

## RELAÇÃO LEITURA-ESCRITA EM EXAMES NACIONAIS: TEXTO MOTIVADOR, TEMA E PERSPECTIVA PROCESSUAL<sup>1</sup>

### THE READING-WRITING RELATIONSHIP IN NATIONAL EXAMS: MOTIVATING TEXT, SUBJECT AND PROCESS APPROACH

Leilane Ramos da SILVA<sup>2</sup>

António Carvalho da SILVA<sup>3</sup>

**RESUMO:** Sob uma ótica processual de escrita e a par do entendimento de que o Exame Nacional do Ensino Médio e o Exame Final Nacional de Português/ 12.º ano são reguladores do ensino de língua portuguesa no Brasil e em Portugal, este artigo compara o estatuto leitura-escrita nas propostas de redação dos exames 2017, a partir da observação: i) do papel dos textos motivadores no enunciado; ii) da relação do tema com as demais questões; e iii) do confronto, no âmbito da matriz /quadro de referências para avaliação, das abordagens dos temas nessas provas. Teoricamente, dá-se vez a estudos como os Soares (2009) e Passareli (2012), ligados a uma linha processual de escrita, e a outros como os de Antunes (2006), Silva e Freitag (2015), Silva (2016) e Silva e Silva (2018), que afirmam a função reguladora desses exames sobre o ensino. A análise revela que a proposta brasileira é mais afinada com uma abordagem processual, dada a inserção de múltiplos textos motivadores e a escolha por tema de impacto social, ao tempo em que a portuguesa endossa a concepção de texto como produto, na medida em que abafa uma discussão necessária sobre os desdobramentos do tema e desconsidera a importância de textos motivadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita processual. Exames nacionais. Leitura. Redação.

**ABSTRACT:** From a process standpoint of writing and aware of the understanding that the National High School Exam and the Final National Portuguese Exam – 12th year are regulators of the Portuguese Language Teaching in Brazil and Portugal, this article compares the read-write statutes on the writing proposals of the 2017 exams, from observation: i) of the role of the motivating texts on their outlines; ii) of the relation between the subject and the other matters; and iii) of the confrontation, on the reference matrix scope/table for evaluation, of the subject approaches. Theoretically, emphasis is placed on studies such as those of Soares

---

1. Este artigo é um dos produtos decorrentes do Plano de estudos intitulado "O estatuto da escrita em exames nacionais de língua portuguesa: estudo comparativo luso-brasileiro", de autoria e responsabilidade de Leilane Silva (UFS) e orientação de António Silva (UMinho), o qual é vinculado à especialidade de *Literacias e ensino do Português*, Centro de Investigação e Educação - CIEd, Instituto de Educação - IE, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga, Portugal.

2. Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Mestrado Profissional de Letras em Rede, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: leilane3108@gmail.com. ORCID 0000-0002-1688-8732.

3. CIEd, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Braga, Minho, Portugal. E-mail: acsilva@ie.uminho.pt

(2009) and Passareli (2012), linked to a process line of writing, and to others such as those of Antunes (2006), Silva e Freitag (2015), Silva (2016) e Silva e Silva (2018), which state the regulatory function of those exams over the teaching process. The analysis reveals that the Brazilian proposal is much more in tune with a writing process approach, due to the inclusion of multiple motivating texts and the choice of a social impact issue. On the other hand, the Portuguese proposal endorses the concept of text as a product, as it stifles a necessary discussion on the subject deployment and disregards the importance of motivating texts.

**KEYWORDS:** Process writing. National exams. Reading. Writing.

## Introdução

O campo da literacia ocupa, desde sempre, lugar especial no bojo das questões que movimentam as práticas investigativas acerca do ensino de língua portuguesa. Não por acaso, há quem considere indissociável pensar no estatuto da escrita sem articulá-lo imediatamente ao da leitura. Sabemos, entretanto, que, apesar de serem atividades complementares e, claro, intimamente relacionadas, não podemos nos esquivar da afirmação já plena de fortes sustentáculos teóricos de que cada uma dessas atividades pode ser avaliada a seu tempo, porque, em si mesmas, já cobrem uma multiplicidade de fatores e implicações pedagógicas. Eis por que, alhures (SILVA; SILVA, 2018), voltamos nossa atenção para discussões voltadas especificamente para o escopo da escrita, mormente no que concerne à estrutura e à avaliação daquele que representa quicá o “bicho papão” dos chamados testes de aferição do fim de um ciclo escolar, especialmente quando estes culminam com a oportunidade de acesso ao nível superior de ensino.

De um olhar focado no confronto do desenho teórico-procedimental da redação incursa na área de *Linguagem, códigos e suas tecnologias* do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem com aquela que constitui o eixo do grupo III da prova 639 do Exame Nacional Português - ENP, ambas em sua edição de 2017, constatamos pontos de afastamento capazes de nos aquecer as ideias embrionárias para um estudo centrado em duas questões complementares entre si: a) a incursão de textos motivadores como expediente necessário à solicitação de produção escrita nesse tipo de exame; ii) a relação do tema com as perguntas que constituem o conjunto da prova, a par de uma atenção mais verticalizada para a estrutura desses enunciados, no que concerne à disposição da orientação concedida. Tais questões são margeadas por discussões que nos licenciam a observar, entre outros, o tipo de tema selecionado nesses exames, o tratamento que a matriz e o quadro de referência para avaliação lhe conferem e a própria perspectiva de escrita que vivifica.

Para dar conta dessas inquietações, propomos o entrelaçamento de estudos que embasam uma perspectiva processual de escrita, tais como os de Antunes (2009), Pas-

sareli (2012), Silva (2015), Soares (2009) e Suassuna (2011), com aqueles cuja tônica incide em destacar a importância dos exames referidos para os seus respectivos locais de alcance, como as pesquisas destacadas em Antunes (2012), Silva e Freitag (2015), Silva (2016) e Silva e Silva (2018).

