexas, que não se configuram como texto. Não há a presença de conectores ou estes estão sendo usados de forma equivocada, confundindo o estabelecimento de sentido. [...] Você não atingiu os critérios definidos na Competência 5. O participante não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto. [...] Sua nota final foi 120 (INEP, 2016a).

²⁴ Critério desconsiderado a partir de 2017. Para maiores esclarecimentos, acesse: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/redacao-do-enem-que-ferir-direitos-humanos-nao-pode-tirar-nem-nota-zero-nem-nota-mil-entenda.ghtml>

Por alguns detalhes que condizem com os critérios do exame, esta redação não foi desconsiderada pelos avaliadores e está distante de ser atribuída uma nota que lhe garanta uma construção adequada à tipologia textual demandada. O texto (J) teve a menor nota dos textos que analisamos. Com as análises dos dez textos de nossa pesquisa, traçamos um paralelo entre os dois grupos analisados.

3.4 Paralelo entre os dois grupos de redações analisadas

Para traçar um paralelo entre as redações pesquisadas, fizemos uma tabela comparativa com os elementos encontrados nos dois grupos analisados para verificar como os redatores organizaram seu texto dissertativo-argumentativo.

Tabela 11 – Paralelo entre os dois grupos de redação

Paralelo	Grupo (1)	Grupo (2)
Conhecimento da variedade padrão da língua portuguesa	Conhecimento da escrita e da estrutura sintática, ainda que com alguns desvios sem reincidência.	Conhecimento mediano até desconhecimento da escrita com desvios gramaticais, escolhas lexicais indevidas e estrutura sintática falha.
Uso de elementos coesivos na tessitura do texto: - internos à frase; - entre frases; - entre os parágrafos.	Presença de elementos coesivos em toda a extensão do texto: internos e entre frases e parágrafos, poucas e raras inadequações.	Alguns elementos coesivos no texto, com várias inadequações e falhas.
Coesão referencial	Uso de formas remissivas adequadas para a continuidade do tema no texto.	Algumas formas remissivas, inadequações ou ausência de referência no texto, impedindo a continuidade textual.
Coesão sequencial	Variabilidade de articuladores adequados para progressão textual.	Alguns articuladores textuais, encadeamento insuficiente ou inexistente.
Operadores argumentativos	Diversidade de operadores argumentativos adequados à argumentação.	Ausência, inadequações ou uso de alguns operadores argumentativos adequados à argumentação.
Textualidade	Texto coeso e coerente. Continuidade e progressão favoráveis.	Texto com falhas no uso de coesão e, por vezes, incoerente. Continuidade e progressão insatisfatórias.
Construção da tese	Tese elaborada a partir de fatos, dados, exemplos, argumento de autoridade, explicação, relações de causa e/ou consequência.	Dificuldade em elaborar uma tese, chegando mesmo à ausência de definição.
Argumentos em defesa da tese	Diversidade de argumentos: fatos, dados, causas, consequências, exemplos, citações (argumentos de autoridade).	Inadequação argumentativa, fatos desarticulados, ausência de citações (argumentos de autoridade).
Fechamento	Reafirmação da tese, da existência do problema, necessidade de solução.	Pouca relação com as colocações anteriores ou sem fechamento.
Proposta de Intervenção	Solução detalhada para o problema com as características: agente, ação interventiva, finalidade e consequência da intervenção.	Tentativa de solucionar o problema ou inexistência de proposta de intervenção.

Os dois grupos de redações distinguem-se pelo conteúdo e pela construção da estrutura do texto. Quanto mais o redator domina esses saberes a partir de seu desempenho linguístico, maior seu potencial argumentativo. As redações com essa proficiência argumentativa são possíveis porque o texto estrategicamente construído com uma intenção a fim de persuadir o leitor precisa ter primeiramente uma tese já definida no início e argumentos que a sustentem tanto no desenvolvimento quanto na conclusão (FIORIN, 2015; GARCIA 1995; KOCH e ELIAS, 2016). Para garantir essa organização argumentativa, faz-se necessária a coerência, evidenciada nas informações selecionadas, comprovadas e expostas em fatos e dados. Construções com essas características são encontradas nas redações do primeiro grupo analisado. Já no segundo grupo, o texto é organizado com inadequações, segundo a tipologia exigida pelo exame.

Quanto ao conhecimento da modalidade escrita da língua portuguesa, o grupo (1) chega a apresentar alguns desvios, mas eles não comprometem a argumentação, exceto no caso do texto (E), que tem desvios mais sérios e mais recorrentes do que os outros quatro desse grupo, tal como a dificuldade em acentuar as palavras (por exemplo: *hostil, incontrolável, psíquicas, provêm*). O maior número de desvios foi encontrado nos textos do segundo grupo: “estrupe” (texto F); “consientizar” (texto G); “psicologicos” (texto H); “agredi-lá” (texto I); “pertuba” (texto J). Além dessas amostras, outras inadequações na escrita são vistas com reincidência, juntamente com uma estrutura sintática que, por vezes, apresenta maior ou menor rupturas.

As escolhas lexicais precisas também são contribuições importantes para caracterizar o texto persuasivo como, por exemplo, as formas remissivas ao tema: “problemática” (textos A e B); “essa situação” (texto C); “essa atitude” e “esse ciclo vicioso” (texto D); “esse problema social” (texto E); “esse problema” (textos F e G). Os textos (H), (I) e (J), com nota igual ou inferior a 400, não apresentam especificamente o tema e tampouco formas remissivas a ele. Nesse sentido, os redatores grupo (2) abordam o tema de forma superficial, com fatos relacionados à violência contra a mulher e dados dos textos motivadores.

Além disso, os textos do segundo grupo apresentam várias inadequações, principalmente no uso dos recursos coesivos que, na maioria das vezes, não fazem referência e sequenciação adequadas. Quanto ao uso de operadores argumentativos, estão bem empregados nos textos do grupo (1), mas, no grupo (2), há pouco uso e, por vezes, eles não funcionam de modo claro. A relação abaixo

mostra a ocorrência dos operadores utilizados nos 10 textos analisados. São articuladores que têm o papel de introduzir os argumentos no texto, conforme estudado por Koch e Elias (2016).

Grupo (1):

- a. Somar argumentos em favor de uma mesma conclusão: e, além de, além disso, soma-se a isso, também, tanto... quanto, ademais, outrossim, não apenas... mas também.
- b. Indicar o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão: inclusive.
- c. Contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias: mesmo que, no entanto, conquanto, contudo, entretanto, por outro lado, porém.
- d. Introduzir uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores: portanto, por conseguinte, destarte, assim.
- e. Introduzir uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: por (acompanhado de verbo não flexionado/infinitivo), porque, pois, visto que.
- f. Introduzir conteúdos pressupostos: ainda, já.
- g. Introduzir exemplos: como.

Grupo (2):

- a. Somar argumentos em favor de uma mesma conclusão: e, ainda, além disso.
- b. Indicar o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão: até.
- d. Contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias: contudo, mas, só que.
- f. Introduzir uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: por (acompanhado de verbo não flexionado/infinitivo), pois, que.
- i. Introduzir conteúdos pressupostos: ainda, já.

Reforçamos que a partir do uso adequado dos operadores argumentativos, um texto dissertativo-argumentativo tende a ser persuasivo, porque sua função é

introduzir os argumentos no texto e colaborar para a construção de sentido. No grupo (1), há maior recorrência desses articuladores e os textos apresentam maior desempenho persuasivo. Cabe destacar que o segundo grupo não usa operador argumentativo indicativo de conclusão, ou seja, isso é uma articulação específica vista no grupo (1). Portanto, entendemos que quanto maior for o uso dos operadores, maior será o desempenho persuasivo do redator, desde que empregados devidamente. Caso contrário, não serão considerados excelentes, como foi o caso do uso inadequado do “mas” no texto H, por exemplo.

Introduzir os argumentos em escala argumentativa também contribui para persuadir o leitor, desde que o autor tenha uma tese definida, como visto no grupo (1). Aliás, sem tê-la, torna-se impossível ter argumentos ou credibilizá-la com argumentos de autoridade. A presença da tese é fundamental para que argumentos sejam introduzidos através dos operadores argumentativos, quesito indispensável para a construção de sentido. Por isso que o segundo grupo não possui essa diversidade coesiva, tanto quanto o primeiro grupo.

O grupo (1) também apresenta formas remissivas que indicam ideias conclusivas em relação à informação anterior: *nesse sentido, nesse ínterim, desse modo, nesse âmbito, dessa forma, dessa maneira, nesse viés*. Portanto, são formas que também “introduzem um enunciado de valor conclusivo” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 137).

As relações lógico-semânticas são constantes no primeiro grupo, introduzindo argumentos. Podem ser vistas no texto (A) e (B) relações de conformidade através dos articuladores *de acordo com, segundo e conforme*, que introduzem informações (fatos) utilizadas para argumentar em defesa do ponto de vista apresentado. Outras relações também são estabelecidas nos textos desse grupo como causalidade: *uma vez que*. Além dessa relação, encontramos os articuladores de relação lógico-semântica indicando a finalidade da proposta de intervenção: *no intuito de, para que e para*. Vale dizer que esse uso não é recorrente no grupo (2), pois somente o texto (F) e (G) apresentam os articuladores *para que e para*, mesmo sem fazerem uma proposta de intervenção bem elaborada.

A recorrência de desvios na modalidade escrita e problemas na construção sintática das frases, bem como no uso de elementos de coesão, interferem na clareza, elaboração da tese e na organização temática e estrutural do texto. Essas inadequações são mais frequentes nas competências 1 e 4 no grupo (2).

No que se refere à organização estrutural do texto dissertativo-argumentativo, as cinco redações do grupo (1) estão organizadas em torno de um problema-solução e dois textos dos cinco do segundo grupo (textos F e G) também seguem essa lógica. Já os três textos restantes (H, I, J) não evidenciam estrategicamente uma questão a ser analisada e solucionada.

Para essa intencionalidade, é necessária a construção da tese. O grupo (1) usou várias estratégias para formular suas respectivas teses. Foram teses elaboradas a partir de fatos, dados, exemplos, explicações, causas e/ou consequências. Em contrapartida, as redações do grupo (2) apresentam dificuldades em elaborar a tese e, nas redações (H), (I), (J), ela não está exposta.

Os redatores do grupo (1) definem a tese de forma objetiva, usando argumentos válidos na sua defesa. Introduzem diversificados fatos, através de dados, causas, consequências, exemplos e citações. Já os do grupo (2), os quais definem precariamente ou não definem a tese, também apresentam inadequação argumentativa, com fatos desarticulados e ausência de citações.