### **1. Os exames de aferição e o espaço escolar: diálogos sobre um mesmo tema**

A realização de exames de aferição é assunto presente em diferentes segmentos da sociedade, com desdobramentos que vão desde uma preocupação com a estrutura até os resultados que cancelam ao participante uma vaga no ensino superior, passando por questões como peso e, igualmente, foco dispensado à escrita de uma redação, em geral, do tipo dissertativo-argumentativa. Não fosse apenas isso, há muito podemos observar o quanto esses exames regulam o ensino, na medida em que, ao espelharem resultados e, claro, priorizarem um elenco de conteúdos e abordagens específicos, também fomentam junto às escolas, personificadas na figura do professor, a linha de ação a ser adotada em sala de aula.

Com o olhar direcionado para o eixo ensino e avaliação, Antunes (2012) destaca que, em terras brasileiras, na década de 1990, houve um reposicionamento de funções que culminou com a determinação do conteúdo do ensino pelo vestibular, a ponto de promover “[...] a conversão da escola em uma empresa particular de ensino, submetida a todas as regras da competitividade de mercado, nem que, para isso, se tivesse que abrir mão dos ideais que definem a natureza autêntica da prática educativa.” (ANTUNES, 2012, p.85). Nessa linha de argumentação, a autora enfatiza ser esta uma postura ‘perniciosa’, considerando, entre outras, o fato de que nem todo aluno que termina o ensino médio tem interesse de ingressar no ensino superior.

Passadas mais de duas décadas, temos apenas a substituição de um formato, uma vez que o vestibular cedeu lugar ao Enem, o qual é adotado como passaporte para acesso ao nível superior de ensino em quase todas as universidades brasileiras. Não diferente, embora geograficamente situado em espaços continentais distintos, o EFN aplicado em território português também goza dessa repercussão, sendo igualmente definidor das dinâmicas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Conforme Lopes e Precioso (2018),

Vários estudos mostram que os professores têm vindo a modificar as suas práticas pedagógicas e avaliativas no sentido de adaptação dos alunos ao que é pedido no exame, para que estes tenham sucesso, trabalhando nas aulas questões de exame, realizando as suas próprias fichas de avaliação com questões semelhantes às dos exames e utilizando os mesmos critérios de classificação. Os alunos têm acesso aos exames dos anos anteriores, das várias fases, para poderem conhecer o tipo de prova e até “treinar” (LOPES; PRECIOSO, 2018, p.2)

Nos dois universos, então, o ponto em comum: o espaço escolar como espelhamento da concepção teórico-metodológica contemplada em um exame de aferição. É mister realçarmos um ponto: a exibição dos resultados desses exames promove, por vezes, efeitos devastadores no psicológico e no modo de alunos e professores se autoavaliarem entre si. Isso porque se, de um lado, os índices negativos obtidos em um exame supostamente traduzem um problema a ser sanado, de um outro ângulo, são indicadores de um conjunto de competências e habilidades a serem mais bem conduzidas em sala de aula. Em outras palavras, tanto o desempenho dos alunos quanto o dos profissionais do ensino insurgem como principais responsáveis pelos quadros desoladores divulgados anualmente, razão de autores como Lopes e Precioso (2018, p. 2), ao observarem os dados obtidos na realização do EFN em 2017, assim questionarem: “Não está na altura de pôr em causa a prova em si, como instrumento de avaliação?”.

Resguardadas, aqui, maiores observações sobre a pertinência desse questionamento, para o que nos propomos, importa refletirmos um pouco sobre as concepções de língua e de escrita que margeiam as propostas de produção textual presentes nesses tipos de exames. Assim, para além de observarmos a estrutura dessas propostas, convém voltarmos a atenção para os quadros que servem de referência à sua respectiva avaliação, na medida em que espelham o construto teórico inerente aos exames a partir das definições de cada competência ou nível classificadores do desempenho dos participantes.

Podemos daí deduzir, igualmente, os avanços, as efervescências e mesmo as idiosincrasias de um sistema de ensino muitas vezes sufocador das habilidades discentes, afinal, se a definição de um nível de classificação assenta-se tão somente no apontamento de desvios ortográfico-gramaticais e, por consequência, na pedagogia do desconto da pontuação obtida pelo participante da prova, este exame reforça uma concepção de língua que se distancia da heterogeneidade dos múltiplos usos da linguagem, de modo a renovar a infeliz percepção de que exame, aula e professor de português existem para dividir os alunos em bons ou maus usuários do idioma materno. Analogamente, se a opção por definir uma competência agrega um norte mais amplo com relação às condições reais de língua, reconhecemos uma visão capaz de realçar as múltiplas e indissociáveis habilidades daqueles que são avaliados. Isso, sem dúvida, respalda um ensino menos apegado a questões de ordem discriminatória e, ao mesmo tempo, mais consciente da pluralidade de (im)propriedades do sistema linguístico-discursivo.

Nessa esteira, embora questões de seleções de itens, precedidas ou não de textos para interpretação, sejam deveras importantes, é no âmbito das que solicitam a produção de um texto que encontramos o indicador mais recorrente para classificação do desempenho dos participantes. Daí o alto peso atribuído às propostas de texto dissertativo-argumentativo, a famigerada *redação*, para a qual se reserva, muitas vezes, o status de poder eliminar um partícipe da oportunidade de ingressar no nível superior de

ensino, a exemplo do que acontece no Enem. Mesmo quando esse caráter eliminatório não se aplica, o baixo rendimento nessa atividade compromete a avaliação do partícipe como um todo. O EFN, por exemplo, dispensa 25% de toda a soma de pontos da prova para a chamada resposta extensa (a redação). A propósito de aludirmos à configuração deste exame, Silva (2018) destaca que, apesar de a escrita representar, em termos comparativos ao espaço da leitura e da análise gramatical, o menor domínio na prova do EFN aplicada em 2017, seu status de especial é comprovado por sinais inequívocos. A bem da verdade, o autor enfatiza o duplo estatuto que a escrita goza: instrumento para fins de comunicação e produto para avaliação/análise.