Somente dois textos do grupo (1) fazem uso do argumento de autoridade para credibilizar o ponto de vista através de citações: feminista Simone de Beauvoir (texto B) e sociólogo Pierre Bourdieu (texto C). Isso contribuiu para legitimar as referidas teses, como apontam Koch e Elias (2016) e Garcia (1995), servindo de grande valor persuasivo, mas o texto (A), que também obteve nota máxima no exame, não recorreu a citações para validar o seu ponto de vista. Para atingir esse objetivo, o autor desse texto usou argumentos fundamentados em dados da “História” e da “Constituição Brasileira”. Tais procedimentos são provas de um “repertório sociocultural produtivo”, critério que contribui para uma redação elevar sua nota, desde que coerente, segundo a Matriz de Referência para a Redação do Enem (INEP, 2015a, p. 74).

No fechamento dos textos do grupo (1), na “conclusão, o epílogo, um lugar no texto que se revela extremamente importante por ser a última oportunidade para se convencer o leitor/ouvinte acerca de uma tese” (CITELLI, 1994, p. 27), encontramos a reafirmação da tese, a existência do problema e a necessidade de solução: “Pode-se perceber, portanto, que as raízes históricas e ideológicas brasileiras dificultam a erradicação da violência contra a mulher no país” (texto B); “Desse modo, medidas fazem-se necessárias para solucionar a problemática” (texto A); “mesmo após essas melhorias é preciso mais” (texto D). Já os autores do grupo (2) estabelecem pouca relação com as colocações anteriores ou não evidenciaram um fechamento.

Quanto à proposta de intervenção, exigida no Exame, os quatro textos do grupo (1) apresentam solução detalhada para o problema, evidenciando: agente, ação interventiva, finalidade e consequência da intervenção; somente o texto (E) apresenta uma proposta pouco consistente e não tão bem detalhada quanto os demais desse grupo. Esse texto fica com 60% da pontuação prevista na Competência 5, na qual se avalia a proposta de intervenção feita pelo redator.

Já quatro dos cinco autores dos textos do grupo (2) tentam solucionar o problema com uma breve proposta de intervenção. O texto (F), por exemplo, propõe fazer denúncias; o texto (G) propõe a mesma medida do texto (F), mas no desenvolvimento, e na conclusão faz a sugestão de criar mais penitenciárias e de haver maior conscientização da mídia. Já o autor do texto (H), com muitas inadequações na escrita, tenta propor acompanhamento psicológico para os detentos que cumprem pena por terem cometido violência contra a mulher. Essas propostas não são convincentes para realmente intervir na situação-problema.

O redator do texto (I) revela-se machista ao afirmar que “mulher que apanha não revela a *policia* e não se separa, é que realmente ela gosta de *apanha*” (l. 10 e 11). Nesse sentido, entendemos que a violência persistirá porque, segundo a explicação do redator, mulheres são atraídas pela violência e têm prazer em serem agredidas. Então, não há ação interventiva. Por fim, o texto (J) não elabora solução, aliás, suas ideias estão totalmente desarticuladas e, em vista disso, era esperado que nenhuma intervenção fosse construída em tais condições de produção.

Sendo assim, a partir desta comparação, verificamos diferença linguística e argumentativa entre os grupos de textos analisados. Conforme exposto, são inadequações que comprometem a construção do texto dissertativo-argumentativo do grupo (2), de acordo com os critérios estabelecidos no Exame.

Na sequência, na Figura (2), apresentamos uma escala das redações analisadas, dispostas em ordem decrescente, partindo da redação nota zero à nota máxima para que, além do paralelo traçado, também possamos perceber o conhecimento e o domínio dos candidatos em relação à construção do texto dissertativo-argumentativo. Ressaltamos que o desrespeito aos direitos humanos deixa de ser um critério de anulação da redação a partir do ano de 2017²⁵. Como

²⁵ Decisão do TRF-1. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/redacao-do-enem-que-ferir-direitos-humanos-nao-pode-tirar-nem-nota-zero-nem-nota-mil-entenda.ghtml> > Acesso em 06 nov. 2017.

nossa pesquisa corresponde ao processo do Enem de 2015, tal especificidade ainda era válida.



Figura 2 – Escala das redações analisadas
Fonte: Produção da pesquisadora

3.5 Resultados

Os autores dos textos do grupo (1) demonstram conhecimento na construção do texto dissertativo-argumentativo, conforme a análise de dados averiguada neste estudo. As notas máximas garantem o ingresso do candidato no ensino superior, porém, textos com nota mil, no ano de 2015, foram encontrados em somente 104 redações de um total de 8, 4 milhões de inscritos no Exame²⁶.

Já os redatores dos textos do grupo (2) apresentam dificuldades em elaborar uma tese e defendê-la. Os textos analisados mostram inadequações no uso de elementos de coesão e isso acaba afetando a coerência do dizer. Encontramos muitos desvios gramaticais e ortográficos no uso da modalidade escrita da língua. Isso impossibilitou que recebessem boas notas, ficando a maioria dos participantes na média ou abaixo dela. O gráfico²⁷ abaixo ilustra as notas das redações realizadas no Enem 2015.

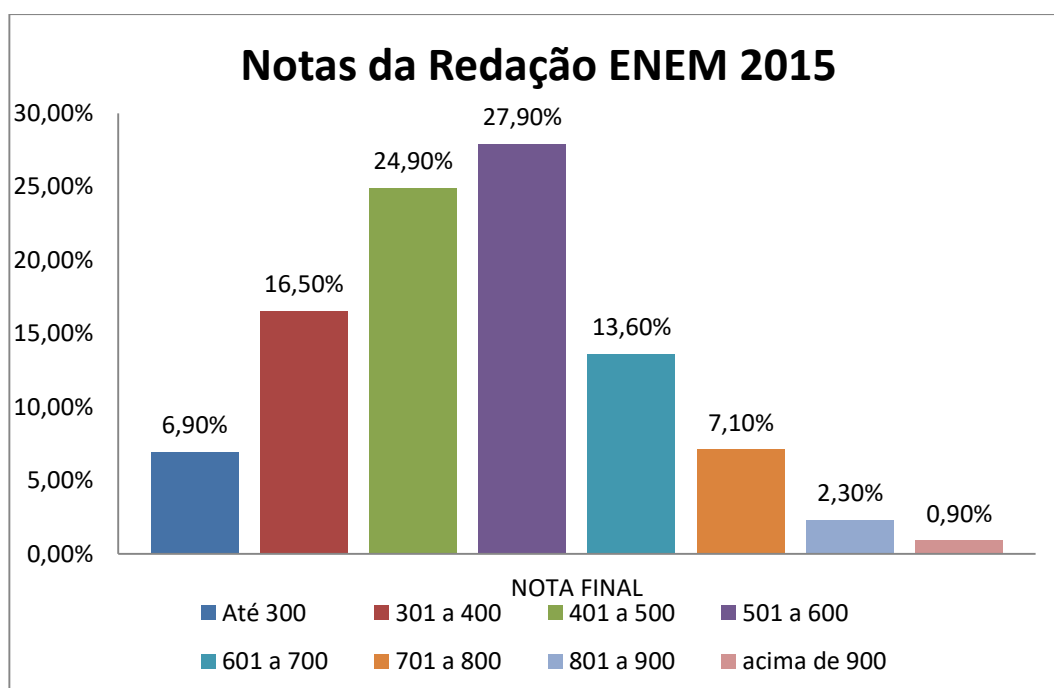


Figura 3 – Gráfico das notas da redação do Enem 2015.

Fonte: <http://enem.inep.gov.br/participante/#acompanhamento/vistaPedagogica>

²⁶ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/06/enem-2015-teve-84-milhoes-de-inscricoes-10-menos-que-em-2014.html>

²⁷ Produção própria com base de dados na Vista Pedagógica dos participantes do Enem 2015. Disponível em: <http://enem.inep.gov.br/participante/#acompanhamento/vistaPedagogica>

A figura (3) mostra o índice das notas das redações do Enem do ano de 2015 de candidatos de todo o país ao ensino superior e também de interessados em conquistar a certificação no ensino médio. Pelo gráfico, podemos observar que a porcentagem de redações medianas, que vão até a nota 600 (66, 20%), é bem superior à das redações que têm notas mais elevadas, acima de 600 (23, 90%). Com base nesses dados, produzimos o gráfico abaixo para ilustrar o paralelo dos dois grupos analisados em nossa pesquisa:

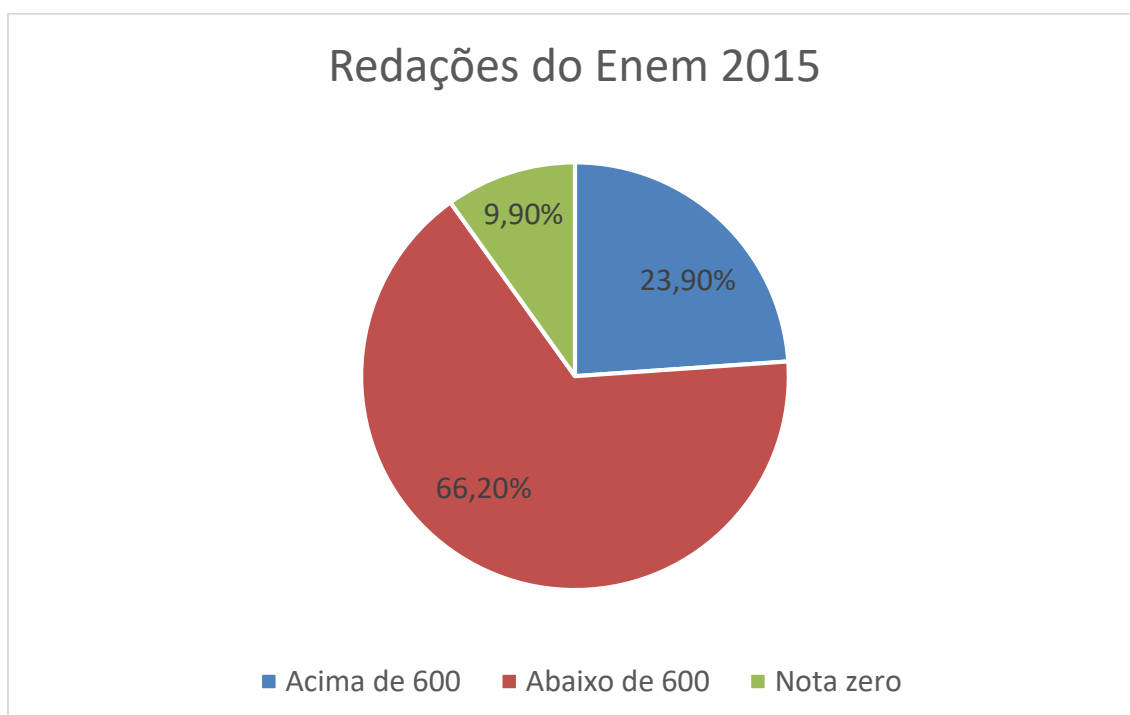


Figura 4 – Redações do Enem 2015
 Fonte: Produção própria da pesquisadora

Nosso estudo consiste em uma pequena amostra do montante de redações do Enem 2015, mas, a partir dela, identificamos que a maioria dos textos não ultrapassa 600 pontos, apenas uma pequena parte, destacada em azul no gráfico, pode ser considerada elevada. As notas acima de 900 pontos correspondem a 0,90% de todas as redações e, dentro dessa porcentagem, encontra-se uma ínfima parcela com redações nota mil.