Materializada em um produto para análise, não há incoerência em dizermos que a escrita passa também a ser vista, no cenário de um exame seletivo como os que foram referidos acima, em seu aspecto processual, ou seja, planejada, marcada por refacções. Um dos indicadores dessa natureza é o próprio perfil do enunciado, que pode sinalizar ou abafar essa abordagem da escrita. A presença de textos motivadores, por exemplo, faz as vezes de uma discussão/debate que teria lugar, no caso de uma exposição oral, logo, funciona como uma primeira etapa da construção textual. Da mesma sorte, e de igual relevância, como dissemos há pouco, um estudo do roteiro privilegiado na definição de competências ou níveis de classificação dos quadros/matrizes de referência avaliativa das questões que têm a escrita como objeto também pode trazer à tona essa perspectiva. Exemplo visível dessa linha de raciocínio reside na caracterização da competência 3 da matriz de avaliação do Enem, a qual busca orientar, a partir de uma sequência de verbos de alto valor cognitivo, os passos a serem contemplados para a defesa de um ponto de vista.

Se levarmos em conta o papel regulador que esse tipo de exame exerce sobre o ensino, já podemos vislumbrar que a escola começa a dar espaço para uma dinâmica mais focada no potencial criativo de seus alunos, ao mesmo tempo em que se constitui a origem donde devem ser alavancadas as reflexões e mudanças para a melhoria dos índices de desempenho esperados pelos testes de aferição. Por essa razão, entendemos que o olhar apreciativo sobre esse tipo de exame, a produção textual escrita e o espaço escolar endossa uma questão sobre um mesmo tema.

A despeito de mencionarmos a palavra 'tema', eis um outro ponto-chave para a avaliação do estatuto do domínio da escrita, já que uma proposta de produção textual pode fazer emergir um diálogo com o conjunto das demais questões incursas na prova, mormente aquelas que são representativas do domínio da leitura, ou, de reversa maneira, apresentar uma discussão alheia a tudo que fora presentificado nas questões anteriores. Para além desse peculiar, convém pensarmos que a leitura é parte fundamental do processo de escrita, não exatamente a responsável pelo seu êxito. De um ponto de vista processual, a leitura é parte do cenário dentro do qual o escritor alicerça os

passos necessários à produção de seu texto. Assim, quer entendendo-a nos limites dos textos motivadores, quer como parte de questões de interpretação ou escrita (respostas curtas ou restritas, como qualificadas na prova do EFN), nela encontramos um ponto de referência a reflexões sobre a natureza processual da escrita, em sua duplicidade de papéis – instrumento e objeto de análise.

Em outras palavras, a leitura aponta para trás e sinaliza para frente. Daí a necessidade de pensarmos, não apenas no que concerne a exames de aferição, mas especialmente no universo de sala de aula, em como as seleções temáticas estudadas, a par da relação e escolha dos gêneros abordados, pode favorecer o aflorar do senso crítico do participante/aluno na elaboração de um texto escrito. Afora essa particularidade, a leitura promove a interiorização de estruturas da escrita, em diferentes dimensões do texto. (Cf. CARVALHO, 1999). Em um plano macro-estrutural, a leitura mobiliza processos cognitivos indispensáveis a fim de promover o êxito na interpretação, fato que já justifica a presença de gêneros ou textos motivadores mais afinados com o conjunto de questões propostas em exames de aferição.

Especificidades à parte, já que o trabalho com gêneros é fonte inegotável de estudos em diferentes aspectos e, como tal, demanda aprofundamentos que estão além de nossos objetivos do momento, cumpre-nos situar a discussão para o papel que a leitura de textos motivadores exerce enquanto ambientação para a escrita, naquilo que os adeptos de uma abordagem processual, a exemplo de Soares (2009), denominam de pré-escrita. Em um mundo concretizado em diversas formas de gêneros, é evidente que as atividades de sala de aula e, claro, os enunciados de questões de exames de aferição, devem abrigar os mais diversos tipos destes, orais ou escritos, mormente aqueles que façam efetivamente parte do universo biopsicossocial dos envolvidos.

A seleção desses gêneros deve estar intimamente relacionada à linha de ação a ser contemplada, tanto no âmbito da leitura e interpretação, quanto no universo da escrita. Se é verdade que língua e gêneros vivem e renascem em nós, a recíproca também se aplica à escrita, cada vez mais plena em nosso dia a dia, desde um texto curto publicado no Twitter a um artigo científico publicado em uma revista de conceituação internacional, passando por situações inerentes a envio de e-mails, zaps, comentários online ou textos publicitários com alto valor argumentativo. Em todas essas materializações, a constatação óbvia de que a escrita, para além de demandar concentração, requer planejamento, ordenação de etapas cognitivas, exercício e, de modo muito especial, *feedback*, porque aquele que escreve o faz a partir de um referencial de público-leitor. Na escola, em geral, escreve-se para o professor; em um teste de aferição, para um avaliador, o qual é inferido pelo participante a partir do quadro/matriz de referência disponibilizado para avaliação.

Nessa mesma linha de raciocínio, convém equacionarmos a ideia de que o texto é produto e processo a um só tempo, como advoga Silva (2015), pois que, embora en-

cerrado por circunscrições de tempo e espaço, ele é passível de reajustes e refações a qualquer momento. No universo de sala de aula, isso se torna ainda mais vivo, posto ser o ambiente legítimo para o aflorar das atividades de escrita. Mesmo em se tratando do texto produzido no âmbito de um exame de aferição, em que, depois de entregue, o autor não poderá voltar atrás para fazer algum ajustamento, não podemos dele extrair o caráter processual que permite ao participante planejar e pôr em prática sua linha de raciocínio, frente ao que narra, descreve ou argumenta. Aliás, essa natureza é respeitada até em exames com configuração considerada tradicional, pois há muito os concursos disponibilizam uma folha de rascunho para apontamento e uma primeira versão do texto a ser entregue.