Além disso, o número de redações abaixo de 300 pontos (6, 90%) é superior ao número de redações acima de 900 e supera o índice das redações nota mil. Com essas informações, observamos uma diferença de 766,66 % em relação a esses dois extremos de perfil de textos. Também com o gráfico abaixo (figura 5) podemos

perceber que o índice de redações nota mil esteve em declínio nos últimos quatro anos:

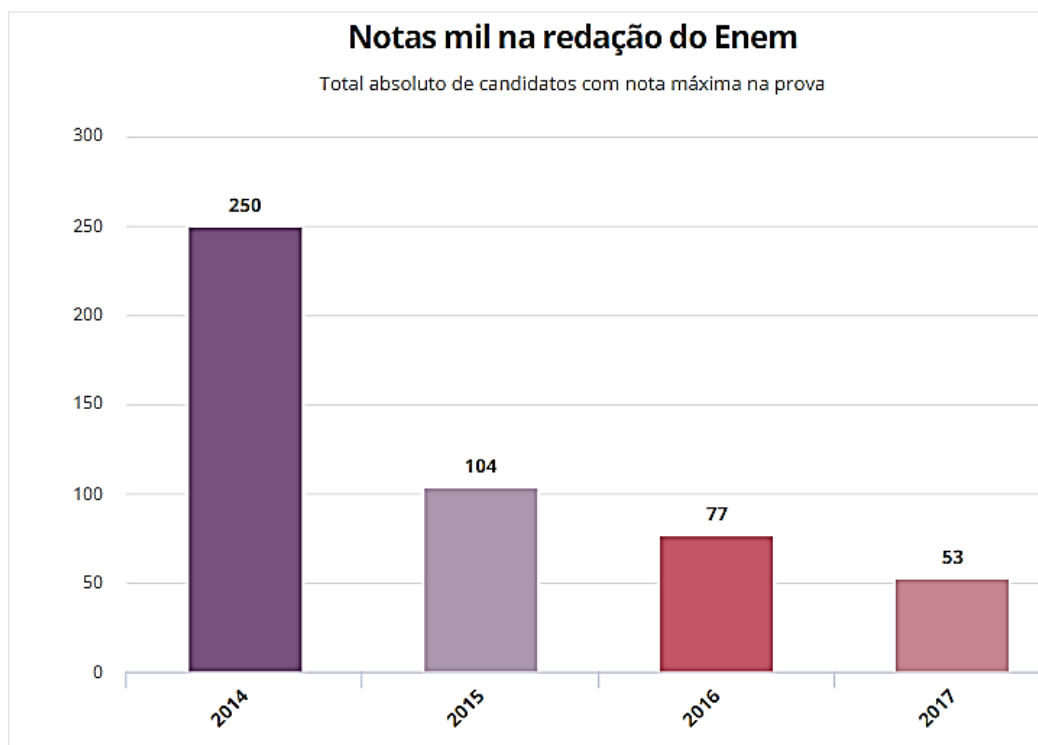


Figura 5 - Gráfico de redações nota mil no Enem
Fonte: Inep²⁸

O número de redações nota mil está diminuindo a cada ano, conforme o gráfico do G1. A partir de nossa análise, é possível confirmar a hipótese de que a dificuldade em produzir textos de qualidade para o Enem reside no domínio do redator em formular uma tese e encontrar argumentos plausíveis para defendê-la, construindo um texto dissertativo-argumentativo. Também constatamos que quanto maior for o desempenho linguístico, maior será o desempenho persuasivo. Além disso, o número reduzido de redações com nota máxima no Exame reforça a ideia de que ter um ponto de vista claro e bem definido não é tarefa fácil para a maioria dos candidatos que se submetem ao Enem.

²⁸ Dado informado pelo site do G1 (2018). Convém ainda salientar estas informações referentes ao Enem 2017: “Notas zero na redação: Das 4,72 milhões de redações corrigidas, 309.157 tiveram notas zero. A fuga ao tema da prova foi o motivo para zerar a redação. Em 2016, apenas 0,78% dos alunos cometeram este erro. Em 2017, o número subiu para 5,01%”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/enem-2017-tem-queda-no-total-de-alunos-com-nota-mil-na-redacao.ghtml>>

Para analisar as redações do Enem, tomamos como base o posicionamento de Koch e Elias (2016), quando as autoras dizem que essa tipologia textual é uma prática que exige conhecimentos e estratégias argumentativas por parte de quem a produz, para que possa redigir coerentemente e ser compreendido pelo leitor:

O texto tem seus segredos e, para desvendá-los, é preciso seguir pistas que sugerem ativação de conhecimentos necessários ao preenchimento das lacunas. Isso é válido para um texto composto por uma palavra, por 140 caracteres, por uma página ou por muitas páginas. Se estamos diante de um nanoconto ou de um romance, de um resumo de artigo científico ou de um artigo na íntegra, não importa: o sentido é uma construção que depende do autor e do leitor e da atenção que esses dedicam ao texto. (KOCH e ELIAS, 2016, p. 221)

Sendo assim, a base da construção do texto dissertativo-argumentativo reside no sentido atribuído. Em suma, a organização textual precisa ser compreensível ao leitor, quiçá conquistar a adesão dele ao ponto de vista apresentado pelo autor. Então, uma proposta de redação com foco no leitor tenderá à construção de sentido.

3.6 Proposta de redação com foco no leitor

O leitor tem papel fundamental para dar sentido ao texto, pois a construção textual além de implicar o ponto de vista do autor, implica o sentido atribuído pelo ponto de vista do leitor. Em relação a essa interação entre leitor e autor, Vigner (1997) confere que

A disposição dos argumentos num desenvolvimento escrito pode variar em função da posição de um dos locutores (no caso o emissor) **diante do problema colocado e do público ao qual se dirige**. Um mesmo conteúdo pode ser organizado de diversas maneiras. Se, por exemplo, o emissor está seguro de si ou, pelo contrário, está na defensiva, a exploração dos argumentos e os elementos de mobilização não serão idênticos. (VIGNER, 1997, p. 127, grifo nosso)

Logo, o destino do texto é que promove seu sentido. Vigner (1997, p.130) ainda acrescenta que “A organização do discurso é também função da pessoa a quem é destinado. Por exemplo, uma decisão não é justificada para a pessoa que será prejudicada por ela do mesmo modo que para aquela que tirará vantagens”. Portanto, o leitor é peça fundamental para o autor produzir um texto.

Podemos entender que se trata de dois “agentes” (aspas nossas) para atribuir o sentido na construção do texto, neste estudo, o texto dissertativo-argumentativo.

Sob essa perspectiva, uma proposta de redação que exponha uma tese com foco no leitor poderá promover a construção de textos coerentes.

Além disso, Koch e Elias (2016) orientam que é necessário planejar o projeto de dizer para escrever e argumentar. Por isso, as autoras instigam os escritores com essas perguntas, a fim de que eles reflitam sobre o sentido que deverão construir em um texto:

1. Eu vou escrever sobre o quê? Qual o tema ou assunto?
 2. O que eu pretendo? Qual é o objetivo da minha escrita?
 3. A quem dirijo a escrita? Quem é o meu leitor?
 4. Em que situação nos encontramos meu leitor e eu? Qual é a situação que envolve a mim (escritor) e a meu leitor?
 5. O que eu sei que o meu leitor já sabe e, portanto, não preciso explicitar?
 6. O que eu sei que o meu leitor não sabe, e por isso, preciso explicitar?
- (KOCH e ELIAS, 2016, p. 160)

Diante desses questionamentos, entendemos que o participante do Enem não visualiza o leitor de sua redação e tampouco o identifica. Para ele, o sentido de seu texto reside em ser lido por um professor com fins avaliativos, para que lhe seja atribuída uma nota considerável no Exame. Esse é o objetivo do produtor de texto das redações do Enem.

Mediante essa realidade e a partir de nossa pesquisa, a qual mostra a importância da definição de uma tese para construir sentido no texto – a qual tende a ser mais objetiva quanto maior for o desempenho linguístico do redator - é que apresentamos uma sugestão de atividade de escrita com uma proposta de redação com foco no leitor. Em virtude disso, o autor construirá sentido em seu texto dissertativo-argumentativo, pois terá condições de argumentar a partir de seu ponto de vista em relação ao outro, a pessoa com quem interage. Desse modo, com a mesma proposta de redação do Enem 2015²⁹, formulamos uma atividade de escrita acrescentando foco em diferentes leitores. Trata-se de uma sugestão para compreender a escrita como atividade de interação, ou seja, para além dos limites avaliativos.

²⁹ Ver proposta de redação do Enem 2015, em anexo, nesta dissertação, na página 154.

PROPOSTA DE REDAÇÃO (1)

*A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” **direcionado aos agressores**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.*

PROPOSTA DE REDAÇÃO (2)

*A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” **direcionado às mulheres vítimas de violência**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.*

PROPOSTA DE REDAÇÃO (3)

*A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” **direcionado aos filhos das mulheres vítimas de violência**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.*

PROPOSTA DE REDAÇÃO (4)

*A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” **direcionado a psicólogos**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.*

PROPOSTA DE REDAÇÃO (5)

*A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” **direcionado a autoridades**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a construção do sentido no texto dissertativo-argumentativo em redações do Enem, com embasamento na Linguística Textual, possibilitou perceber a dificuldade dos autores dos textos selecionados em construir uma redação de acordo com a tipologia argumentativa na modalidade escrita. São produções que vão desde a nota zero até a nota mil, dois extremos e diversidades que caracterizam a escrita dos candidatos no Exame.

A partir dos dados coletados e analisados, foi possível constatar diferenças significativas entre os dois grupos de textos selecionados. Percebemos que as sequências linguísticas, quando trabalhadas e escolhidas estrategicamente - levando em conta a coesão, a organização estrutural, os argumentos e a coerência - têm relevante papel persuasivo na construção do texto, desde que se tenha uma tese definida.

Para isso, a partir dos estudos na Linguística Textual e com base em nossa pesquisa, é preciso necessariamente estabelecer interação com o leitor, mas a redação do Enem é um texto que se distancia da interação social porque caracteriza-se como produto final de um texto, de um processo seletivo que se encerra a cada realização. Nesse sentido, a interação não é evidenciada pelo redator da redação do Enem. A intencionalidade do autor reside em produzir um texto que garanta uma nota favorável, esse é o seu objetivo, essa é a sua intenção. Sob esse ponto de vista, a interação entre redator e avaliador acontece somente para fins avaliativos.