Para sumarizar, considerados os dois lados de uma mesma moeda, um ensino produtivo das habilidades de escrita, assim como uma avaliação em larga escala focada nesse domínio, não pode abrir mão de uma dinâmica que priorize (ou ao menos sinalize) uma abordagem processual de escrita (CARVALHO, 1999; BARBEIRO, 2003; SOARES, 2009; SUASSUNA, 2011; PASSARELI, 2012; SILVA, 2015, SILVA; SILVA, 2018), tampouco dispensar a inclusão de temas de importância social na vida contemporânea, a par dos diferentes de textos motivadores representativos de gêneros afinados com a solicitação de texto a ser produzido.

## **2. Direcionamentos: objetivos, *corpora* e metodologia**

Uma vez apresentado o cenário dentro do qual nosso estudo se alicerça, destacamos, nesta seção, os objetivos, os *corpora* e os aspectos metodológicos que estes demandam.

### **2.1. Objetivos**

Como assinalamos na Introdução, o eixo central deste estudo busca comparar as propostas de redação das provas do Enem e do EN, 12º ano de escolaridade, edição de 2017, no tocante: i) à presença de textos motivadores como parte necessária ao encaminhamento da proposta; ii) à relação do tema com as demais questões dispostas na prova. Desse norte subcategorizam-se os seguintes objetivos: i) identificar o tipo de gênero representado no texto motivador; ii) observar se há relação do gênero veiculado pelo texto motivador com o tema abordado na proposta; iii) verificar, nos critérios de avaliação disponibilizados, que tipo de abordagem é dada ao tema; iv) reconhecer as concepções de escrita subjacentes a cada uma das propostas estudadas.

### **2.2. Os *corpora* investigados: propostas de redação do Enem e do EFN**

Parte fundamental nas duas provas consideradas, a redação costuma demandar uma atenção maior do partícipe dos exames aqui referidos, dado o status que ocupa: i)



de um lado, caráter eliminatório na área de *Linguagem, códigos e suas tecnologias/Enem*; ii) do outro lado, 25% do total de 200 pontos atribuídos ao conjunto da prova de nº639, centrada nos domínios da *Leitura, da Escrita, da Educação Literária e da Gramática*. Tal privilégio culmina, entre outras coisas, nas inúmeras iniciativas de escolas e outros centros de formação, a exemplo de cursinhos, de desmistificar a natureza didático-estrutural das bases norteadoras da avaliação desses textos.

Assim como as demais questões de múltipla escolha incursas no conjunto da prova, a redação do Enem está alinhada a uma perspectiva cognitiva e é orientada por uma matriz constituída de 5 competências cujo objetivo é levar o participante a produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema de viés político, social ou cultural: i) Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; ii) Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conhecimentos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; iii) Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; iv) Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e v) Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (Cf. BRASIL, 2017)

A avaliação dessas competências é feita de maneira escalonada, com atribuição de notas variáveis entre 0 e 5, correspondentes a uma margem de 0 a 200 pontos. Tal distribuição é apresentada na chamada “Matriz de Referência para Avaliação”, para a qual se reserva um olhar mais dedicado do Ministério da Educação, que publica uma cartilha com um estudo detalhado acerca de cada uma dessas competências, disponível gratuitamente na internet.

A proposta de redação incursa na prova do EFN, por sua vez, é concebida como *resposta extensa*<sup>4</sup> e deve ser avaliada a partir de dois parâmetros principais: a) Estruturação temática e discursiva (ETD); e b) Correção linguística (CL). Esses parâmetros se distribuem em itens mais específicos, responsáveis por definir os níveis de desempenho e a pontuação correspondente. A ETD se subcategoriza nos seguintes níveis de desempenho: **(A)** Tema e tipologia, **(B)** Estrutura e coesão e **(C)** Léxico e adequação ao discurso. Em caso de resposta que não se enquadre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, a esta se atribui uma pontuação fronteira. Além disso, qualquer nota que não atinja o nível 1 de desempenho, em quaisquer dos parâmetros, recebe zero no item selecionado. Se essa atribuição recair sobre o parâmetro **A** (tema e tipologia), os

---

4. O EFN é constituído de questões que preveem: i) *itens de seleção*; ii) *resposta curta*; iii) *resposta restrita*; e iv) *resposta extensa*.



demais serão assim avaliados. A análise da CL, por sua vez, endossa a lista de ‘fatores de desvalorização’<sup>5</sup>, quais sejam: erros de pontuação, ortografia, morfologia, sintaxe e impropriedade lexical. (Cf. REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017)

No que tange à apresentação da proposta, a redação do Enem é precedida por textos motivadores, os quais costumam contemplar diferentes gêneros, por vezes, também privilegiadores de domínios discursivos igualmente distintos. Da mesma sorte, antecede a consigna da proposta de redação do ENEM uma breve apresentação do tema, seja a partir da referência a algum autor renomado da área, seja a partir de um texto mais focado na temática a ser abordada. Em ambas as provas, essa natureza é também caracterizada pela presença de instruções relativas à disposição gráfica, ao tamanho e, sobretudo, às situações que concorrem para que o participante receba uma nota 0.

Evidentemente, um maior detalhamento do desenho teórico-operacional das propostas poderia ser ofertado, mas, em respeito aos limites de tempo e espaço, destacamos apenas apontamentos mais globais sobre elas, reservando-nos a licença de tecer considerações mais específicas na seção 3, destinada à análise e à discussão dos resultados.

### 2.3. Procedimentos metodológicos

O estudo ora em evidência é de natureza qualitativa e, como tal, descreve e confronta os tipos de proposta de redação referidas, a partir de uma comparação dos tipos solicitados, a partir da correlação entre o tema, o texto motivador e a soma de critérios disponibilizados ao participante, a fim de que este obtenha êxito no exame. Operacionalmente, para darmos conta do que mencionamos em 2.1, nosso percurso privilegia: a) *no que diz respeito à temática da prova*: i) apresentação da proposta e inclusão (ou não) de texto motivador; ii) relação (ou não) do tema abordado com as demais questões da prova; b) *no que diz respeito aos quadros de referência*: i) contraponto do tratamento dado ao tema nas propostas estudadas; ii) observação da concepção de escrita priorizada no exame.