Lemos (1977), em sua pesquisa intitulada *Redações no vestibular*, atenta para a problemática de produzir um texto sob essas condições porque isso restringe a escrita a cálculos, a normas. Mendonça (2012, p. 250) chama a essa restrição avaliativa de *políticas de fechamento e silenciamentos de sentido*, porque “Acreditar que a língua se produz em processo dialógico ininterrupto interfere na forma de conceber a escrita. Esta não pode ser tida como solitária...” e acrescenta que tal visão

pode ajudar a repensar a atividade de produção de textos na escola. Em situações naturais de uso da linguagem, escreve-se sempre para alguém, um alguém de quem se constrói uma representação; na escola, quando o produtor não encontra um interlocutor – ou não consegue construí-lo imaginariamente – a atividade de escrita torna-se **artificial**, porque aparentemente monológica. (MENDONÇA, 2012, p. 250, grifos nossos)

Essa característica artificial na escrita fica sem objetivo, sem focar no alvo, ou seja, naquele com quem se deseja interagir ou intervir. Aliás, Mendonça (2012, p. 251) assegura que o objetivo do redator é artificialmente “preencher a folha em branco” e, nesse sentido, o professor “está mais preocupado com a ‘higiene’ do texto (correção gramatical, adequação a um padrão) do que com o ‘conteúdo’ propriamente dito” visto que falta aos redatores “interação com o outro [...] falta-lhes uma representação do outro como sujeito”. Acontece, então, o que Mendonça (2012, p. 251) nomeia de “forma padronizada” para um determinado tipo de texto. Do mesmo modo, rotulamos as redações do Enem, tanto os textos com mais excelência quanto os demais, e concordamos com a autora, pois nessas produções também identificamos políticas de fechamento.

Para fazer a abertura dessa política, o processo inverso do que se verifica desde a criação dos vestibulares, é promover práticas de escritas que preparem o redator para a recepção, ainda que imaginária: “Caberia, então, à escola recuperar a atividade de produção de textos como um trabalho dialógico, de forma que resgate o sujeito-autor que diz, resgatá-lo através da construção imaginária de um sujeito-leitor” (MENDONÇA, 2012, p. 251).

Em conformidade com Mendonça (2012) e Lemos (1977), também defendemos a prática de escrita com foco no leitor, seja ele imaginário ou real, porque essas atividades visam à “(inter)ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de **interagir socialmente** por meio de uma língua, [interagir] das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados”, através de textos (KOCH, 2007, p. 10, grifos nossos). Nessas condições, a intencionalidade é a interação. Ao contrário desse objetivo interacional, a produção de textos é *solitária* e *monológica*, artificialmente construída, como já dito (MENDONÇA, 2012). Com produções escritas sob essa perspectiva, teremos “forma de esquemas” (GRANATIC, 1995, p. 03) ou “roteiro” para *Como escrever para o Enem* (SALVADOR, 2016, p. 115). Entretanto, práticas de escrita com “estratégias argumentativas” para *Escrever e*

Argumentar “**com foco no leitor**” são fundamentais para um autor (KOCH e ELIAS, 2016, p. 223, grifo nosso).

Sob esse ponto de vista, com base na fundamentação teórica e nesta pesquisa e como professora, apoio uma proposta de redação que leve em conta a alteridade, um olhar para a adesão do outro, ao motivo pelo qual se argumenta. Por isso, defendo a conscientização de que se escreve para um leitor, seja ele real ou virtual.

Nesse sentido, o presente estudo de mestrado certifica a necessidade de que mais pesquisas analisem o processo de escrita e suas implicações, com base em dados obtidos nas práticas diárias, na escola. Unindo a prática à pesquisa, professores de língua e pesquisadores podem promover um estudo em que o educando tenha condições de elaborar uma tese e defendê-la com argumentos convincentes, lembrando do leitor como a pessoa com quem o autor interage. Certamente, leremos textos com uma intencionalidade mais aguçada. A construção do texto dissertativo-argumentativo não é um saber empírico, mas um conhecimento que precisa ser trabalhado para além dos limites avaliativos, proporcionando e estimulando uma mudança real e social no desenvolvimento humano, através da interação pela linguagem.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *João Ubaldo Ribeiro*. 2017. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/joao-ubaldo-ribeiro/biografia>> Acesso em: 30 set. 2017.
- APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção de conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2011.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 35ª ed.
- _____. *Ministério de Educação e Cultura*. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2005.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio(PCNEM)*. Brasília: Secretaria de Educação Média, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.
- CHAROLLES, M. Coherence as a Principle of Interpretability of Discourse. *Text*, v.3, n. 1, 1983, p. 71-98.
- CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- CORDEIRO, I. C. *Argumentação e leitura: a importância do conhecimento prévio*. Anais do III Encontro Científico do Curso de Letras. Faculdade Paranaense, 2005.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DUCROT, O. *Dizer e não dizer: princípios da semântica linguística*. Trad. Carlos Vogt, São Paulo: Cultrix, 1977. Edição Original: 1972.

_____. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães, Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

_____. *Provar e dizer: linguagem e lógica*. São Paulo: Global, 1981. Edição Original: 1973.

FÁRIA, D. M. O. As estratégias argumentativas utilizadas em textos de opinião produzidos por candidatos ao Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior – PAAES – da Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Línguas & Letras* [da] Universidade Federal de Uberlândia, vol. 15, n. 31, p. 01-23, 2014.

Disponível em:

<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10562/8200>>.

Acesso em: 30 out. 2016.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. *Linguística Textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1992.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

GONÇALVES, A. V. *O Interacionismo na Produção de Textos Dissertativos*. 2002.

169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Assis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91739/goncalves_av_me_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 mai. 2016.

GRANATIC, B. *Técnicas Básicas de Redação*. São Paulo: Scipione, 1995.

G1. *Enem 2015 tem 8,4 milhões de inscrições, 10,6% a menos que 2014*. 2015.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/06/enem-2015-teve-84-milhoes-de-inscricoes-10-menos-que-em-2014.html>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

G1. *Enem 2017 tem queda no total de alunos com nota mil na redação*. 2018.

Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/enem-2017-tem-queda-no-total-de-alunos-com-nota-mil-na-redacao.ghtml>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

G1. *Redação do Enem que ferir direitos humanos não pode tirar nem nota zero nem nota mil; entenda*. 2017. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/redacao-do-enem-que-ferir-direitos-humanos-nao-pode-tirar-nem-nota-zero-nem-nota-mil-entenda.ghtml>>.

Acesso em: 06 nov. 2017.

HARWEG, R. *Pronomina und Textkonstitution*. Münch: Wilhelm Fink, 1968.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. *Guia do Participante: A Redação no Enem 2013*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf> Acesso em: 17 ago. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. Edital nº 6, de 15 de maio de 2015 - Exame Nacional do Ensino Médio – Enem 2015. Diário Oficial da União. Brasília – DF. 18 mai. 2015. Imprensa Nacional. N. 92. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=59&data=18/05/2015>> Acesso em: 05 de ago. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Prova de redação e de linguagens, códigos e suas tecnologias; prova de matemática e suas tecnologias. 2º dia. Caderno 7, azul. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. *Vista Pedagógica*. 2016. Disponível em: <<http://enem.inep.gov.br/participante/#/acompanhamento/vistaPedagogica>> Acesso em 17 jul. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. *Espelho da redação de 2015 é liberado para vista pedagógica*. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/espelho-da-redacao-de-2015-e-liberado-para-vista-pedagogica> Acesso: em 24 nov. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Prova de redação e de linguagens, códigos e suas tecnologias; prova de matemática e suas tecnologias. 2º dia. Caderno 7, azul. 2016.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Argumentação e Linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. *Linguística Textual: retrospecto e perspectivas*. *Alfa*, São Paulo, 41: 67-78, 1997.

KOCH, I. V.; ELIAS, M. E. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Ler e escrever. estratégias da produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2013.
 LEMOS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. In: *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, UNICAMP – IEL, n. 23, 1977.

LENHARO, A. F. L. *A potencialidade do uso de questões sociocientíficas para a produção do gênero do discurso dissertação escolar*. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/141956/lenharo_afl_me_bauru.pdf?sequence=4&isAllowed=y> Acesso em: 13 mar. 2017.

MAGALHÃES, M. M. A argumentação em redações escolares. In SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA. v. 3, n. 1. Uberlândia. *Anais*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 01- 13. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_645.pdf> Acesso em: 11 abr. 2017.

MARCUSCHI. L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; Machado, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 19-36.

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola, 2012. Edição Original: 1983.

_____. Oralidade e ensino: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A.P.; Machado, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 21-34.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2012, 233-262.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*: Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em 22 set. 2017.

PENSADOR. *Frases de Rubem Alves*. 2017. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NTk4MTkz/>>. Acesso em 25 jun. 2017.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato200406/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 02 out. 2016.

RIBEIRO, J. U. *Viva o povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SALVADOR, A. *Como escrever para o Enem: roteiro para uma redação nota 1000*. São Paulo: Contexto, 2016.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006. Edição original, 1975.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). *Programa de Avaliação da Vida Escolar (PAVE) – 2016*. EDITAL CPSI Nº 043, DE 09 DE SETEMBRO DE 2016. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/pave/files/2016/09/Edital-PAVE.pdf>> Acesso em 25 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). *Concurso Vestibular de 2016*. EDITAL DE 03 DE SETEMBRO DE 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2016/concurso-vestibular-2016/copy_of_EDITALCV2016.pdf> Acesso em 25 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). *Processo Seletivo Seriado*. EDITAL 002/2016 – COPERVES. Disponível em: <http://www.coperves.ufsm.br/concursos/seriado_2016/arquivos/seriado_2016_edital_002_2016.pdf> Acesso: em 25 set. 2016.

VICENTE, R. B. *Mudança gramatical da palavra afinal e sua gramaticalização num contraste entre variedades linguísticas: português do Brasil e de Portugal*. 2009. 105f. Dissertação. (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-23112009-153410/pt-br.php>>. Acesso em: 10 out. 2017.

VIGNER, G. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: GALVES, C.; ORLANDI, E.; OTTONI, P. (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1997. p. 117-136.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

WITTKÉ, C. I. A escrita como processo de produção de sentido. *Revista Virtual de Letras [da] Universidade Federal de Goiás*, v. 04, n. 01, p. 84-98, jan./jul., 2012. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/127.pdf>>. Acesso em 28 out. 2016.

Anexo

Anexo A – Proposta de Redação



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

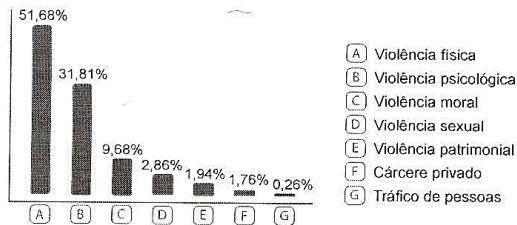
TEXTO I

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

WALSELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Balanço 2014. Central de Atendimento à Mulher: Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.compromissoestilidade.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializados

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

33,4%
de processos julgados

9.715
prisões em flagrante

1.577
prisões preventivas decretadas



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



237 mil

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



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

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: www.istoe.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

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

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

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