### 3. Análise das propostas: tema, texto motivador e concepção de escrita

Há muito, escolas e cursinhos, personificados na figura do professor de Português (às vezes, da disciplina isolada *Redação* ou *Produção de Texto*) criam propostas de ensino, enquetes, publicações e mesmo simulados em busca de desmistificar e, por extensão, sair à frente do ranking<sup>6</sup> criado a partir da aprovação de partícipes em exames como estes. Independentemente de nossa anuência a essas posturas, é fato que a seleção

---

5. As desvalorizações também são aplicadas para a avaliação dos itens de ‘resposta restrita’.

6. No Brasil, é comum a divulgação do nome das escolas que obtiveram o maior índice de aprovação na prova do Enem e essa prática, sem dúvida, favorece o número de matrículas de alunos nas séries finais do ensino médio.

de um tema para proposta de texto escrito, nesse tipo de exame, conduz-nos a questionamentos importantes em torno da própria concepção de escrita que se deseja veicular, na medida em que, mesmo que esses testes deem vazão a uma situação muito artificial de escrita, sem dúvida, podem sinalizar um modo de atuação a ser referendado no universo de sala de aula ou, ao menos, um diálogo com o que os estudos contemporâneos da área e mesmo os documentos oficiais referendam para o ensino de Língua Portuguesa.

Assim, para além da necessidade de um reposicionamento de funções, focado na prerrogativa de que o ensino de língua materna deve regular o tipo de prova aplicada nos concursos de larga escala e não o contrário, por vezes tão indicado por críticos da área, urge repensarmos na conexão real entre o que preconizam os documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa – em particular, as diretrizes para a produção de texto –, os quadros de referência para avaliação dos textos solicitados nos exames em larga escala e, claro, as práticas que têm sido referendadas em sala de aula. Esse alinhamento, sem dúvida, demanda observação a partir de vários ângulos, sendo a abordagem temática de uma redação um dos pontos-chave não apenas para acender uma discussão sobre a necessidade de um trabalho mais diverso e processual em sala de aula, em que se priorize a diversidade de gêneros, por exemplo, mas também que focalize a natureza plural de uma sociedade do século XXI, a qual é movimentada por militâncias distintas, em prol de ações inclusivas e democráticas nos mais diferentes espaços.

Nesse sentido, a priorização de temas de viés político, social e cultural revela um perfil de egresso aguardado pelas instâncias educativas, assim como sinaliza o tipo de leitor que supostamente a escola ajudou (ou deveria ter ajudado!) a formar, e isso se espelha na distribuição de competências, níveis ou critérios de classificação chancelados nos quadros ou matrizes de referências aplicados para a avaliação dos textos. Some-se a esses peculiares a formatação das propostas, notadamente, do enunciado, que sinaliza a perspectiva de escrita (também de leitura) adotada nos exames. Como destacamos na seção 1, a inclusão de textos motivadores, por exemplo, presentifica uma proposta que considera importante abrir um debate sobre um dado tema, antes da solicitação de um texto, condição análoga ao trabalho desenvolvido por um professor que alicerça sua prática em uma perspectiva processual de escrita. Em termos técnicos, teríamos uma “pré-escrita” (SOARES, 2009).

A incursão de textos motivadores materializa, então, um sinal verde para a compreensão de que um texto dissertativo-argumentativo não nasce a partir de uma feição deôntica fria e despropositada sobre um tema, mas de um projeto articulado de ideias que é vivificado por meio do seguimento de etapas. Para darmos conta, então, do que registramos nas seções 2.1 e 2.3, a partir de agora, centramos nosso olhar sobre a formatação do enunciado das propostas de redação do Enem e do EFN, 12.º ano de escolaridade, aplicadas em 2017, verticalizando nossa atenção para a identificação (ou

não) de textos motivadores e, por conseguinte, para a relação que o tema nelas abordado mantém (ou não) com as demais questões ínsitas na prova.

Em diálogo com o que exibimos nas seções anteriores, agora, nossas primeiras observações partem da própria apreciação dos enunciados que direcionam as propostas de redação incursas nas provas referidas. Não incluímos as propostas de redação na íntegra, mas estas podem ser facilmente acessadas nos sítios eletrônicos que as hospedam<sup>7</sup>. Para efeito didático, indicaremos (1), em referência à proposta do Enem, e (2), em alusão à do EFN.

Postos proximamente, já reconhecemos uma sutil diferença na feição de cada um dos enunciados: i) em (1), o registro de que os textos motivadores fazem parte do percurso do texto a ser produzido, como referência a partir da qual participante deve se guiar; ii) em (2), embora haja um texto (do gênero citação) que assuma a função de motivador, um questionamento imprime um valor incisivo a uma linha de ação: aquela em que o partícipe precisa se posicionar. Em ambos, os partícipes devem defender um ponto de vista, mas em uma das propostas isso é facilitado. Expliquemos. Abaixo, os enunciados:

**Quadro n.º 1:** Enunciados dos exames estudados

(1)	A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", 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. (BRASIL, 2017, p.19)
(2)	Será que a memória permite sempre construir uma imagem idealizada do passado?  (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017, p.7)

Ora, a alusão aos textos motivadores expressa em (1) não apenas indicia uma perspectiva processual de escrita, impulsiona uma discussão necessária sobre a relação leitura-escrita, mormente no que tange à pluralidade de gêneros que deve fazer parte do dia a dia da atividade de produção textual em sala de aula. Como prolongamento da realidade escolar ou como regulador do que lá se processa, um exame dessa natureza realça uma ação pedagógica. Frisemos um ponto: esta proposta difere da que é validada em (2) por mobilizar diferentes gêneros, com o particular de trazer também domínios distintos, condição que permite ao participante escolher os eixos a serem referendados em seu ponto de vista: uma opção que pode ir do aspecto jurídico que pre-

7. As provas, a Matriz de Avaliação e os Critérios de Classificação estão disponíveis nos seguintes sítios eletrônicos: <http://www.inep.gov.br/> e <http://www.iave.pt> (acesso em 10/07/2018).

vê o direito à educação à pessoa surda até o espaço que ela pode ocupar no mercado de trabalho. A proposta de (2) está assentada, como dissemos há pouco, numa dinâmica mais incisiva, mas é igualmente iniciada a partir de uma referência de leitura: a citação adaptada da obra *Parerga and Paralipomena*, do filósofo alemão Arthur Schopenhauer<sup>8</sup>. Nela, dá-se ênfase à ideia de que a memória é responsável por idealizar imagens passadas. Ao participante, cabe concordar ou discordar com esta linha de raciocínio, por meio da adoção de argumentos significativos.

Essa não correspondência em diversidade de textos motivadores vivifica outra divergência crucial: aquela que diz respeito ao fechamento de possibilidades de sentido a serem respaldados na escrita do participante de (2), que se vê intimado a trazer um posicionamento a partir de um texto originado no século XIX, com traços de um autor conhecido como filósofo do pessimismo. A opção por esse tipo de temática também nos permite observar certo distanciamento, por parte de (2), de uma preocupação em lidar com temas alinhados a um viés político, social ou cultural da atualidade. É certo que lidar com *memória* é sempre algo atual, mas há um único texto abre alas para alicerçar o questionamento e este, como vimos, referenda uma tomada de posição de um filósofo do século XXI. A proposta de (1), ao contrário, além de lançar mão de um maior conjunto de desdobramentos temáticos para o participante, pela diversidade de gêneros e discussões aí apresentadas, enfoca um tema atualíssimo (“Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”), situado no contexto político-social brasileiro, em que as ações afirmativas vêm ganhando cada dia mais espaço nas diversas instâncias educacionais. Fazemos essa nota porque seria possível encontrar os vários textos motivadores representativos de uma mesma opinião, bem como um único texto motivador com alusão a diferentes alinhamentos. Lucena e Silva (2014), ao avaliarem a importância do texto motivador na proposta de redação do Enem 2008, reportam ao fato de um mesmo texto servir de alicerce para a abordagem de diferentes frentes: “[...] apesar de apresentado apenas um texto, as informações presentes nele são pertinentes, dando ao candidato uma maior possibilidade de posicionamento, já que ele não ficará limitado a um tema específico” (LUCENA; SILVA, 2014, p. 7).

A ampliação do leque de possibilidades de pontos de vistas a serem defendidos pelo participante é ponto positivo para (1) e, a despeito de uma eventual crítica para o excesso de texto<sup>9</sup>, entendemos que esta diversidade apenas reforça uma maior afinidade com uma abordagem processual de escrita, pela abertura temática cuidadosa antes

8. Uma primeira análise da natureza destas propostas pode ser encontrada em Silva e Silva (2018).

9. O número expressivo de textos tem seu lado negativo, porque a prova se torna longa e isso, sem dúvida, pode comprometer o tempo dedicado à escrita da redação e favorecer, inclusive, o insucesso do participante. Há um excesso de leituras, com níveis distintos de complexidade de interpretações de texto, antes da propositura da redação, e todo esse trabalho cognitivo deve ser realizado no intervalo máximo de quatro horas.

da apresentação da proposta de texto. De algum modo, essa dinâmica também corrobora para diminuir a desvantagem de o participante não poder consultar um professor ou um colega para discutir sobre um tema X, tal como pode acontecer no universo de sala de aula, onde a atividade de escrita é menos artificial.

Um outro ponto caro à abordagem da temática da redação relaciona-se à existência ou inexistência de diálogo com as demais questões que integram as provas observadas. Um rápido exame nas duas provas nos permite visualizar: i) a prova de *Linguagem, código e suas tecnologias/Enem*, disposta em 45 questões (5 da área de língua estrangeira e 40 de língua portuguesa, 11 e 89%, respectivamente), tem apenas uma questão (a de número 17) que aborda uma temática focada para o universo escolar (educação e tecnologia), mas esta não se vincula diretamente à discussão apresentada na proposta de produção de texto; ii) a prova do EFN, estruturada em 3 grupos, sendo os dois que antecedem a proposta de texto (resposta extensa) constituído de 15 questões, traz, no Grupo I- B, um texto de Vergílio Ferreira que evoca episódios de sua infância e, por isso mesmo, favorece uma associação com a temática da redação do Grupo III – *Memória*.

Respeitadas, então, as diferenças relativas aos tipos de textos ressaltados neste último modelo, já que um traz uma veia híbrida narrativo-descritiva e o outro pede que o participante produza um texto dissertativo-argumentativo, consideramos que essa associação temática é importante e, de certo modo, abranda a carência de textos motivadores do Grupo III. Essa disposição esbarra em uma outra divergência das propostas: i) a prova de (1), por trazer, nas 40 questões que antecem a redação, alguns textos dissertativo-argumentativos como abre alas, exhibe os traços comuns da estrutura de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) dessa natureza, e isso dá ao participante mais um trunfo para cumprir o que lhe é solicitado e cobrado em termos avaliativos, haja vista que a competência 2 dispõe sobre esse peculiar, conforme vimos na seção 2.2; ii) a prova de 2 traz 3 textos em suas 15 questões e aquela que dialoga com a temática não é representativo do mesmo tipo cobrado na resposta extensa.

Em continuidade ao que nos propomos em 2.1 e 2.3, cumpre-nos registrar observações relativas ao tratamento dado ao tema nos quadros e/ou matrizes de referências que orientam as propostas em estudo, as quais estão expressas na definição da competência 2/Enem e do parâmetro A (Texto e tipologia) dos descritores de desempenho (ETD)/EFN. Nosso recorte prioriza apenas a caracterização referente à máxima pontuação atribuída em cada um desses itens. No caso de (1), o participante que recebe 200 pontos na competência 2: “Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo”. (BRASIL, 2017, p.21); em relação a (2),

Trata, sem desvios, o tema proposto; Mobiliza informação ampla e diversificada, com eficácia argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada: produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade; define com clareza o seu ponto de vista; fundamenta a perspectiva adotada em, pelo menos, dois argumentos, distintos e pertinentes, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo significativo (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017, p. 13).

A apreciação destes dois itens anuncia mais uma diferença elementar entre os quadros/matrizes de referência das duas propostas. Se a primeira é definida por competências, isso implica uma observação de complementaridade, de articulação entre várias áreas do conhecimento, com a devida exemplificação de cada nuance avaliada, para fins de objetivação e classificação da nota a ser atribuída. Nesse sentido, apenas a caracterização expressa na matriz de avaliação acima indicada não ajudaria o participante a compreender com objetividade como atingir a excelência e, por conseguinte, a nota máxima. Entretanto, ele tem à sua disposição uma *Cartilha do participante*, onde se exemplifica, a partir de amostras de textos que receberam nota 1000 na edição de 2016, cujo tema foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, a sutileza semântica relativa ao uso de adjetivos como *consistente*, *produtivo* e *excelente*, que figuram de modo vago na definição. Além disso, há toda uma seção destinada a discutir o que seja o *tema*, em diferenciação ao conceito de *assunto*, com uma linha de frente fincada no estabelecimento de cada uma das definições e recomendações necessárias à compreensão e ao aproveitamento contitudístico da proposta. Entre estas, convém destacarmos o alerta que é dado para que não haja cópia ou subserviência aos textos motivadores, que devem ser compreendidos em seu papel de despertar um reflexo.

Grosso modo, a seção aborda o conjunto de contextos dentro dos quais o participante de 2016 poderia conduzir seu texto: i) *contexto legal*; ii) *contexto de valorização cultural*; iii) *contexto de ações individuais*; iv) *contexto de ações dos religiosos*. Para todos esses, são apresentados subdesdobramentos, a exemplo de questões relativas à liberdade religiosa como parte do escopo do primeiro desses contextos. Também ganham vez esclarecimentos sobre cada um dos casos a seguir: i) *fuga ao tema*; ii) *tangenciamento*; iii) *não atendimento ao tipo textual*; e iv) *texto dissertativo-argumentativo* (com a respectiva orientação em torno das diferenças entre *tese*, *argumentos* e *estratégias argumentativas*). Nesse peculiar, também aparece um destaque para dois pontos especiais, que podem ser relacionados com a base da competência 2: a nota indicativa de que, se não houver atendimento ao tema ou à estrutura dissertativo-argumentativa, o texto está fora de toda a avaliação. Por sua especificidade, esta competência é traduzida em termos de valorização do tema e das habilidades que o participante deve manejar: “Trata-se, portanto, de uma competência que avalia as habilidades integradas de leitura e escrita”. (BRASIL, 2017, p. 17).



Esse leque de abordagem não está à disposição do participante de 2, cabendo-lhe tornar objetiva a compreensão dos adjetivos e as linhas que caracterizariam os intitulados “desvios do tema”, referidos na definição dos parâmetro **A** (Tema e tipologia). Por adotar uma dinâmica de avaliação que não privilegia competências, essa definição reúne um conjunto amplo de informações e abordagens, incluindo noções semânticas (como a ambiguidade), elementos linguístico-textuais e aqueles que são representativos de uma esfera cognitiva. O único ponto de contato entre as duas propostas reside na observação relativa ao não cumprimento do tipo e tipologia textuais, a saber: “A atribuição da classificação de zero pontos no parâmetro A (tema e tipologia) implica a atribuição de zero pontos tantos em todos os restantes parâmetros da ETD como na CL”. (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017, p. 3).

A par desse contraponto, entendemos que, também no que concerne ao tratamento dado pela matriz e quadro de referência para avaliação da temática nos textos em estudo, é lícito dizer que a proposta de (1) é mais afinada com uma abordagem processual, ao tempo em que a proposta de (2), alicerçada em uma perspectiva mais tradicional, abafa uma discussão necessária sobre os desdobramentos do tema, especialmente se considerarmos que o enunciado também é carente de textos motivadores, os quais sinalizariam ao participante as possíveis tomadas de pontos de vistas a serem referendadas no texto. Reiteramos: em essência, todas essas peculiaridades ratificam, então, a aproximação que a proposta de (1) tem com uma abordagem processual de escrita, bem como o distanciamento que (2) tem em relação a essa concepção, endossando tão somente o entendimento unilateral de que o texto é um produto.

### **Considerações finais**

À luz de uma perspectiva processual de escrita, o percurso deste capítulo trouxe à baila, entre outras singularidades, um realce sobre a incursão de textos motivadores como expediente necessário à feitura deontica da proposta de redação do Enem e do EFN, edição de 2017, também sobre a relação do tema nela abordado com as demais questões presentes nestes exames e, por extensão, uma comparação da abordagem privilegiada, no âmbito da matriz e do quadro de referência considerados, a partir de uma atenção mais verticalizada para as linhas condutoras de tratamento do tema respaldados nesses modelos de provas. O foco nessa discussão tem fundamentos numa política educativa que confere a esses exames o estatuto de reguladores do ensino e que, por isso mesmo, suscitam um olhar mais acurado para a necessidade de alinhamento entre o que se aplica e o que se espera em sala de aula.

Dessa ótica, a ênfase em uma linha de estudo que priorize uma concepção processual de escrita assenta-se na ideia de que a sala de aula é *locus* legítimo para dar cidadania a uma dinâmica de produção de texto que considere o aluno com agente

capaz de reverberar potenciais criativos e contempladores de várias áreas do conhecimento e, sobremaneira, um crítico de seu próprio texto, o qual deve ser visto como construção que se refaz a partir de diferentes *feedbacks* (SOARES, 2009). Não obstante ser a redação de um exame final um texto produzido para fins de avaliação classificatória, em sua formatação, é possível identificar o norte conceitual legitimado, e esse reconhecimento dá notícia da própria concepção de língua e de ensino de escrita que se quer referendar na escola. Em se reconhecendo um argumento contrário a essa afirmação, cumpre também aceitar que há uma dissonância entre o que se defende nos estudos linguísticos há mais de 4 décadas e, igualmente, buscar meios, em fóruns, congressos e outros ambientes destinados a discussões acadêmicas, de equacionar esse déficit que espelha um descompasso em torno do que realmente seja emergente para os valores do século XXI.

Essa reformulação deve, então, estar atenta às demandas de maior atenção na sociedade e isso, indubitavelmente, conjuga pontos que clamam posturas muito mais vivas do que, por exemplo, mobilizar profissionais do ensino para desmistificar a base teórico-conceitual de um modelo de testes, a fim de manter acesa uma disputa por número de aprovação. A aposta em uma abordagem centrada numa discussão de impacto social permite ao participante levantar o próprio acervo enciclopédico que acumulou ao longo do tempo em que esteve no espaço escolar, mas isso ganha crédito especial se a própria configuração do exame chancela a porta de acesso por meio do lançar mão de textos motivadores no enunciado, os quais, além de situarem contextos múltiplos de abordagem da temática, também podem servir como exemplos do modo como se arquiteta um ponto de vista, em caso de serem representativos de um gênero adequado com a solicitação de uma escrita de texto dissertativo-argumentativo.

Como vimos, da seleção temática à definição da competência 2 ou do parâmetro de descritores de desempenho em evidência (A – Texto e tipologia), passando pelo olhar dirigido ao diálogo desses temas com as questões dispostas no exame e, claro, pela própria validação de textos motivadores, é na proposta de redação do Enem que encontramos uma adesão a uma perspectiva processual de escrita, ainda que nem todas as etapas comumente destacadas pelos autores possam ser endossadas, em face da própria razão de ser desse tipo de exame. Ademais, pelo elenco de temas focados em vieses políticos, sociais e culturais, pela definição de competências, sendo uma destas relacionada com o respeito aos direitos humanos, a proposta de redação Enem é também mais conforme às pesquisas que tonificam a premência de se discutir a formação de um cidadão crítico, apto a lidar com diferentes instâncias interativas onde se avenge a emissão de um ponto de vista. Tal apropriação reativa a necessidade de um trabalho mais integrado das habilidades de leitura e escrita no espaço escolar, da mesma forma que, a despeito das diferenças culturais e educacionais que separam os países onde as

propostas aqui em estudo são aplicadas, parece evidente que esta tem como sinalizar alguma mudança ou contribuição para o modelo português.

No mais, outros eixos poderiam ganhar fôlego nesses apontamentos, mas o amparo na assertiva de que conhecimento é contínuo e de que nos cabe sempre abrir caminhos, consideramos ter promovido mais um debate sob o ensejo de trazer a lume, entre outras, a ideia de que, mesmo havendo distâncias geográficas, culturais ou linguísticas, as propostas de exame e também de ensino tendem a ganhar mutuamente, quando existe disposição para ver na diferença um ponto inicial para intersecção e aprendizados.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino. In: *Revista de Letras* - nº31 – Vol. (1/2) jan/dez. UECE/CESVASF: 2012. pp. 83 -86.
- BARBEIRO, Luís. *Escrita. Construir a aprendizagem.* . Departamento de Metodologias da Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho: 2003.
- BRASIL/DAEB. *Redação no Enem 2017.* Cartilha do candidato. DAEB – Brasília/ www.inep.gov.br, 2017.
- CARVALHO, José António Brandão. *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas.* Tese de doutorado. Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho: 1999.
- LOPES, Teresa; PRECIOSO, José. Resultados dos exames nacionais do ensino secundário: um quadro desolador 2018. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/06/27/sociedade/opiniaio/resultados>. Acesso: 04 de setembro de 2018.
- LUCENA, Josete Marinho de; SILVA, Bruna Costa. O papel dos textos motivadores na proposta de produção textual do Enem. In: *Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE*, Natal, RN, 01 a 03 de outubro de 2014 / Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste- GELNE. - Natal, RN: EDUFRRN, 2014. pp. 1-9
- PASSARELI, Lílían Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares.* São Paulo: Cortez, 2012.
- REPÚBLICA PORTUGUESA. *CrITÉrios de classificação.* Exame Final Nacional Português /Prova 639/1ª fase/Ensino Secundário/2017 – 12º ano de escolaridade. IAVE: LISBOA, 2017.
- SILVA, António Carvalho. A organização dos exames nacionais de Português de 2015: avaliação dos domínios da leitura, escrita e gramática. In: CARVALHO, José António Brandão *et al* (orgs.), *Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa: Fórum Ibero-Americano de Literacias.* Braga: Universidade do Minho/Cied, 2016. pp. 549-558.
- SILVA, Leilane Ramos da; CARDOSO, Denise Porto. *Gênero, livro didático e concepção de escrita: diálogos sobre produção textual.* João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. (Coleção Gelins - 1)
- SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko. *Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem.* João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. (Coleção Gelins - 2)
- SILVA, Leilane Ramos da; SILVA, António Carvalho. O perfil da escrita em exames luso-brasileiros: proximidades e diferenças. In: SILVA, Leilane Ramos da *et al.* (Orgs.). *(Nos) domínios da escrita: estudos em perspectiva processual.* João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. pp. 17 – 51.
- SOARES, Doris de Almeida. A escrita como processo. *Produção e revisão textual.* Um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2009. pp. 23 – 44.
- SUASSUNA, Lívía. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura.* São Paulo: Contexto, 2011. pp. 119 – 134.